

**UN NOUVEAU SUPPORT EN CLASSE DE FLE<sup>1</sup>  
DANS LE SECONDAIRE AU MAROC**

**Mina Sadiqui**

Université My Ismail, ENS-MAROC

**Mots-clés**

Supports – classe de langue – dispositifs – enseignement /apprentissage du FLE.

**Keywords**

Teaching materials – foreign language class – schemes of education – FFL teaching and learning

**Résumé**

Un nouvel objet/support d'enseignement/apprentissage, l'œuvre littéraire intégrale, a été introduit récemment dans la classe de français au lycée au Maroc. A partir d'une enquête menée auprès de futurs enseignants de lycée, nous essayons de voir dans quelle mesure ce nouvel objet/support de la classe de langue participe à la création d'un autre contexte institutionnel où s'esquisseraient de nouvelles finalités pour l'institution éducative et de nouvelles relations entre toutes ses composantes.

**Abstract**

A new teaching/learning aid, the integral literary text, has recently been introduced in French classes in high schools in Morocco. Basing our study on a survey of future high school teachers, we try to see how this new material contributes to the creation of another institutional context, in which new goals for the educational institution and new relationships between all of its components would emerge.

---

1. « Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un même temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). » (Cuq, 2002 : 93).

## Introduction

Les objets /supports de l'enseignement/ apprentissage du FLE sont révélateurs de certaines finalités de l'institution scolaire, des modèles de référence des professeurs, des représentations de l'enseignant et de l'apprenant, des formes d'organisation des dispositifs didactiques, des activités pédagogiques et de leurs modes d'évaluation, et sont donc susceptibles d'éclairer les diverses formes d'appropriation du FLE au lycée au Maroc.

C'est dans cette perspective que nous avons mené une enquête, par le biais d'un questionnaire que nous avons soumis à soixante futurs enseignants de français au lycée. Ils ont observé pendant sept semaines dix classes du secondaire qualifiant de différents niveaux (lycée). Nos questions de départ sont les suivantes : dans quelle mesure un nouvel objet/support d'enseignement, le texte littéraire intégral, peut-il contribuer à la création d'un nouveau contexte institutionnel, porteur de nouvelles finalités pour l'institution éducative et de nouvelles relations entre toutes ses composantes ? Dans quelle mesure cet élément peut-il être un outil de construction d'une nouvelle culture d'enseignement/apprentissage du FLE au Maroc ?

Après avoir présenté le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au cycle secondaire qualifiant, nous interprétons les résultats de notre enquête, avant de proposer des pistes pour la formation des enseignants.

### 1. L'enseignement /apprentissage du FLE au lycée au Maroc

L'enseignement du FLE a fait l'objet d'une réforme en 1999, qui vise à transformer profondément les objectifs de la formation en FLE. Les textes officiels et les supports d'enseignement préconisés constituent le contexte de notre étude.

#### 1.1. Avant la réforme de 1999

Avant la réforme, les textes officiels de référence sont *les instructions officielles* de 1987 et *les recommandations pédagogiques* de 1994, qui s'incarnent dans les manuels agréés par le Ministère de l'Education.

##### 1.1.1. Les textes officiels

La lecture des textes officiels marocains de la période 1987-1994 permet de percevoir une évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage du français au secondaire.

Le texte de 1987 insiste sur le fait que cet enseignement ne vise plus seulement la maîtrise du système proprement linguistique avec ses diverses structures (phonologiques, lexicales, grammaticales...) mais aussi l'enseignement de la langue comme instrument de communication ; d'où l'intégration en classe de langue « *d'une pédagogie des actes de communication* » (MEN, 1987 : 45). Si effectivement, toute langue peut « *faire l'objet d'une description strictement théorique [...] son fonctionnement se produit le plus souvent en situation de communication*

*et se manifeste par des actes de communication* » (MEN, 1987 : 49). La dimension communicative est donc mise en exergue et largement explicitée dans le texte officiel. Celui-ci présente un inventaire exhaustif des objectifs, explicite le déroulement des diverses activités et les formes d'évaluation (on propose même pour un exercice de production écrite, à savoir l'essai, des consignes bien précises pour le choix et la formulation du sujet).

