



HAL
open science

Enseignement / apprentissage du français à l'école primaire au Maroc à la lumière de la nouvelle vision stratégique de la réforme de l'enseignement 2015-2030

Maryam Chawki

► To cite this version:

Maryam Chawki. Enseignement / apprentissage du français à l'école primaire au Maroc à la lumière de la nouvelle vision stratégique de la réforme de l'enseignement 2015-2030. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, 2023. Français. NNT : 2023UBFCC002 . tel-04412528

HAL Id: tel-04412528

<https://theses.hal.science/tel-04412528>

Submitted on 23 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**THESE DE DOCTORAT DE L'ÉTABLISSEMENT UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
PRÉPARÉE À L'UNIVERSITÉ de FRANCHE-COMTÉ**

Ecole doctorale n°592
LECLA, Lettres, communication, langues, arts

Doctorat de Sciences du Langage, mention Français langue étrangère / Français langue seconde

Par

Madame CHAWKI Maryam

**Enseignement /apprentissage du français à l'école primaire au Maroc à la lumière de la
nouvelle vision stratégique de la réforme de l'enseignement 2015-2030**

Volume 1 texte

Thèse présentée et soutenue à « Besançon », le « 3 février 2023 »

Composition du Jury :

Madame, MUSARD Mathilde	Maître de conférences-HDR, Université de Franche-Comté	Présidente
Monsieur, CUQ Jean-Pierre	Professeur des universités émérite, Université Côte d'Azur Nice	Rapporteur
Madame, CHNANE-DAVIN Fatima	Professeur des universités, Université Aix-Marseille	Rapporteuse
Monsieur, DIALLO Ibrahima	Professeur assistant, Université South Australia, Adélaïde	Examineur
Monsieur, EMBARKI Mohamed	Professeur des universités Université de Franche-Comté	Directeur de thèse
Madame, BENABDALLAH Kaouthar	Maître de conférences, Université de Franche-Comté	Codirectrice de thèse

Remerciements

Je remercie tout d'abord mon directeur de recherche Monsieur Mohamed Embarki pour avoir accepté de diriger cette thèse de doctorat, pour son accompagnement permanent et pour ses conseils précieux durant ces quatre années de recherche doctorale.

Ma reconnaissance profonde s'adresse ensuite à Madame Kaouthar Ben Abdallah pour m'avoir suivi dès le début de ce travail de recherche, pour sa disponibilité permanente et pour ses conseils et ses remarques pertinentes afin d'aboutir à ce travail.

J'adresse ensuite mes plus profonds remerciements aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail de recherche : à Madame Mathilde Musard, qui a accepté de présider le jury de ma soutenance, à Madame Fatima Chnane-Davin et à Monsieur Jean Pierre Cuq, qui occupent le rôle de rapporteurs et à Monsieur Ibrahima Diallo qui occupe le rôle d'examineur.

Que leur évaluation de cette thèse, leurs futurs conseils et suggestions soient bénéfiques pour moi.

Je voudrais remercier toutes les personnes qui m'ont aidé de près ou de loin à accomplir ce travail de recherche :

D'abord, je voudrais remercier du fond du cœur ma professeure Madame Marie Josèphe Berchoud qui m'a soutenu et encouragé pour entamer cette aventure doctorale. Sans elle je n'aurais pas emprunté ce parcours académique.

Ensuite, un grand merci aussi à ma famille qui m'a toujours soutenu et encouragé pour continuer mes études malgré toutes les circonstances. Leur encouragement m'a poussé à surmonter toutes les difficultés rencontrées.

Je souhaite également remercier toutes et tous les professeurs qui m'ont appris depuis l'école maternelle jusqu'à l'université. Sans vous que je ne serai pas arrivée à ce stade.

Je remercie également mes élèves qui ont été une source d'inspiration des idées contenues dans ce travail de recherche doctorale.

Je n'oublie pas mes collègues et mes ami (e)s, un grand merci du fond du cœur, pour leurs encouragements, leurs conseils et leur aide permanente.

