

La littéracie au Maroc : entre textes officiels et pratiques des enseignants.

Ikram ESEGHIR & Abdeljabbar EL MEDIOUNI

Laboratoire CEDUC

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohamed 1^{er}

Oujda, Maroc

teacherikram@gmail.com ; mediouniuk@yahoo.co.uk

RESUME

Quelle est la conception de la littéracie dans les textes officiels et manuels scolaires de l'anglais langue étrangère au lycée marocain ? Comment cette conception s'approche ou se distancie des pratiques des enseignants durant les activités de lecture ? Cette étude comparative tente de dévoiler la conception d'une notion assez complexe et malléable mais urgente et indispensable. A travers l'examen des documents officiels choisis et manuels scolaires de l'anglais utilisés dans les lycées publics au Maroc et leur juxtaposition avec les pratiques des enseignants, cette recherche essaie de repérer et analyser les convergences et les différences en s'appuyant sur les choix des textes de lecture, les compétences et activités littéraciques ainsi que la méthodologie de l'enseignement de la lecture.

Mots-clés : Littéracie, lecture, compétences littéraciques, enseignement de l'anglais comme langue étrangère.

ABSTRACT

How is literacy conceived in official documents and textbooks of English as a foreign language in Moroccan high schools? And how does this conception compare with teachers' practices during reading activities? This comparative study attempts to unveil the conception of literacy, a rather complex and malleable notion though urgent and indispensable. The present study examines selected official documents and textbooks of English used in Moroccan public high schools and compares them with teachers' practices in reading lessons. Thus, this research tries to identify and analyze the similarities and differences between documents and practices with regard to the choice of reading texts, literacy skills and activities, as well as the methodology of teaching reading.

KEYWORDS: Literacy, reading, literacy skills, EFL instruction.

1 Introduction

L'éducation est le « levier » de tout développement. La réforme du système éducatif interpelle l'école comme étant non seulement un outil pour réaliser cette réforme mais aussi un milieu social qui peut favoriser ou entraver toute initiative de changement.

Dans une société moderne où le statut de l'écrit se renforce, la notion de la littéracie s'impose pour redéfinir le rapport avec l'écrit. L'école devrait fournir des opportunités d'acquisition et de développement de compétences littéraciques. Cet article qui présente les résultats d'un travail de recherche⁸⁴ s'adresse donc à la littéracie en comparant la conception de la notion dans les documents officiels de l'enseignement au Maroc, en particulier ceux relatifs à l'enseignement de la langue anglaise comme langue étrangère, aux pratiques des enseignants.

Nous commençons par introduire les paramètres contextuels de la recherche. Nous nous adresserons ensuite à l'exploration de cette notion de littéracie, avant de présenter la méthodologie utilisée et les résultats de la recherche. Soulignons que la notion de littéracie, étant large et multidimensionnelle, nous avons limité le questionnement dans le volet des pratiques aux compétences de la lecture.

2 Le contexte de la réforme éducative

Le projet de réforme proposé par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), présenté dans le document de la vision stratégique pour la réforme de l'école marocaine (2015-2030)⁸⁵ consacre un levier à la question des langues dans le système éducatif. Le Levier 13 recommande une instauration progressive des langues

⁸⁴ Mené dans le cadre de la réalisation d'un Mémoire de Masters (IFTIC- UMP- Oujda et DLC- Jean Monnet –St-étienne (2016) encadré par El Mehdi Kaddouri).

⁸⁵ Un document développé par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) pour la réforme de l'école marocaine (2015-2030). C'est un projet sociétal marqué par la participation des experts, des acteurs éducatifs, des responsables politiques et de la société civile. Il est important de noter que l'importance de ce document est aussi liée au fait qu'il tient compte des réformes proposées dans la nouvelle constitution de 2011. Il est justifié par le besoin de réformer le système éducatif marocain qui souffre de plusieurs dysfonctionnements d'une part et d'autre part de redéfinir une école nouvelle basée sur trois fondements : l'équité et l'égalité des chances, la qualité pour tous et la promotion de l'individu et de la société. Elle a été présentée devant le Roi Mohamed VI en Mai 2015. URL : <http://www.men.gov.ma/Fr/orstrategiques/Pages/default.aspx>

étrangères comme langues d'enseignement. L'un des fondements de la politique linguistique d'enseignement est « la mise en place d'un plurilinguisme progressif et équilibré » Le document de la vision stratégique recourt fréquemment au terme de « l'alternance linguistique », « la diversification des langues », « le plurilinguisme » qui permettraient éventuellement aux étudiants non seulement de pouvoir bien mener leurs études supérieures, où les langues étrangères particulièrement le français et l'anglais s'imposent comme langues d'enseignement, mais aussi pour former un citoyen ouvert vers le monde et capable de relever les défis de la globalisation.

La Vision stratégique recommande l'intégration de la langue anglaise au niveau de la 4^{ème} année du cycle primaire, où elle est enseignée obligatoirement à tous les niveaux du cycle collégial. Cette vision initiale prévoyait qu'à moyen terme, elle sera la langue d'enseignement de certaines matières. Cette tendance devrait continuer au niveau de l'enseignement supérieur où l'anglais est censé être adopté pour la recherche scientifique et technique⁸⁶. Notre contexte est marqué également par l'introduction de l'expérience du Baccalauréat International Option Français (BIOF)⁸⁷ et la tentative de sa généralisation dans les lycées publics. C'est ainsi donc que cette recherche s'inscrit dans un contexte général de la nouvelle vision de la réforme éducative au Maroc qui comprend également des changements importants au niveau de la politique linguistique des langues d'enseignement et du statut des langues maternelles et étrangères dans le système éducatif.

Le contexte spécifique est celui de l'enseignement de la langue anglaise comme langue étrangère dans un lycée. Nous avons formulé deux hypothèses. La première est que la conception de la littéracie dans les textes officiels et manuels scolaires de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère démontre une vision claire qui reconnaît sa pluralité et s'ouvre sur le plurilinguisme. La deuxième stipule que les pratiques littéraciques⁸⁸ des enseignants reflètent et suivent les recommandations pédagogiques prescrites dans les textes officiels et manuels scolaires.

⁸⁶ Le dispositif linguistique proposé dans ce document officiel est susceptible de subir des modifications suite aux résultats de son pilotage et évaluation ainsi qu'en fonction des nouveaux besoins qui peuvent surgir durant cette période

⁸⁷ Suite à l'accord entre les gouvernements français et marocain en 2014 et dont le texte est disponible dans Journal Officiel de La République Française, du 28 Juin 2015 URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2015/6/26/MAEJ1514375D/jo>.