L'intitulé du texte de 1994 semble instaurer une nouvelle relation entre l'enseignant et l'institution puisque le mot « instructions » y est remplacé par « recommandations ». Ce nouveau mot semble donner une certaine marge de liberté à l'enseignant qui ne serait plus un simple exécutant. Mais la présence de plusieurs éléments infirme cette déduction. En effet, au niveau des dispositifs à élaborer, il est bien prescrit qu'ils doivent s'organiser « *dans le cadre d'unités didactiques s'étalant sur quinze jours* » (MEN, 1994 : 6). De même, en ce qui concerne le choix des supports ou la formulation d'objectifs relatifs à certaines activités de classe, on constate l'emploi récurrent de formules telles que « doit » : « *cette séance doit s'assigner comme objectifs* » (MEN, 1994 : 7), « *le choix des supports répondra à trois exigences* » (MEN, 1994 : 8) « *il s'agit de créer...* » (MEN, 1994 : 19). D'autres expressions précisent les étapes à suivre : « *écrire, dans une activité d'apprentissage, implique un certain nombre de phases* » (MEN, 1994 : 35). Ces formules ponctuent le texte et couvrent presque toutes les facettes du travail didactique et pédagogique en classe de langue, de la conception du dispositif d'enseignement/apprentissage aux activités de classe et à celles d'évaluation.

### 1.1.2. Les manuels scolaires

Ils sont conformes aux référentiels pédagogiques et respectent scrupuleusement les programmes. Ils sont destinés à l'enseignant et à l'enseigné et proposent des supports, des activités avec leurs démarches, des évaluations, des tâches de soutien et de consolidation des acquis. L'enseignant subit donc un dispositif préconçu et complètement décontextualisé et l'apprenant est une instance anonyme qui doit suivre un programme, en vue de passer à un niveau supérieur. La définition des contenus s'effectue en fonction des exigences de la discipline. C'est un programme que l'enseignant est appelé à transmettre à son élève, comme le manuel est censé le transmettre à lui et à l'élève. Cette relation passive au savoir ne peut qu'inhiber le potentiel réflexif, chez l'enseignant et chez l'apprenant.

Une reconfiguration du système s'est avérée indispensable de façon à le rendre plus performant.

## 1.2. Après la réforme

### 1.2.1. Un nouveau texte officiel pour concrétiser la réforme

Le texte officiel *Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant* (Novembre 2007) met en place

de nouveaux programmes. Il introduit de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage du français. Plutôt que « *d'intervenir dans des activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées* » (MEN, 2007) le professeur est « *appelé à faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage* » (MEN, 2007).

La concrétisation de l'esprit novateur de la réforme se fait grâce à l'introduction d'un nouvel objet d'enseignement, l'œuvre intégrale, cette dernière étant définie comme « *l'œuvre complète, la prise en charge du texte dans son intégralité* » (Langlade, 1991 :11). Elle est considérée à la fois comme « *une des finalités de l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant [...] et le support principal des diverses activités qui caractérisent cet enseignement* » (MEN, 2007).

### 1.2.2. *Un nouveau support/objet de la classe de français*

Traditionnellement, le manuel est considéré par la plupart des enseignants comme un produit rassurant qui les conforte dans leurs habitudes. C'est un médiateur de savoir, un réservoir d'exercices, qui propose surtout des modèles de progression et des démarches d'apprentissage, des choix didactiques et des pistes pédagogiques. L'enseignant le conçoit souvent comme document de référence, aussi bien pour le choix des supports, des démarches que pour l'évaluation. La figure de l'enseignant maître de la mise en œuvre pédagogique est alors confisquée. Concevoir l'œuvre intégrale comme support fondamental de la classe de langue, c'est remettre en valeur cette figure et favoriser une nouvelle conception de l'enseignement /apprentissage de la discipline. Le texte officiel de 2007, en insistant sur l'image de l'apprenant comme centre de toute situation d'apprentissage, va dans ce sens.