*À la mémoire de ma mère
qui m'a donné le gout pour la lecture
et qui est partie trop tôt*

Sommaire

Liste des acronymes	Erreur ! Signet non défini.
Introduction générale	Erreur ! Signet non défini.
Partie 1 : contexte de la recherche	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 1 : La situation linguistique et éducative dans les pays du Maghreb	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 2 : Le Maroc et l'enseignement de la langue française	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 3 : Les réformes de l'enseignement au Maroc	Erreur ! Signet non défini.
Partie2 : Concepts théoriques	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 4 : Notions clés et cadrage théorique	Erreur ! Signet non défini.
Partie 3 : L'analyse des manuels scolaires marocains de 1^{ère} et 6^{ème} année du primaire	Erreur ! Signet non défini.
non défini.	
Chapitre 5 : Le manuel scolaire : définition et usages	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 6 : L'analyse des nouveaux manuels de première et de sixième année du primaire	Erreur !
Signet non défini.	
Chapitre 7 : Perspectives didactiques : La formation des enseignants marocains	Erreur ! Signet non défini.
défini.	
Conclusion générale	Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie	Erreur ! Signet non défini.
Sitographie	Erreur ! Signet non défini.
Index des notions principales	269
Liste des figures	Erreur ! Signet non défini.
Liste des tableaux	Erreur !
Signet non défini.	

Liste des acronymes

AEFE	Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger
AMAS	Association Marocaine d'Appui à la Scolarité
AMEF	Association Marocaine des Enseignants de Français
APC	Approche par compétences
APER	Association d'Appui à l'Ecole de la Réussite
AREF	Académie Régionale de l'Education et de la Formation
BAD	Banque Africaine de Développement
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CNEF	Charte Nationale de l'Education et de la Formation
CNIPE	Centre National d'Innovation Pédagogique et d'Expérimentation
COSEF	Commission spéciale éducation-formation
CRMEF	Centres Régionaux des Métiers d'Éducation et de Formation
CSE	Conseil Supérieur de l'Enseignement
DELFB	Diplôme Élémentaire en Langue Française
DALFB	Diplôme Approfondi en Langue Française
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
FADEEP	Association de Formation à Distance pour les Enseignants, les Etudiants et les Professionnels
IRCAM	Institut Royal de la Culture Amazigh
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OMAFORTICE	Observatoire Marocain de la Formation et de la Recherche en TICE
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PPO	Pédagogie Par Objectifs
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TOEFL	Test Of English as a Foreign Language
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction générale

À travers le monde, le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures est toujours sujet aux réformes et au renouvellement didactique et méthodologique suivant la politique linguistique, éducative et socioéconomique du pays concerné et aussi des nécessités et des besoins de la mondialisation. Le Maroc lui aussi n'échappe point à cette évidence. Depuis plus d'une soixantaine d'années, son système éducatif n'a cessé de se modifier et d'évoluer pour s'adapter aux exigences didactiques et pédagogiques contemporaines. Malgré des avancées notables et une évolution manifeste dans le système éducatif marocain, les rapports ministériels et les études récentes sont négatifs et déplorent une situation critique de l'enseignement dans ce royaume, en termes de décrochage, d'abandon et d'échec scolaire (Mgharfaoui, 2020). En fait, le pays occupe une place très éloignée par rapport à d'autres pays : la 130^e place sur 177 pays pour lesquels l'indice du développement humain a été calculé en 2012. Selon Zahra Zerrouqui dans son article « *les performances du système éducatif marocain* » où elle cite les résultats des rapports réalisés par l'IAEEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), l'enquête qui compare les performances des élèves de la quatrième année du primaire en matière de lecture et de compréhension : « *le Maroc occupait la dernière place avec un score de 310 points et un écart de -190 points sur la moyenne internationale. Hong-Kong, la Finlande et Singapour occupent les trois premiers rangs* » (2015 : 1). Il est à se demander pourquoi le Maroc ne s'inspirerait pas de ces modèles afin d'améliorer le secteur de l'éducation. Selon le même article, ces résultats alarmants sont la non-généralisation du préscolaire, le redoublement, les conditions souvent inappropriées d'apprentissage qu'offre l'école, telles que les infrastructures, la taille des classes, les ressources pédagogiques et la charge horaire des enseignants. En revanche, le Maroc depuis son indépendance a fait du secteur de l'éducation nationale une priorité afin de développer ce secteur et former une jeunesse capable de servir le pays.