⁸⁸ En particulier celles liées à la lecture

3 La littéracie : une notion à plusieurs caractéristiques et dimensions

Différentes organisations et institutions internationales⁸⁹ ont attaché un intérêt particulier à la notion de la littéracie. L'importance que revêt cette notion émane principalement de sa contribution à faciliter ou entraver la participation citoyenne en impactant plusieurs dimensions de la vie de tout individu, dont le statut socioéconomique, la santé, la démocratisation entre autres.

Le terme « littéracie » est d'abord apparu dans le contexte anglophone pour décrire les pratiques de l'écrit, en particulier les capacités de lecture et de l'écriture. Dans le monde francophone, le terme n'a pas eu de place dans les écrits scientifiques jusqu'aux années 80 et plus remarquablement dans les années 90.⁹⁰ Le débat sur l'acceptation de ce terme a également suscité une discussion au niveau de son orthographe qui a pris trois formes distinctes : « littéracie »⁹¹, « litéracie »⁹², et « littératie »⁹³. Selon une étude sur les documents francophones qui ont défini ou traité ce concept, « plus de la moitié des définitions retenues optent pour l'orthographe littératie ». Herbert et Lepine (2013). Soulignons qu'au niveau de la dérivation, quoique les écrits francophones ont intégré le mot « littéracique » comme adjectif qualifiant des pratiques apprentissages, compétences, et autres, un dérivé équivalent au terme anglais « *literate* », qui désigne une personne, ou une société possédant des compétences littéraciques n'est pas disponible.⁹⁴

⁸⁹L'UNESCO est un exemple d'organisation qui a encouragé la recherche sur le sujet de la littéracie en lui consacrant des colloques, des conférences et des travaux de recherche. L'Année internationale de la littéracie en 1990 ou encore la Décennie de la littéracie 2003-2012. Au Canada, la Chaire Interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion (CIRLI) a été lancée officiellement en 2012 au Pavillon du Parc Université du Québec.

⁹⁰Quoiqu'il n'ait pas eu le consentement de toute la communauté scientifique pour des raisons diverses (voir Pierre 2003, p. 121-137).

⁹¹Une forme qui rappelle le lien avec « littérature » en démontrant par l'utilisation du double « tt » une dérivation de « lettre », nous avons trouvé cette forme dans les écrits de quelques chercheurs français contemporains. Tel est le cas de BARRE-DE-MINIAC (2003), ou Rispaill (2011).

⁹²Cette forme conserve l'orthographe anglais et ne fait que remplacer le « cy » du terme de l'anglais par le « cie » à la fin.

⁹³Forme prévalente dans les écrits du Canada francophone. Elle remplace le « c » final par le « t » tout en gardant le « tt » pour rappeler le lien avec « lettre ».

⁹⁴Sauf peut-être l'adjectif « littéractienne » a été utilisé par Goody (1968, 2006, p. 60) qui a distingué entre la société littéractienne et la société non littéractienne. Ce terme est cependant peu fréquent dans les écrits que nous avons consultés.

Le débat ne s'est pas arrêté uniquement sur les formes graphiques mais aussi sur la classification de ce terme en tant que concept dont les dimensions et les contours sont bien définis ou une notion contextualisée, multidimensionnelle et évolutive dans le temps. BARRE-DE MINAC (2003) et RISPAIL (2011). Bien que cette notion soit confondue avec d'autres termes, vu son rapport à la lecture et l'écriture, par exemple « l'alphabétisation » ou « la littérature », il faut reconnaître que le terme « littéracie » se différencie de l'alphabétisation puisque cette dernière se limite à la transmission de la connaissance de l'alphabet alors que la littérature n'inclût pas la dimension d'utilité sociale qui caractérise la littéracie. Un autre néologisme dont le sens se rapporte à celui de la notion, objet de notre étude est le terme « littérisme » et son dérivé « lettré ». « Littérisme » a été utilisé pour la première fois en France pour désigner « la capacité à lire et à comprendre un texte simple, et d'utiliser et de transmettre des informations écrites de la vie quotidienne »⁹⁵. Toutefois, aucune taxonomie permettant l'identification des niveaux de cette capacité et son opérationnalisation ont suscité le besoin d'avoir un autre terme qui pourrait intégrer ces niveaux. Le rapport à la lecture et l'écriture s'annonce comme une principale composante de toute tentative de définition de la littéracie, surtout les définitions présentes dans quelques dictionnaires.

Dans les écrits de recherche dans le 20ème siècle, il est possible d'identifier quatre courants majeurs qui tracent l'évolution de la notion « littéracie ». Un premier courant approche la notion de la littéracie comme un ensemble de compétences de lecture, d'écriture et de compétences orales. Il s'agit d'un répertoire d'aptitudes cognitives qui peuvent être abordées indépendamment du contexte. Un deuxième courant a émergé dans les années 1960 et 1970. Ce fut le début de l'utilisation du terme « littéracie fonctionnelle »⁹⁶. C'est une littéracie appliquée, pratiquée et située dont le principal but est de promouvoir le développement socio-économique. Toutefois, cette conception de la littéracie présuppose l'existence d'une seule littéracie que tout le monde doit apprendre de la même façon. Ensuite, un courant considérant la littéracie comme un processus d'apprentissage actif. Ce courant qui reflète l'influence des théories d'apprentissage socioconstructivistes interpelle l'apport des

⁹⁵ Voir pour plus de détails le rapport intitulé *Understandings of literacy* (2006). In *Education for All Global Monitoring Report* (pp. 174-195). URL : http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.

⁹⁶ Nous avons préféré garder cette traduction de « functionalliteracy ». Nous reconnaissons avoir trouvé deux traductions du même concept : littéracie fonctionnelle et alphabétisation fonctionnelle.

pratiques de groupe. Ces dernières requièrent la mobilisation de la réflexion critique « littératie critique », comme objectif pédagogique nécessitant la mobilisation de compétences différentes et complexes pour repenser et transformer le monde. Enfin, une approche qui s'intègre dans le cadre des théories sociales. La littéracie est abordée en tant que texte/discours. Cette conception a un aspect disciplinaire qui interroge les discours sociopolitiques, notamment ceux véhiculés dans les écoles, les curricula et les programmes scolaires.