Cependant, dans la réalité, nombreux sont les décalages entre ce que le texte officiel préconise et les pratiques de classe effectives.

### 1.2.3. *Le décalage entre ambitions de la réforme et pratiques de classe effectives*

Dans l'enseignement de l'œuvre intégrale, deux grandes dérives guettent l'enseignant : la première concerne le lancement de la lecture de l'œuvre, la seconde est liée à la lecture d'extraits et au choix des groupements de textes à proposer. Ainsi, on remarque que<sup>2</sup> nombreux sont les enseignants qui proposent, comme première activité, pour inaugurer la lecture de l'œuvre, un « discours magistral » sous forme d'un exposé sur la vie de l'auteur, de ses œuvres, de son courant d'appartenance littéraire, une sorte de cours « d'histoire littéraire » visant à favoriser l'accès au sens du texte. Que peut-on déduire de cette pratique ? Quelle relation pédagogique met-elle en place ? C'est une relation pédagogique transmissive, qui ne propose aucune

---

2. Nous accompagnons chaque année et pendant cinq semaines les futurs enseignants dans le cadre des stages pratiques en classe de langue et nous avons l'occasion d'échanger régulièrement avec les professeurs/conseillers qui les reçoivent.

réflexion rigoureuse sur les sens du savoir à mobiliser ou à construire dans une classe. L'enseignant agit comme si les savoirs étaient le premier objectif de toute pratique enseignante et comme s'il suffisait de les proposer à l'apprenant, avant l'étude de l'œuvre, pour qu'il se « *les approprie* ». (Harouchi, 2003 : 33). L'apprenant n'entre pas dans le processus de construction du sens : « *Une signification n'est pas donnée, ni à donner d'avance [...] une interprétation se cherche et se construit dans le contact permanent avec le texte* » (Descotes et al. 1995 :4).

La seconde dérive que l'on remarque dans les pratiques de classe apparaît au moment de la lecture d'extraits dans le cadre de l'approche globale de l'œuvre. Dans ce cas, l'extrait est souvent « proposé » sans aucune indication sur sa fonction à l'intérieur d'une unité plus large et sans aucune précision sur la manière dont il fonctionne par rapport à cette unité. La lecture devient alors insignifiante, puisque fragmentée. Elle rend impossible l'accès à la conception du monde que l'œuvre véhicule, et la vide de sa dimension culturelle. On constate donc que la plupart des professeurs demeurent toujours des passeurs de sens, et qu'il leur est difficile de penser l'acte pédagogique en termes de projet et de tâches complexes. Comment peut-on, par ce type de pratique, faire acquérir à l'apprenant une capacité de réflexion ?

Deux hypothèses pourraient être avancées pour comprendre le décalage entre textes et pratiques : d'une part, dans les textes officiels, les démarches didactiques seraient grossièrement esquissées, ce qui laisserait beaucoup de place aux implicites et aux dérives. D'autre part, un support continue à exister dans la classe de français explicitement ou implicitement : le manuel scolaire.

Pour explorer ces hypothèses, nous avons utilisé l'enquête par questionnaire. Il fallait concevoir un dispositif de recherche qui focaliserait sur ce qui fait médiation entre le savoir, via l'œuvre intégrale, et le public dans une classe de langue. Ce dispositif devait intégrer l'observation des composantes matérielles de la situation d'enseignement/apprentissage, les formes d'appropriation de la langue à partir du texte littéraire intégral et enfin les formes d'organisation des activités d'apprentissage et d'évaluation. On comparerait également les observations avec les préconisations du texte officiel.

## **2. Présentation et interprétation des résultats de l'enquête**

### **2.1. Contexte de l'enquête**

Le questionnaire a été utilisé par les futurs enseignants de l'ENS de Meknès, lors de leur stage pratique. Après deux semaines d'observation, ils prennent en charge des classes et s'observent mutuellement pendant sept semaines.