Depuis la rentrée 2015, une nouvelle réforme éducative est entamée pour rénover et restructurer ce secteur dans tous ses cycles du préscolaire à l'universitaire. Elle est appelée la vision stratégique de la réforme 2015-2030. Cette réforme va s'étaler sur une quinzaine d'années. En plus de cela, le 22 juillet 2019, la loi cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique est votée au parlement marocain après une longue période de gestation et de longs débats sur certains de ses articles qui visent à réglementer le secteur éducatif dans sa globalité. Ces deux textes de réformes seront interrogés dans cette thèse parce qu'ils marquent une orientation politique importante dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du français au Maroc.

Le choix du sujet de la réforme de l'enseignement du français au primaire au Maroc nous intéresse pour plusieurs raisons personnelles et professionnelles :

L'une des principales raisons est qu'il n'y a pas assez de recherches académiques dont l'intérêt est focalisé sur les réformes du cycle primaire. Ce cycle constitue pourtant la base d'un enseignement qui prépare à la vie et qui contribue à forger la personnalité de l'enfant. Ce dernier deviendra adulte et servira par la suite son pays en tant que bon citoyen bien éduqué.

Ensuite, en tant qu'enseignante bilingue (arabe / français) depuis plusieurs années au primaire, nous avons pu constater à quel point le niveau des élèves baisse constamment d'année en année selon de nombreux facteurs. Notre carrière professionnelle a commencé en septembre 2002, à l'époque où le Maroc a entamé un grand projet de réforme avec l'adoption de l'approche par compétences annoncée par la charte nationale de l'éducation et de la formation en 2000. Les enseignants n'étaient pas encore bien formés à appliquer cette approche. Ils continuaient à enseigner de la même manière avec les nouveaux manuels. Nous nous posons toujours des questions quant au fonctionnement / dysfonctionnement et ce qui doit changer ou rester tel quel dans nos pratiques d'enseignement afin d'améliorer le processus d'enseignement / apprentissage du français à l'école élémentaire. Dans nos échanges avec les collègues, ils ont toujours souligné qu'ils sont conscients des causes des difficultés auxquels ils sont confrontés en classe quotidiennement (manque de matériel, de formation continue et d'infrastructures, effectif élevé des élèves...). En revanche, ils ont également soulevé le fait qu'ils ne sont jamais consultés pour les réformes imposées par les décideurs du ministère. Nous joignons à cela aussi que souvent les réformes d'enseignement adoptées, dans la politique éducative marocaine, sont calquées sur des modèles qui ont réussi dans certains pays voisins. À cela s'ajoute la non-prise en compte des besoins spécifiques des élèves, des compétences des enseignants et de la réalité socioéconomique du pays par les décideurs.

Notre expérience dans l'enseignement du français au Maroc ne s'arrête pas à l'école primaire publique. Depuis quelques années, je suis professeure de FLE à L'Alliance française de Safi. Cette expérience nous a permis d'avoir un autre regard plus approfondi sur cette langue aimée depuis l'enfance. Notre pratique d'enseignante et nos connaissances dans le domaine du FLE ce sont forgées et améliorées grâce aux formations continues et aussi grâce à mon master en didactique du français langue étrangère obtenu en 2016 à l'université de Bourgogne.

Ainsi, exercer le métier d'enseignante dans deux établissements distincts, dans différents milieux sociaux (Entre la ville et la campagne, entre milieux riche, moyen ou défavorisé) avec des élèves de différents âges et dont le rendement en classe diffère a été certes une expérience très riche

mais qui a, chemin faisant, ouvert nos yeux sur le / les dysfonctionnement(s) et les besoins d'amélioration de l'enseignement du français au Maroc. Cela a suscité notre intérêt et nous a aiguillés vers des interrogations pédagogiques et didactiques sur la source de ces décalages de niveaux de maîtrise de la langue française qui est pourtant enseignée depuis le primaire, sur les contenus des manuels et sur la formation des enseignants. De même que les échanges avec les collègues, les inspecteurs et les didacticiens à travers nos lectures n'ont pas pu répondre à nos questionnements.

Finalement, le choix de ce sujet s'est fait dans l'optique d'enrichir le domaine de la recherche scientifique, en didactique du FLE, autour de la réforme éducative entamée au Maroc pour sauver l'école publique marocaine qui souffre depuis des années. C'est pour toutes ces raisons que nous avons choisi de travailler sur ce sujet de recherche afin de toucher de près cette problématique.