Nous remarquons que l'évolution de la littéracie a mené à une modification de la perception de la littéracie qui se manifeste clairement dans les définitions qui lui ont été conférées. Ces définitions semblent porter sur deux axes majeurs :

1. Un axe cognitif démontré par le recours aux mots : habileté, aptitude, capacité, connaissance, compétence, se rapportant à l'appropriation de l'écrit et permettant le bon fonctionnement de l'individu et de la société.⁹⁷ Un exemple de ces définitions est celle proposée par le Service fransaskois de formation aux adultes (SEFFA) qui précise que : « *la littératie d'un individu se définit par sa capacité à maîtriser l'écrit pour penser, communiquer, acquérir des connaissances, résoudre des problèmes, réfléchir sur son existence, partager sa culture et se divertir. L'individu lettré ne peut donc se définir sans l'écrit* » (DUMAIS, 2011). La classification de la littéracie en tant que compétence ou aptitude cognitive implique la prise de conscience que c'est un acquis à plusieurs niveaux pouvant être développé et mesuré que ce soit au niveau individuel ou sociétal.
2. Un axe socio-pragmatique, lié principalement à l'action dans un contexte social. Il s'agit d'aborder la littéracie en termes de pratique, ensemble d'activités, action-processus, continuum. Outre le dynamisme de la notion, Cette approche met également en valeur la dimension sociale en soulignant le lien avec la culture et l'interaction avec les autres. Nous citons à titre d'exemple la définition de (JAFFRE 2004, p.31) :

La littéracie désigne l'ensemble des **activités**⁹⁸ humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Ce concept

⁹⁷ Définitions du Ministère de l'éducation en France (2008), OCDE (2000, PISA), Ministère de l'éducation de l'Ontario (2005-2013).

⁹⁸ Nous pouvons également évoquer « la théorie sociale de la littératie », selon laquelle la littéracie est perçue comme « un ensemble de pratiques sociales ; ces pratiques sont

met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi à travers le temps » et « d'une langue à l'autre (Barré-de Miniac, 2011).

Le contexte socioculturel s'avère donc déterminant dans la définition de la littéracie puisqu'elle comporte les attitudes, les relations sociales, les sentiments et les valeurs. Selon un rapport de recherche par *Cambridge Assessment* (2013), la littéracie est définie comme suit⁹⁹ :

La littéracie est un continuum dans une pratique discursive. Elle ne désigne pas une simple action d'encodage ou décodage de texte. Comme toute pratique sociale, la littéracie a une histoire liée à des attentes et à des conventions sociales. Cela implique qu'elle ne peut être réduite à un genre ou type de texte. Il s'agit d'une situation sociale et rhétorique où le texte joue un rôle spécialisé (Barton et Hamilton, 2010).

La littéracie est dans cette perspective liée non seulement à des individus mais également aux communautés.

Ces définitions multiples permettent de relever des principales caractéristiques de la littéracie :

- ✓ Historiquement située.
- ✓ Contextualisée dans l'espace et dans le temps.
- ✓ Complexe : nécessite la mobilisation et interaction de différentes compétences et ressources de types divers liés à la fois à l'individu et à son environnement d'une part et qui est constituée de composantes diverses d'autre part.
- ✓ liée à l'écrit : toutes formes¹⁰⁰ de graphies : textes, formes, ... certains de ces pratiques d'écrit sont structurées et formalisées par les institutions sociales.

observables lors d'événements qui sont relayés par des textes écrits. ». (Barton et Hamilton, 2010).

⁹⁹Traduction libre du texte source : « *Literacy is a move within a discourse practice. When people engage in literate action, they are doing more than encoding or producing text. Like any social practice, it has a history with a set of expectations and social conventions. A discourse practice cannot be reduced to a genre or a kind of text; it is a social and rhetorical situation, in which texts play a specialised role.* »

¹⁰⁰D'où la littéracie multimodale relative aux textes multimodaux c'est-à-dire produits dans des formes imprimées, électroniques et graphiques. Pour plus de détails, voir Lebrun, Lacelle et Bouton (2012).

- ✓ Variable, dynamique, renouvelée : elle évolue aussi avec l'âge, se renouvelle pour s'adapter aux besoins de l'individu et de la société. Une des implications de cette caractéristique est que la littéracie est un processus d'apprentissage à vie.
- ✓ Multidimensionnelle : associant le cognitif, l'affectif (attitudes), le linguistique, le social, le culturel...
- ✓ interactive : cette interactivité opère à plusieurs niveaux : individu – société ; personne-environnements ; écrit-oral ; personne-texte/ supports/ pratiques... ; l'interactivité rappelle les caractéristiques de variabilité contextuelle et aussi la complexité de la notion.
- ✓ à objectifs divers, interdisciplinaire, plurielle : nous évoquerons ici la notion de littéracies plurielles ou multiples. C'est un concept qui réfère aux contextes divers et spécifiques dans lesquels nous abordons la littéracie et qui génèrent différentes formes de littéracies¹⁰¹, voire des littéracies plurielles ou plurilittéracies¹⁰².

Ce concept prend sa légitimité de différentes considérations. Puisque la majorité des sociétés modernes se composent de groupes culturels différents, il s'en suit qu'au sein de la même société, nous pouvons trouver des littéracies plurielles qui enrichissent et interagissent avec la littéracie commune. Aussi, puisque la littéracie est une pratique sociale située dans l'espace et dans le temps, il semble qu'il n'y a pas de littéracie singulière. Nous pouvons en effet aborder la littéracie familiale, scolaire... par rapport à un lieu ou encore en lien avec un domaine spécialisé : littéracie financière, numérique, visuelle...entre autres. Cependant, il y a un débat sur comment aborder ce phénomène de pluralité : stipuler l'existence de différentes littéracies ou uniquement des formes de littéracie ou des pratiques de littéracie.

Ces caractéristiques démontrent la complexité de la notion « littéracie » dont toute tentative de définition n'est pas sans risques. Si cerner un concept est nécessaire pour bien l'assimiler et l'opérationnaliser, il est peu prudent de traiter la littéracie en termes d'objectifs quantitativement mesurables, ce qui pourrait mener à une vision très superficielle, automatisée et fixe de la notion qui ne peut tenir compte de son évolution et de sa multi-dimensionnalité. Ainsi, la notion peut être abordée par plusieurs courants de recherche. Dans le cadre de notre étude,

¹⁰¹Ce concept a aussi été évoqué par rapport aux communautés minoritaires et le contexte du changement des identités culturelles.

¹⁰²Selon la nomination de Moore (2006).

nous nous sommes situés dans les champs des sciences de l'éducation, en particulier la sociodidactique puisque l'école n'est pas seulement un lieu d'interaction entre apprenants et enseignants, mais elle révèle aussi des choix pédagogiques et politiques institutionnelles des décideurs, concepteurs de manuels et autres. Pour faciliter le repérage de notre recherche par rapport à la notion de la littéracie, nous avons adopté le schéma de (Moreau et al., 2013).