Les futurs enseignants sont allés dans plusieurs lycées situés un peu partout dans la ville de Meknès (quartiers aisés et moins aisés) et ont pu observer un certain nombre de cours (16 heures chaque semaine) de diverses sections (scientifiques et littéraires) et divers niveaux (tronc commun 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année baccalauréat).

## 2.2. Présentation des résultats

- **Les conditions d'enseignement /apprentissage au lycée :**
  - aménagement de la salle :
    - traditionnel (rangées) : 88 %
    - spécifique (tables en U, ateliers...) : 22 %
  - matériel didactique utilisé :
    - œuvre intégrale : 43 %
    - manuel : 32 %
    - textes photocopiés : 25 %
- **Les formes d'appropriation du FLE à partir d'un texte littéraire :**
  - contexte historique et culturel de l'œuvre : 70 %
  - contexte socioculturel de l'apprenant : 8 %
  - besoins spécifiques de l'apprenant : 22 %
- **L'organisation des activités pédagogiques à partir d'un texte littéraire :**
  - démarches prescrites par le texte officiel : 72 %
  - démarches personnelles : 28 %
- **Le rôle de l'enseignant :**
  - détenteur de la parole et du savoir : 85 %
  - gestionnaire de situations d'apprentissage : 15 %
- **Le rôle de l'apprenant :**
  - simple récepteur d'un procès : 85 %
  - véritable acteur d'un processus : 15 %
- **Évaluation des apprenants :**
  - formative : 37 %
  - sommative : 63 %
- **Critères pris en considération dans l'évaluation :**
  - la mémorisation : 38 %
  - la compréhension : 42 %
  - l'analyse et l'interprétation : 20 %

## 2.3. Analyse et interprétation des résultats

Par rapport aux modalités d'appropriation du FLE au lycée au Maroc, cette enquête nous permet de repérer des traits dominants.

### 2.3.1. Les conditions de l'enseignement

L'aménagement de la salle de cours traduit une certaine conception de l'enseignement/apprentissage. Il met en valeur les grands traits des rôles des divers acteurs de l'institution scolaire, et leurs rapports. 88 % des salles observées gardent

un aménagement traditionnel (ni table ronde, ni disposition spécifique), ce qui ne favorise ni l'échange apprenant/apprenant ni le travail de groupe, et met en lumière le rapport traditionnel enseignant /apprenants, avec les statuts respectifs du détenteur du savoir et des récepteurs d'informations. Le fait que 70 % des enseignants commencent le travail du texte littéraire par des cours sur l'histoire littéraire en est une bonne illustration (seulement 30 % centrent leur dispositif sur l'apprenant en prenant en considération d'abord ses besoins). Et si on ajoute une autre donnée, à savoir que 32 % des enseignants continuent à utiliser le manuel comme ressource principale dans leur classe et que, comme nous l'avons déjà souligné, le manuel inhibe le potentiel réflexif de l'enseignant puisqu'il lui propose tout le dispositif à mettre en œuvre y compris celui relatif à l'évaluation, indépendamment du public ciblé, nous comprenons donc que le contexte de l'enseignement /apprentissage des langues et du FLE plus particulièrement, est loin d'évoluer. Soulignons enfin que l'effectif, entre 36 et 45 élèves par classe, est aussi une contrainte difficile à gérer dans ce contexte.