Dans le présent travail, nous nous intéresserons au volet linguistique des réformes éducatives au Maroc, spécialement la langue française qui est considérée comme la première langue étrangère dans le royaume. Cette langue a un statut à la fois complexe et privilégié qui sera explicité plus loin. Nous nous focaliserons sur l'étude des textes des récentes réformes de l'enseignement marocain en général et dans le primaire en particulier puisque c'est notre terrain d'exercice depuis des années. Les textes des réformes retenus pour notre recherche doctorale sont la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et la loi cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

La problématique de cette thèse se focalisera sur les apports de la nouvelle réforme au niveau de l'enseignement / apprentissage de la langue française dans le contexte marocain à l'école primaire par rapport aux anciennes pratiques de classe en matière didactique et technique.

Cette thèse va répondre aux questionnements didactiques suivants :

- Quelles sont les raisons derrière l'échec des réformes de l'enseignement du français au Maroc ?
- Quels sont les éléments négligés par les décideurs de la politique éducative et les concepteurs des programmes ?
- La réforme actuelle de l'enseignement du français au Maroc réussira-t-elle là où les réformes précédentes ont échoué ?
- Quels changements sont opérés au niveau des manuels scolaires ?

Nous espérons également à travers ce travail de recherche doctorale trouver quelques éléments de réponse en répondant aux questionnements relatifs à cette problématique de départ.

Nous émettons les hypothèses suivantes afin de répondre à notre problématique et aux questions qui en découlent :

- Les réformes entamées sont loin des attentes des enseignants, des élèves et de leurs parents.
- Les moyens mobilisés pour mettre en place ces réformes restent insuffisants par rapports aux objectifs visés.
- Les contenus des manuels scolaires en vigueur sont loin de donner de bons résultats au niveau de l'apprentissage de la langue française.
- L'adoption de l'enseignement de la langue française dès la première année du primaire va faciliter son apprentissage plus tard.
- Les principes de l'approche actionnelle ne correspondent pas aux contenus des manuels scolaires réformés.

Les hypothèses formulées ci-dessus émanent de notre problématique et aussi de notre expérience dans le domaine de l'enseignement du FLE notamment au primaire. Elles s'inspirent également de nos observations et de notre pratique en classe datant de plusieurs années, elles sont aussi le fruit de plusieurs travaux de lecture et de documentation dans des ouvrages spécialisés.

En partant de notre problématique et des questions qui en découlent, cette recherche s'est fixée comme objectif général de : Questionner les textes officiels des réformes entamées au cycle primaire afin de vérifier leur adéquation / inadéquation aux contenus présentés dans les manuels scolaires de langue française au primaire réformés à travers une analyse comparative.

Dans la perspective d'apporter des éléments de réponse à la problématique de cette recherche et à ses questions annexes et pour confirmer ou infirmer les hypothèses formulées, nous aurons recours à :

- Un corpus de textes écrits constitués de documents officiels nationaux (chartes, rapports, décrets, lois) et des manuels scolaires.
- Des références bibliographiques d'auteurs spécialisés dans le domaine de la didactique des langues, et plus particulièrement, la didactique du FLE.
- L'étude qualitative qui portera sur l'analyse et la comparaison entre le contenu des textes de lois et les deux manuels scolaires choisis d'un point de vue méthodologique et didactique.

Afin de mieux réaliser cette étude qualitative, nous nous appuierons sur des grilles d'analyse et d'évaluation spécifiques à ce genre d'étude.

Notre travail est charpenté en trois parties réparties en chapitres. Ainsi, la première partie divisée en trois chapitres présentera le contexte politique, historique et éducatif dans lequel se situe notre recherche, notamment autour de la situation sociolinguistique et des réformes de l'enseignement du français au Maroc. Le premier chapitre sera consacré à la présentation de la situation linguistique et éducative dans les trois pays du Maghreb à savoir la Tunisie, l'Algérie et le Maroc afin de voir les points de similitude entre ces trois pays en ce qui concerne le domaine de l'enseignement de la langue française. Le deuxième chapitre abordera l'enseignement de la langue française au Maroc dans sa globalité depuis le protectorat jusqu'à aujourd'hui. Cet aperçu historique nous permettra de toucher de près les progrès réalisés dans le domaine éducatif à savoir la généralisation de l'enseignement et la lutte contre l'analphabétisme de la population. Dans le troisième chapitre, nous examinerons les différentes réformes de l'enseignement entreprises au Maroc depuis les années soixante jusqu'à aujourd'hui afin de percevoir leurs points de forces et de comprendre les raisons de leur échec malgré les grands efforts déployés par le ministère de l'éducation nationale. Et enfin, nous examinerons également dans ce chapitre le statut et la représentation des langues parlées et utilisées dans ce pays pour essayer de délimiter le statut du français au Maroc à travers ses usages par les marocains dans différents domaines.