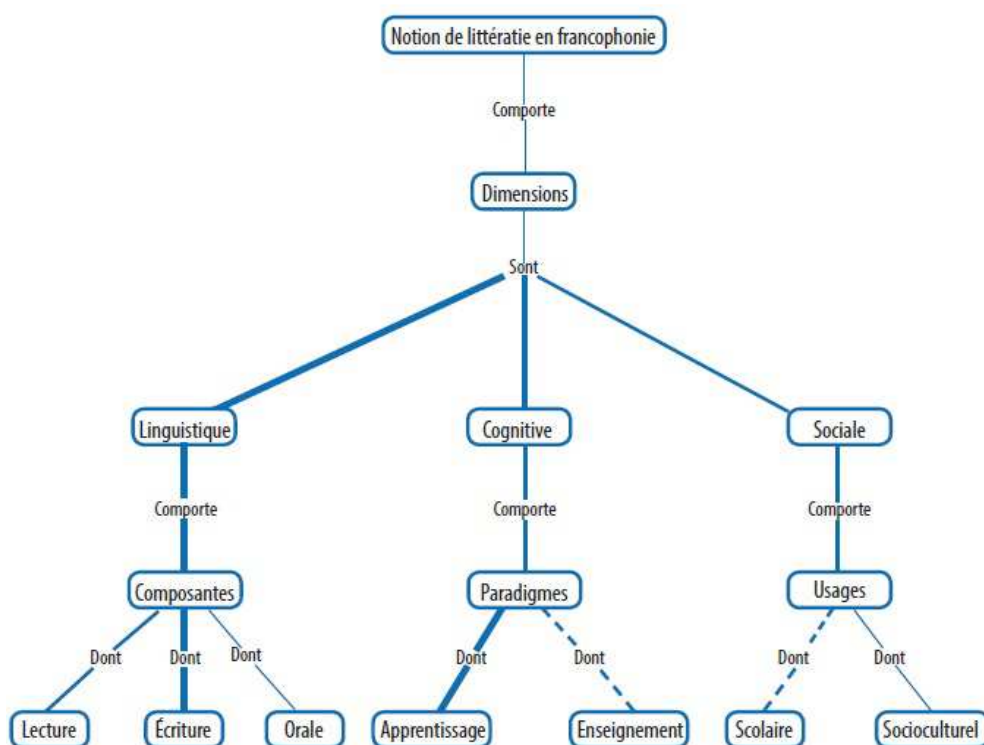


Figure 6 : Schéma des dimensions de l'analyse des définitions du concept de littéracie.

Notre recherche autour de la littéracie est centrée sur :

- La dimension linguistique : sur la composante « lecture ».
- La dimension cognitive : sur le paradigme de l'enseignement.
- La dimension sociale : sur l'usage dans le contexte scolaire.

4 Repères méthodologiques

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une enquête sociodidactique qui explore l'interaction entre ce qui se passe en classe et hors de classe : en classe, les pratiques des enseignants ; hors classe, les textes officiels

reflétant des décisions institutionnelles aussi bien que l'apport des concepteurs des manuels scolaires. Nous avons choisi des modèles de compétences littéraciques en activité de lecture sur lesquels nous nous sommes appuyés dans l'analyse. La recherche tente d'identifier les références implicites et explicites à la littéracie dans notre corpus qui comporte des textes officiels, des manuels scolaires ainsi que des pratiques d'enseignants.

Afin de mener cette recherche, nous avons recouru à deux types de recueil. Le premier est un recueil documentaire général comprenant des documents officiels qui prescrivent les fondements, principes et vision de l'éducation et sa réforme au Maroc¹⁰³ puis des documents spécifiques relatifs à l'enseignement de la langue anglaise comme langue étrangère au cycle secondaire qualifiant¹⁰⁴. L'examen de ces documents a pour but de vérifier la présence et la conception de la littéracie dans les documents officiels. Pour recueillir les pratiques de classe en termes de choix des thèmes et textes étudiés, des compétences et de la méthodologie de l'enseignement de la lecture, nous avons recouru à un deuxième recueil constitué de quelques séances d'observation de classe que nous avons réalisées en deux phases : une pré-enquête en avril puis des séances d'observations en avril / mai 2016 qui ont été entamées après détermination des profils des enseignants¹⁰⁵. Nous avons opté pour une méthode empirico-inductive qui s'appuie sur une analyse qualitative et comparative des documents sélectionnés d'une part et de certaines pratiques¹⁰⁶ recensées par le biais de l'observation participante périphérique dans des moments et contextes bien définis.¹⁰⁷ Nous avons également décidé de prévoir un corpus secondaire comportant des photocopies, des fiches de leçons des enseignants, des cahiers de leçons et d'exercices des élèves.

¹⁰³ Les documents : *Charte nationale de l'éducation et de la formation* et *La Vision stratégique*.

¹⁰⁴ Orientations pédagogiques et didactique de langue anglaise ; manuels scolaires et guides de l'enseignant.

¹⁰⁵ En essayant au maximum d'avoir un rapprochement en termes d'âge, de diplôme académique, de formation initiale et continue et un équilibre dans la représentativité du genre.

¹⁰⁶ Les pratiques des enseignants ont été recueillies par le biais des grilles d'observations conçues à cette fin et une prise de notes personnalisée comme complément.

¹⁰⁷ Les niveaux du tronc commun scientifique et 1^{ère} année BIOF du lycée : 2 enseignants observés.

Ainsi, un corpus principal comportait une sélection de données documentaires (11 documents officiels) et les grilles d'observation de classe (4 séances d'observation) et prises de notes des séances retenues. Le corpus secondaire comprenait des fiches pédagogiques des leçons observées (produites par les enseignants) ainsi que des photocopies des quelques activités de lecture dans les cahiers des élèves. Aussi, nous avons trouvé dans le croisement des modèles de l'analyse du contenu et l'analyse du discours ainsi que l'analyse linguistique des pistes intéressantes pour entamer notre corpus.