### 2.3.2. Les formes d'organisation des dispositifs didactiques

Les résultats de cette enquête soulignent un certain décalage entre les démarches préconisées par le texte officiel et celles effectivement observées en classe de langue. Les données recueillies soulignent que l'enseignant continue à jouer le rôle de détenteur de la parole et du savoir (85 %) et que seulement 15 % des enseignants reconnaissent l'apprenant comme le véritable acteur du processus. En conséquence, il semblerait que les dispositifs d'enseignement/apprentissage, loin de se centrer sur l'apprenant, comme le préconise le texte officiel, sont plutôt axés sur les contenus. La pédagogie purement transmissive paraît dominante dans la classe. Les données concernant les dispositifs relatifs à l'évaluation confirment cette tendance. La mémorisation (38 %) et la vérification de la compréhension (42 %) sont encore les critères dominants dans les pratiques évaluatives, celles-ci valorisant surtout l'évaluation sommative (63 %). Les pratiques actuelles, comme celles d'autrefois, mettent en œuvre la transmission, la répétition et, en conséquence, l'inhibition du potentiel réflexif de l'apprenant. Il faudrait plutôt œuvrer de façon à ce que « *les savoirs apparaissent à nos élèves comme des moyens de franchir des obstacles qu'ils ont découverts dans l'effectuation des tâches qui leur sont proposées* » (Armand, 1993 : 108) pour que le savoir puisse avoir un sens pour eux.

Le texte officiel (MEN, 2007), en effet, insiste sur l'élève comme le centre de l'action pédagogique et comme acteur de son propre apprentissage, sur l'enseignant comme gestionnaire des situations d'apprentissage. Cependant, il n'explique ni les manières d'y parvenir, ni les contours de certaines démarches didactiques appliquées au texte littéraire et encore moins, à l'œuvre intégrale.

L'observation des classes confirme donc la permanence des modalités traditionnelles de l'appropriation du FLE et révèle l'image d'une institution scolaire peuplée de têtes plutôt pleines que bien faites, selon l'expression de Montaigne.

### **3. Pour construire une nouvelle culture de l'enseignement/apprentissage du FLE au lycée au Maroc**

#### **3.1. Le texte littéraire intégral, une ressource spécifique**

Soulignons qu'au Maroc dans une classe du cycle secondaire qualifiant, les domaines d'enseignement-apprentissage du français sont la lecture, l'étude de la langue, l'oral et les travaux encadrés. Ce qui est censé être primordial pour un praticien, c'est le développement de certaines compétences linguistiques et méthodologiques, tout en prévoyant des actions de remédiation et de consolidation des acquis. La répartition des activités de classe devrait mettre en valeur « *le cheminement d'un apprentissage progressif recherchant la consolidation des cycles antérieurs, leur perfectionnement en vue de l'appropriation de la langue cible* » (MEN, 2007 : 7). Dans cette perspective, très proche du contexte scolaire, penser à la cohérence du dispositif d'apprentissage élaboré à partir de l'œuvre intégrale ne serait sans doute pas la préoccupation centrale dans les pratiques pédagogiques.

Considérer l'œuvre intégrale comme un objet de l'enseignement –apprentissage du français, c'est lui conférer une nouvelle fonction qui suppose la maîtrise de plusieurs compétences. Si l'œuvre intégrale devient finalité de l'enseignement-apprentissage du français au lycée, le texte littéraire n'est plus un prétexte pour la maîtrise du FLE. L'enseignant de langue nécessite alors les savoir-faire d'un enseignant de littérature. Or, le texte littéraire est « *un pseudo-énoncé qui ne communique qu'en pervertissant les contraintes de l'échange linguistique* » (Eco, 1986 : 21-22). Sa lecture impose la mise en place de compétences qui devraient tenir compte d'abord et de façon primordiale, de la spécificité et de l'unicité de l'œuvre intégrale. Il ne faudrait pas non plus oublier que les savoirs nouveaux relatifs aux approches du texte littéraire sont très nombreux. Leurs fonctions, leur intégration dans le contexte scolaire et leur fonctionnalité dans le domaine de la lecture du texte littéraire dans une classe FLE sont autant de questions qui devraient être soulevées lors de la transposition didactique et de l'exploitation pédagogique d'une œuvre intégrale. Cette réflexion primordiale à notre sens n'est vraiment omniprésente que chez les chercheurs et les formateurs.