Dans la deuxième partie, il sera question de faire le cadrage théorique de notre recherche doctorale à travers la définition d'un ensemble de concepts clés qui ont une relation étroite avec notre sujet de recherche autour de la réforme de l'enseignement, des méthodologies d'enseignement et de la transposition didactique. Ainsi, cette partie se focalisera sur la définition de ces concepts théoriques à travers les différentes explications données par des chercheurs et des didacticiens spécialistes dans ce domaine. Ces concepts serviront par la suite à analyser le contenu des manuels de français du primaire choisi dans la troisième partie.

Quant à la troisième partie, elle sera consacrée à l'analyse critique et détaillée des deux manuels scolaires du primaire marocain réformés à travers une démarche qualitative qui répondra aux questions de la problématique posée au départ. Elle se divise en trois chapitres. Le premier sera consacré à la définition du concept de manuel scolaire, qui est la clé de ce travail, à travers ses différentes acceptations théoriques et ses usages pratiques pour ensuite évoquer le statut et le processus de conception des manuels scolaires au Maroc au cours des dernières réformes depuis l'an 2000. Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse des nouveaux manuels de première puis

de la sixième année du primaire ainsi que les guides pédagogiques qui les accompagnent. Il sera question de décrire les aspects matériels et fonctionnels des livres concernés. Cette analyse confrontera les manuels avec les textes des lois des réformes actuelles afin de vérifier l'adéquation entre le discours officiel et le programme scolaire réformé au niveau des orientations et des approches méthodologiques adoptées. Le dernier chapitre sera dédié aux perspectives et pistes didactiques de ce travail de recherche à la lumière des résultats obtenus. Cela concernera de prime abord le volet de la formation des enseignants qui sont un pilier essentiel pour garantir la réussite de tout processus de réforme éducative.

Partie 1 : contexte de la recherche

Pour commencer, nous pouvons affirmer que le Maroc a parcouru un long chemin depuis son indépendance pour pouvoir atteindre les progrès enregistrés dans le domaine de l'éducation et de la formation. Cependant, il souffre encore de plusieurs échecs malgré les grands efforts déployés en matière de réformes éducatives. Nous nous interrogeons sur les raisons derrière ces échecs à travers cette recherche qui tentera de répondre à un ensemble de questions. Cette première partie qui nous permettra de contextualiser notre recherche se divise en trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous exposerons la situation linguistique dans les trois pays du Maghreb : Le Maroc, l'Algérie et la Tunisie et nous examinerons également leurs rapports à la langue française depuis son introduction dans leur système éducatif jusqu'à aujourd'hui. Ces trois nations ont plusieurs liens historiques et culturels communs en plus de leur proximité géographique. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous détaillerons la situation linguistique et sociolinguistique au Maroc, puisque c'est là où se déroule notre recherche, depuis le protectorat jusqu'à aujourd'hui. L'objectif est d'examiner son rapport à ses langues officielles et surtout à la langue française. Le troisième chapitre s'arrêtera sur les grandes réformes qu'a connu le système de l'enseignement marocain et spécifiquement l'enseignement du français en général et dans le primaire en particulier. Ce qui intéresse notre recherche sont les récentes réformes entreprises depuis l'an 2000 avec la charte nationale de l'éducation et de la formation. Ce chapitre présentera également l'architecture du système éducatif marocain et sa politique éducative dans les différents cycles du primaire à l'université. L'objectif essentiel de cette contextualisation historique est de répondre à une partie de la problématique de départ autour des réformes de l'enseignement au Maroc. Ensuite, ces réponses nous permettront d'avancer notre recherche vers un cadrage théorique essentiel pour définir les concepts clé des réformes entreprises dans ce pays. Avant d'arriver à l'analyse critique de manuels scolaire réformés à la lumière des recommandations de la vision stratégique de la réforme 2015-2030.