5 Quelles conception et pratiques de littéracie dans notre corpus ?

Notre analyse a porté sur deux axes. Le premier cherchait à vérifier si la conception de la littéracie était clairement définie dans les textes officiels et manuels scolaires, si cette conception révélait une conception singulière ou plurielle de cette notion et enfin si la littéracie évoquée dans les documents officiels et manuels scolaires représentait une ouverture vers le plurilinguisme sachant que le contexte de notre étude ciblait l'enseignement de la langue anglaise comme langue étrangère. Le deuxième axe juxtaposait les pratiques des enseignants et les prescriptions officielles en termes de trois sous-axes : les textes des activités de lecture, les compétences littéraciques ciblées en activité de lecture dont la littéracie critique et la méthodologie suivie dans l'enseignement de la lecture.

Notre corpus documentaire démontrait un croisement de deux niveaux de la transposition didactique. Ce concept a été expliqué par (Chevallard, 1985) en tant que transformation d'un objet de savoir savant à un objet de savoir enseigné. Les savoirs savants sont des savoirs académiques et scientifiques. Les chercheurs identifient deux niveaux de transposition : interne et externe. La conception des curricula et programmes reflète le niveau externe qui se déroule hors de la classe et la prise de décision qui les accompagne ne relève pas de l'intérieur du champ pédagogique. Par contre, les pratiques des enseignants dévoilent des pratiques didactiques qui reflètent la transposition interne. Les manuels, quant à eux, semblent marquer la transition graduelle de la transposition didactique externe vers l'interne puisque : leur conception réunit à la fois les experts (des savoirs savants) et les enseignants (avec leurs savoirs d'expertise) et ils sont aussi utilisés comme support didactique en classe. Notre analyse cherche par conséquent à identifier la conception et pratiques de la littéracie dans ces deux niveaux de la transposition interne et externe

aussi bien que dans l'interaction de ces niveaux, une interaction bien incarnée par les manuels.

Pour commencer, nous n'avons pas repéré l'utilisation du terme « littéracie » dans l'ensemble des documents analysés. Dans le cas de la charte de l'éducation et de la formation, en plaçant ce document dans son contexte historique et plus particulièrement sa date de parution, il semble clair qu'au début des années 2000, le terme n'avait pas encore intégré le contexte francophone ou français auquel le Maroc est étroitement lié.

Nous avons cherché les concepts associés avec la littéracie et qui lui sont fréquemment substitués. Nous avons remarqué dans la charte la domination d'un de ces concepts : l'alphabétisation. Nous avons déjà signalé que ce terme était restrictif étant donné qu'il désignait la capacité de lire et d'écrire tandis que la littéracie est plus englobante. Il semble que la charte admette cette conception élargie malgré l'utilisation du terme « alphabétisation »¹⁰⁸. Les objectifs escomptés ne peuvent être atteints par un processus d'alphabétisation (acquisition des capacités d'encodage et de décodage), mais par l'acquisition des compétences littéraciques dans leur globalité. Cette interprétation se confirme lorsque le document utilise l'expression « alphabétisation fonctionnelle » (p. 16) et la « pédagogie de l'alphabétisation fonctionnelle » (p. 17), dans le même article. Une autre caractéristique de cette alphabétisation fonctionnelle, et qui rappelle quelques éléments distinctifs de la littéracie, se manifeste dans le fait qu'elle est située et bien contextualisée¹⁰⁹. Le processus littéracique est censé être étroitement lié au développement de la lecture.¹¹⁰

Après plus de 15 ans de l'apparition de la charte, le terme n'est toujours pas utilisé dans le document de la Vision Stratégique. Encore une fois, c'est le terme alphabétisation qui lui est substitué. Ainsi, dans le Levier 5 de la vision, l'alphabétisation est abordée dans un contexte qui dépasse celui de faire apprendre à lire et à écrire. En effet, il s'agit de la nécessité d'adapter l'apprentissage aux besoins des apprenants et la prise en compte du contexte social et son évolution lors de la conception des programmes et stratégies d'alphabétisation. Encore une fois, nous avons repéré les caractéristiques et dimensions de la littéracie. Le document fait référence à un « processus » censé durer « tout au long de la vie »¹¹¹. Il recourt aussi à un nouveau concept, mais qui est dans la même perspective : le « néo-

¹⁰⁸ Levier 2, articles 31, 32, 35 de la *Charte Nationale de l'éducation et de la formation*.

¹⁰⁹ Articles 33 et 38 dont on évoque le lien de ces programmes avec le milieu socioculturel.

¹¹⁰ Article 35.

¹¹¹ Article 26 p24.

analphabétisme ». Bien qu'il ne propose pas de définitions à ce terme, le contexte de son utilisation semble évoquer l'évolution des besoins de la personne et de la société. Ces derniers nécessitent l'adaptation des programmes littéraciques capables de « donner la possibilité à toute personne, en situation d'analphabétisme, de néo-analphabétisme et d'alphabétisé, de s'épanouir dans sa vie personnelle et de mieux appréhender la vie publique et d'y participer activement » (article 26, p. 24.). D'autres leviers reconnaissent le lien avec les activités de la lecture et appellent à favoriser l'interdisciplinarité et la prise en compte de l'aspect culturel en relation avec le développement de la lecture¹¹². Nous concluons donc que la notion de la littéracie est implicitement intégrée par l'intermédiaire de ces caractéristiques.

Nous avons recensé dans le document des Orientations Pédagogiques, qui est destiné à être utilisé comme repère par les concepteurs des manuels scolaires et des enseignants, une première apparition du terme « *literacy* »¹¹³ (p. 9). L'utilisation de ce terme dans ce document suscite plus de questionnements que d'affirmations. D'abord le terme est mis entre parenthèses pour résumer les quatre compétences ciblées dans l'apprentissage de toute langue, notamment la lecture, l'écriture, l'oral (communication) et l'écoute. Cette utilisation unique et explicite de littéracie est décevante dans le sens où ce terme n'est pas évoqué en tant que thème central ou concept clé. Aucune définition ne lui est attribuée. Ce que la citation explique est la nécessité de créer des conditions optimales pour l'enseignement des compétences de lecture, d'écriture, de l'oral et de l'écoute. Ceci implique la prise en compte des cinq domaines indispensables aux enseignants et concepteurs de manuels scolaires : communications, cultures, connections, comparaisons et communautés. Ces compétences résumées par le terme « littéracie » sont nécessaires pour le développement des cinq domaines précités et de la compétence communicative qui est l'objectif principal de tout apprentissage de langue.

¹¹² Leviers 7 et 17.

¹¹³ “[...] *the teaching of the skills of reading, writing, speaking, and listening. We should work towards creating the conditions necessary for all learners to meet the desired outcomes. For the teaching of these skills to be successful, teachers and textbook designers should have the five standards areas (i.e. communications, cultures, connections, comparisons, and communities) referred to earlier in mind. These skills (i.e. literacy) need to be addressed earlier with a view to helping learners (i) meet the standards set forth for all levels and(ii) help learner gradually develop their communicative competence*” (p. 9).