#### **3.2. Echange et coopération, facteurs déterminants pour l'accomplissement de la réforme**

Nous pensons, en fait, que cette double fonction, de support et d'objet, conférée à l'œuvre intégrale dans le processus de l'enseignement –apprentissage du FLE au lycée au Maroc impose une communication régulière et institutionnalisée entre les

chercheurs et les praticiens. Loin de considérer les uns comme des producteurs de savoirs et les autres comme de simples consommateurs de formations, il s'agit d'œuvrer dans le sens d'une construction collective d'un savoir « scientifique » et surtout, utile et opérationnel. En effet, sans le point de vue des praticiens, sans leur expérience du terrain, tout chercheur risquerait de s'enfermer dans des démarches purement abstraites qui ne répondraient que partiellement aux besoins réels des apprenants.

D'autre part, si les professionnels du terrain ne collaborent pas avec les chercheurs et les formateurs, les pratiques enseignantes resteront très loin des ambitions d'une réforme qui exige des réponses urgentes face à l'évolution constante de notre public. Une collaboration régulière permettrait aux enseignants d'intégrer de nouvelles façons de concevoir l'enseignement-apprentissage du FLE, via l'œuvre intégrale, ainsi que de considérer de nouveaux instruments à mettre en œuvre. Elle leur ferait prendre du recul face à leurs pratiques de classe. Les formules de cet échange peuvent être multiples. Par exemple, l'expérimentation, par des praticiens de dispositifs didactiques conçus par, ou mieux, avec des chercheurs ou des formateurs de formateurs peut permettre, de manière ouverte et collaborative, de faire évoluer les façons de faire de certains praticiens et de rendre possible la validation et l'avancée de la réflexion didactique des chercheurs.

## Conclusion

Une réforme, en principe, devrait modifier les rapports au savoir et créer une autre culture d'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines dans l'institution scolaire. Le texte littéraire, l'œuvre intégrale, en l'occurrence, peut et doit participer à la mise en place d'un nouveau contexte d'apprentissage du FLE au lycée.

« *L'évolution de l'école va dans le sens de la coopération professionnelle* » (Perrenoud, 2002 :77). Sans échange et sans collaboration entre les divers partenaires, les pratiques enseignantes resteraient loin des finalités d'une réforme très exigeante et les recherches en matière de didactique seraient, à notre sens, quelque peu incomplètes puisque leur transposition pédagogique dépend foncièrement de cette collaboration et de l'écoute du quotidien de l'enseignant. « *Aucune avancée ne peut (vraiment) se réaliser sans une représentation partagée des compétences professionnelles* » (Perrenoud, 2002 :171).

D'une certaine façon, la collaboration étroite entre chercheurs et enseignants leur « *permettrait de se rapprocher de l'autre* » (Blanchet, 1998 :76). La démarche menée auprès des enseignants pourrait leur servir de modèle à partir duquel ils pourraient renouveler la relation pédagogique entre enseignant et apprenant, nouvelle relation indispensable à la mise en œuvre de nouveaux supports d'enseignement/apprentissage.

## Bibliographie

Armand, A. (1993). *Histoire littéraire, théorie et pratique*, Paris : Bertrand Lacoste.

Blanchet, Ph. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Série Pédagogique de l'Institut de linguistique de Louvain, Leuven : Peeters.

Cuq, J.P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.

Descotes, M., Jordy, J., & Langlade, G. (1995). *Lire méthodiquement des textes*, Paris : Bertrand-Lacoste.

Harrouchi, M. (2003). *La pédagogie des compétences*, Casablanca : Le fennec.

Langlade, G. (1991). *L'œuvre intégrale*, collection savoir et faire, CRDP de Toulouse.

Perrenoud, P. (2002). *Dix nouvelles compétences à enseigner*, Paris : ESF.

### Documents officiels :

MEN (2007), (2005), (2002). *Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*. Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat.

MEN (1994). *Les recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*, Casablanca : Editions Maghrébines.

MEN (1983). *Les instructions officielles*. Rabat : Dar Nachr Al maarifa.