Toutefois, l'explication fournie dans le document sur les compétences à acquérir et des domaines associés semble révélatrice. En effet, le domaine de la communication évoque la capacité d'interpréter les messages et de communiquer à l'oral et à l'écrit. La compréhension des messages implique aussi une assimilation du contexte socioculturel dans lequel le message a été produit. Le domaine des cultures implique une profonde prise de conscience de sa propre culture et des autres cultures en termes de perspectives (c'est-à-dire valeurs, attitudes...), pratiques et produits. Le domaine des connections désigne l'aspect interdisciplinaire de la littéracie qui évoque que l'enseignement de la langue doit être réalisé en rapport avec les autres matières. Les comparaisons désignent le développement des compétences interculturelles englobant aussi les systèmes linguistiques. Enfin, le domaine des communautés relie les contextes scolaires et non-scolaires pour rappeler que les expériences acquises à l'école sont censées être transférées dans la communauté et la société. Nous interprétons ceci comme une approche non-prononcée au processus de la littéracie. Ce document reconnaît que l'objectif des pratiques littéraciques est de former un citoyen capable à apprendre, à devenir des citoyens autonomes et responsables, intégrer le marché du travail¹¹⁴.

La littéracie est donc, quoique absente en tant que terme est présente à travers ses caractéristiques, mais surtout à travers ses finalités et quelques compétences qui la composent. Nous soulignons que dans ce document, il ne s'agit plus d'aborder les concepts d'alphabétisation puisque le document s'inscrit dans le cadre de développement des programmes d'enseignement de la langue anglaise comme langue étrangère, et donc le terme d'alphabétisation semble complètement inadéquat à ce contexte.

Quant aux documents de la formation continue, le cadre de référence pour l'examen national du Baccalauréat et les manuels scolaires (pour étudiants ainsi que les guides de l'enseignant), ces documents étant étroitement liés aux pratiques de classe et compétences que l'enseignant doit aider ses apprenants à développer, l'accent est mis principalement sur la méthodologie appropriée et les compétences ciblées. Il ne s'agit pas d'ignorer la conception de la littéracie, mais de s'orienter vers l'opérationnalisation et la concrétisation de ce concept.

¹¹⁴Le texte original est : "Reading and writing form a strong relationship with each other, as skills, cognitive processes, and ways of learning. They are real tools for learning and for learners to grow autonomous and responsible citizens. They are also means for achieving success in the job market" (*Orientations pédagogiques*, p. 21).

Nous avons également découvert à travers l'examen des documents précités que nous pouvons évoquer une conception plurielle de la littéracie. La diversité culturelle est reconnue dans ces documents comme l'un des fondements du choix démocratique qu'adopte le Maroc et que l'école marocaine doit refléter.¹¹⁵ Un autre argument en faveur de la revendication de littéracies ou plurilittéracies est le contexte précis de notre étude qui est l'enseignement de la langue étrangère et qui comprend la dimension culturelle, puisque le contexte culturel détermine la façon de comprendre un message écrit/ oral et la façon de réagir à ce message.

L'examen de ces documents a également révélé que la notion du plurilinguisme en tant que compétence plurielle et complexe qui facilite le passage d'une langue à l'autre n'est pas abordée. Certes, l'appel à l'ouverture et la diversification des langues et omniprésent, mais il n'y a aucune tendance à la didactisation du passage d'une langue à l'autre. Bien au contraire, certains documents¹¹⁶ insistent, quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, sur la nécessité d'utiliser cette langue comme unique langue d'enseignement.

La situation du document de la Vision stratégique semble paradoxale. D'abord, il considère la « mise en place d'un plurilinguisme progressif et équilibré comme l'un des 3 fondements de la politique linguistique éducative. »¹¹⁷ D'une part, la vision appelle à adopter un nouveau dispositif linguistique fondé sur le plurilinguisme et sur l'alternance linguistique. L'article 85 affirme la volonté d'instaurer le plurilinguisme en adoptant « une approche progressive qui passe du bilinguisme (arabe + une langue étrangère) au plurilinguisme (arabe + 2 langues étrangères ou plus) »¹¹⁸. Il s'agit donc de diversifier les langues d'enseignement en utilisant l'alternance linguistique progressive. Cette alternance linguistique est envisagée comme étant un « outil pédagogique » « pratiquée pour la maîtrise des langues étrangères ». ¹¹⁹ Cette perception d'une utilisation partielle de plusieurs langues dans un enseignement qui est décrit comme « bilingue » ou « plurilingue » ne doit pas conduire à un optimisme excessif quant à la concrétisation de ce plurilinguisme. La mise au point exprimée dans l'article 85 rappelle notre interprétation des propos de la Charte

¹¹⁵ Voir p.12 de la Vision Stratégique.

¹¹⁶ p.47 de la Charte Nationale.

¹¹⁷ p.49 de la Vision Stratégique.

¹¹⁸ p.46 Article 85 de la Vision Stratégique.

¹¹⁹ p.94 de la Vision stratégique.

concernant la vision du plurilinguisme du système éducatif.¹²⁰ Nous retomberons vite dans une vision qui associe faussement le plurilinguisme à un processus de compilation de compétences linguistiques séparées qui ne donne aucune place à la rencontre des langues dans la même classe ou discipline. Ce que la Vision stipule est une superposition de plusieurs compétences linguistiques chacune envisagée indépendamment des autres.

En essayant de nous diriger vers le niveau de transposition didactique interne, la perception du plurilinguisme semble évoluer. Le document des Orientations pédagogiques considère que l'un des fondements sur lequel s'appuie l'enseignement-apprentissage de l'enseignement de l'anglais est de favoriser les comparaisons pour identifier les similarités et les ressemblances en termes de langues et de cultures.¹²¹ Ces comparaisons permettent, selon le même document, non seulement de mieux comprendre la langue étrangère mais aussi d'approfondir la connaissance de l'apprenant et la compréhension de sa propre langue et culture.¹²² Cependant, nous ne repérons pas des propositions pratiques quant à la concrétisation de ces comparaisons sauf dans le cas de l'apprentissage du vocabulaire où la traduction est incluse comme une (dernière) technique pour comprendre un nouveau mot.¹²³ Une autre recommandation dans le document des Orientations Pédagogiques est de ne pas trop encourager l'utilisation des dictionnaires bilingues puisqu'ils proposent des définitions isolées du contexte alors que l'apprenant doit apprendre à comprendre et à utiliser les mots pour la communication. Nous concluons donc que le recours à d'autres langues est permis mais dans des limites. Dans ce document ainsi que celui de la didactique de langue anglaise¹²⁴, il n'est abordé qu'en rapport avec l'apprentissage du vocabulaire.

Cette position a interpellé notre curiosité pour voir si les manuels scolaires et les pratiques des enseignants font preuve de plus d'ouverture vers le plurilinguisme. Les manuels étudiés proposent une composante nommée « culture » qui encourage la comparaison des aspects des thèmes, des unités dans différentes cultures, mais nous retenons qu'il n'y a pas de

¹²⁰L'Article 85 de la Vision Stratégique précise que : « ... La maîtrise de deux langues par le personnel en charge de l'enseignement, de la formation et de la recherche. Ces derniers sont tenus d'observer le strict usage de la langue d'enseignement de leur discipline formellement prescrite en dehors de tout autre usage linguistique »

¹²¹Orientations pédagogiques page 5.

¹²²Orientations pédagogiques p 6.

¹²³Orientations pédagogiques p 39.

¹²⁴p.71

parties consacrées à la comparaison des langues. Ces positions ambiguës et incertaines vis-à-vis de la perception du plurilinguisme dans les pratiques littéraciques de la langue étrangère amènent les enseignants à adopter des attitudes plus ou moins différentes. Certains s'accrochent aux instructions qui interdisent l'utilisation d'une langue autre que la langue enseignée en classe. D'autres l'utilisent selon l'objectif de l'activité, le niveau ou à la demande des apprenants.

Dans les séances de classe que nous avons observées, nous avons constaté que tous les enseignants se sont servis d'une autre langue pour expliquer un mot dans le texte étudié afin de débloquer les apprenants. Toutefois, nous ne pourrions généraliser une conclusion sur le plurilinguisme dans les pratiques des enseignants pour deux raisons : la première est que le nombre de séances et enseignants observés ne peut être considéré comme représentatif. Deuxièmement, nous n'avons assisté qu'à des séances de lecture et donc nous ne pouvons pas prévoir si les pratiques seraient les mêmes pour l'apprentissage de la grammaire, de la rédaction, etc. Une autre remarque concernant ce niveau de transposition didactique interne, c'est-à-dire les manuels scolaires et les pratiques des enseignants, concerne l'absence de la variation linguistique. L'élève est exposé à une seule variété de l'anglais, *British English*.¹²⁵ Aucune introduction ou même indication à l'existence d'autres variétés n'est détectée au niveau des manuels.

Nous pouvons donc dire que le plurilinguisme proposé dans les textes officiels n'a pas été explicité au point d'aboutir à une didactique du plurilinguisme. Le plurilinguisme dans les documents était perçu en termes de diversification de langues d'enseignement à l'intérieur du système éducatif. L'appel aux enseignants à ne pas utiliser des langues autres que celles enseignées remet en question la perception du plurilinguisme. Il faudra d'abord définir ce concept au niveau supérieur (transposition externe), pour que les documents et pratiques qui découlent de ce niveau puissent avoir une vision plus claire sur les pratiques littéraciques plurilingues à envisager et à entreprendre en classe.

L'orientation du pays vers certaines valeurs et droits doivent se manifester dans les programmes et donc dans les thèmes et textes présents dans les manuels scolaires. Pour l'élaboration des manuels scolaires, les responsables ou experts en la matière doivent s'appuyer sur une liste de thèmes proposées dans le document des Orientations pédagogiques. Nous remarquons que certains thèmes, comme celui de l'éducation, l'environnement, la citoyenneté, la santé sont présents dans plusieurs

¹²⁵Variété de *British English* qui est considérée comme étant standard.

niveaux. Les thèmes rappellent les valeurs recommandées dans les textes officiels (droits de l'Homme, Le statut des femmes, la diversité culturelle, le comportement civique, l'éducation, la citoyenneté). Généralement, ils sont variés et semblent tenir compte de l'âge des apprenants, de leurs intérêts, de leurs connaissances antérieures et transversales ou interdisciplinaires. Les textes présents dans les manuels sont diversifiés également sur le plan des genres et types.

Les pratiques des enseignants semblent respecter les types, genres et caractéristiques précités. D'ailleurs, lors des séances observées des deux niveaux, les deux enseignants se sont appuyés sur des textes et exercices des manuels scolaires pour réaliser leurs activités de lecture. Le manuel est en effet la source principale des textes utilisés pour enseigner les compétences littéraciques. Quand les enseignants utilisent des ressources externes, le but est généralement d'enrichir l'expérience de l'apprenant par des types / genres peu fréquents dans le manuel ou lorsque les textes du manuel scolaire comportent des informations obsolètes ou peuvent ne pas susciter l'intérêt des apprenants. Soulignons que les manuels actuels ne représentent pas la vision de la nouvelle réforme (2015-2030), puisqu'ils ont été publiés bien avant cette date. Une refonte des manuels scolaires est à prévoir très prochainement.

Quant aux compétences littéraciques liées à la lecture, les élèves doivent non seulement décoder les mots mais apprendre à construire le sens. Cela implique l'utilisation des connaissances antérieures et la mobilisation d'un grand nombre de stratégies pour interagir avec le texte.

Le document des Orientations Pédagogiques propose également un regroupement des compétences qui les classe en deux macro-compétences et micro-compétences. Nous avons recouru au modèle de (Freebody et Luke, 1990) nommé « modèle des quatre ressources ». Les quatre ressources représentent quatre rôles que l'apprenant est censé remplir. Ces rôles d'importance égale sont réalisés simultanément lors de la lecture. Il s'agit de :

- Construire le sens en mobilisant ses connaissances antérieures.
- Décoder grâce à la reconnaissance des caractéristiques visuelles du texte : orthographe, structure, organisation...
- Utiliser le texte en déterminant l'intention de l'auteur, vers qui le texte est destiné puisque ces éléments conditionnent la forme de texte et sa structure permettant une meilleure compréhension.
- Analyser le texte en s'appuyant sur la pensée critique.

Nous avons examiné l'exercice de ces rôles en explorant la liste des macro-compétences et micro-compétences énumérés dans les documents

officiels et les différentes activités et tâches dans les manuels scolaires et les séances d'observation. Nous avons conclu suite à cet examen que les pratiques des enseignants reprenaient fidèlement les propos des manuels en termes de développement de certaines compétences littéraciques et les tâches conçues. Notre corpus secondaire a confirmé cette conclusion. Nous avons même été surprise de découvrir que les activités sur lesquelles les manuels n'insistaient pas, à savoir la synthèse et le résumé, étaient à leur tour peu fréquents dans les pratiques des enseignants. L'argumentation est fortement présente au niveau des programmes scolaires et dans les pratiques des enseignants. Cette tendance pourrait être interprétée comme un appel au développement d'une littéracie critique qui implique un questionnement continu sur la véracité des messages véhiculés dans les textes, le statut des auteurs, la position défendue ou opposée, etc.¹²⁶ Ces compétences de littéracie critique permettront de former le citoyen du futur, un citoyen autonome, responsable et capable de relever les défis de la société du XXI^{ème} siècle.

Enfin, concernant la méthodologie d'enseignement de la lecture, Les Orientations pédagogiques ainsi que le document de la didactique de la langue anglaise identifient trois phases de l'enseignement de lecture : avant, pendant et après, chacune ayant des objectifs spécifiques et des activités et tâches précises pour les atteindre compilant les processus des deux approches connues à la lecture, le « bottom-up » (du bas vers le haut », c'est à dire commencer par les activités de décodage et progresser graduellement vers des niveaux de pensée plus élevés. L'autre approche est connue sous le nom du « top-down », du haut vers le bas. Cette dernière favorise les compétences de haut niveau : l'inférence, l'analyse, etc., pour revenir à la fin vers des éléments du texte : le vocabulaire, l'orthographe des mots et autres.

Les manuels et guides de l'enseignant proposent de lier l'activité de lecture à la communication orale ou à l'écrit : réagir à l'opinion de l'auteur, imaginer une suite à l'histoire, développer un contre-argument, etc. Encore une fois, les pratiques des enseignants semblent être en accord total avec la méthodologie désignée par les documents officiels. Cela est confirmé par des éléments de notre corpus secondaire, à savoir les fiches des enseignants. Dans la mesure où notre étude est qualitative, l'hypothèse semble confirmée. Nous pensons toutefois qu'il serait souhaitable de mener une étude de grande envergure qui puisse appuyer ses résultats quantitativement avant de pouvoir généraliser ces conclusions.

¹²⁶Pour plus de détails sur le concept de « littéracie critique », voir Roberge (2013).

6 Conclusion

De nouveaux questionnements s'imposent à la fin : pourquoi la littéracie, un terme assez répandu dans les recherches didactiques en particulier dans le paradigme anglophone n'a-t-il pas encore trouvé sa place dans les documents officiels marocains même les plus récents, en l'occurrence la Vision Stratégique de la Réforme produite en 2015 ? Est-ce que les enseignants de l'anglais langue étrangère et qui sont probablement exposés aux écrits si nombreux sur la littéracie en langue anglaise avaient pour leur part développé une conception individuelle qu'ils essayaient d'intégrer à leurs pratiques ? Enfin, que pouvons-nous tirer comme conclusions de la compatibilité entre prescriptions officielles et les pratiques des enseignants en rapport avec les activités et pratiques littéraciques : une démarche méthodologique consciente, inconsciente ou un souci de ne pas transgresser des propos officiels souvent jamais questionnés ?

Dans un monde où le pouvoir de l'écrit s'accroît de plus en plus avec l'apport des technologies, la conception de la littéracie et ses pratiques au Maroc méritent l'attention de la communauté scientifique. Toute réforme éducative doit mettre la littéracie au centre de ses préoccupations afin de garantir l'épanouissement de l'individuel et le développement de la société.

7 Références

- Barré de Miniac, Ch. (2011). La littéracie. Dans Ph., Blanchet, et P., Chardenet, (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 213-223). *Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Barré-de Miniac, Ch. (2003). La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 25(1), 111-123.
- Barton, D. et Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133, 45-62. <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2010-3-page-45.htm>.
- Cambridge Assessment. (2013). What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and 'being literate'. [Rapport de recherche]. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf>
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Dumais, Ch. (2011). La littératie au Québec : Pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forumlecture.ch. Plate-forme en ligne pour la littératie*, 2, 1-10. URL : http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_2_Dumais.pdf.
- Freebody, P., et A. Luke. 1990. Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Goody, J. (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hebert, M. et Lepine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43.
- Jaffré, J-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans Ch. Barré-de Miniac, C. Brissaud, et M. Rispaïl, M. (eds). *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Lebrun-Brossard, M., Lacelle, N., & Boutin, J.F. (Eds.). (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, A. et al. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 8, 121-137. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee2003-1-page-121.htm>.
- Rispaïl, M. (2011). Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique enjeux sociaux et scientifiques. Récupré du URL https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispaïl.pdf
- Roberge (2013). *Promoting critical literacy a cross the curriculum and fostering safer learning environments. What works? Research into Practice*, Ontario Ministry of Education. http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_PromotingCriticalLiteracy.pdf

Table des matières

Abdelkader BEZZAZI (FLSH, UMP, Oujda)

Présentation

Toufik AZZIMANI (FLSH, UMP, Oujda)

Argumentaire et contributions retenues

Marielle RISPAIL (UJM et CELEC de St Etienne, Montpellier 3, France)

Le monde enchanté de nos langues : étude en forme de fantaisie

Annemarie DINVAU (Université d'Avignon, France)

Chanter le travail et « le peuple qui manque »

Ibon MANTEROLA (Université del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, Pays Basque, Royaume d'Espagne)

Le basque à l'école : possibilités et limites pour la revitalisation d'une langue minorée

Bouchra EL BARKANI et Zahir MEKSEM (IRCA et UAM, Rabat et Bejaia)

L'enseignement de l'amazighe en contextes marocain et algérien : état des lieux

Mohammed MEHDAOUI (Faculté Polydisciplinaire de Taza, USMBA, Taza)

Les marques cohésives en traduction

Mohammed SADDOUKI (FLSH, UMP, Oujda)

L'imaginaire linguistique dans le parler amazighe des Aït Iznassen : Cas de quelques noms des animaux

Siham Benmessaoud et Chakir Zeroual (FLSH, UMP, Oujda)

Perception des erreurs d'orthographe chez les enseignants du FLE du cycle secondaire collégial

Samira ELOUELI et El Mehdi KADDOURI (FLSH, UMP, Oujda)

La dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE au Maroc : Cas de la Formation Initiale des enseignants au cycle secondaire qualifiant

Ikram ESEGHIR et Abdeljabbar EL MEDIOUNI (FLSH, UMP, Oujda)

La littéracie au Maroc : entre textes officiels et pratiques des enseignants.