Chapitre 1 : La situation linguistique et éducative dans les pays du Maghreb

Le Maroc, l'Algérie et la Tunisie sont trois pays du Maghreb qui ont une relation forte avec la langue française datant de la période coloniale ou du protectorat. En effet, chaque pays a opté pour un choix politique vis-à-vis de cette langue et de son introduction dans son système éducatif comme première langue étrangère / seconde¹.

Certes, ces trois pays adoptent aujourd'hui une ou des langues comme langues officielles de l'administration et de l'enseignement mais la langue française est toujours fortement présente, de par l'historique qui la lie au Maghreb, en plus de ceci son statut n'est pas toujours clairement annoncé. Nous la retrouvons dans la vie quotidienne et elle s'est bien intégrée au parler dialectal des algériens, des marocains et des tunisiens. Nous exposerons brièvement son statut dans chacun de ces pays entre le passé et le présent : dans le système éducatif et dans l'administration.

1.1 La situation en Algérie

Depuis sa colonisation en 1830 par la France, L'Algérie a été le premier pays du Maghreb qui a connu l'introduction de cette langue dans son système administratif et éducatif. Jusqu'à aujourd'hui, l'impact de cette langue est très présent dans le parler quotidien des algériens. Dans une conversation ordinaire entre deux locuteurs, un grand nombre de mots français sont émis par les Algériens. Ceci qui donne un mélange impressionnant entre le dialecte arabe algérien, le kabyle et le français.

1.1.1 L'administration algérienne

Pour ce qui est de l'administration, l'Algérie a été longtemps organisée comme un département français. Donc la langue française est la langue administrative par excellence pour les correspondances, les documents officiels et les lois. Bien après son indépendance, la transition administrative au niveau linguistique n'a pas été facile. C'est le décret du 22 mai 1964 qui a fourni les instruments nécessaires à l'instauration progressive de l'arabe dans l'administration². Les anciens fonctionnaires algériens ayant travaillé avec l'administration française sont restés dans leurs postes ou sont devenus responsables puisqu'ils ont maîtrisé le fonctionnement de l'administration. Il faut aussi souligner que le pays a manqué de cadres qui se sont formés progressivement pour remplacer les fonctionnaires français. En effet, il a donc été question de composer avec ces derniers et de

¹ Ce terme de langue étrangère et seconde sera défini dans la partie cadrage théorique et méthodologique

² https://www.axl.cefano.ulaval.ca/afrique/algerie-3Politique_ling.htm#2_La_législation_et_le_statut_de_larabe_

procéder par étapes à l'arabisation de l'administration algérienne, car ces fonctionnaires eux-mêmes ont tenu à s'opposer à cette transformation de l'administration coloniale en celle d'un État arabo-musulman. La généralisation de la langue arabe dans les administrations ne sera définitive qu'en 1991. En fait l'article 4 de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991³ annonce que : « les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, quelle que soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités telles que la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique » (Loi n°91-05, 1991 : 3). Ainsi, ce passage exclusif à l'arabe qui est la langue officielle du pays marque une volonté politique de se détacher de l'utilisation de la langue française dans l'administration considérée comme un héritage colonial.

1.1.2 Le système éducatif algérien

Durant la période coloniale caractérisée par un enseignement forcé de la langue française dans les écoles et par un taux élevé de l'analphabétisme de la population, les statistiques de 1954 ont estimé à 86 % le taux d'analphabétisme dans le pays. L'Algérie indépendante a choisi de rompre avec le système éducatif hérité de la colonisation. Elle a entrepris de mettre en place progressivement son propre système d'éducation et de formation démocratique en lien avec ses nouvelles prérogatives politiques, économiques et sociales. C'est ainsi que l'arabisation de l'enseignement a commencé dans les années 70 avec la première réforme de l'enseignement algérien afin de mettre fin avec le français comme langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques. De ce fait, l'arabe littéraire est devenu la langue d'enseignement du primaire jusqu'au secondaire et la langue française est enseignée à partir de la deuxième année du primaire avec un statut de langue étrangère comme l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Il faut également rappeler que l'objectif principal de l'enseignement de toutes ces langues étrangères est de doter les élèves de compétences linguistiques et socioculturelles : accès à une documentation simple dans ces langues, connaissance des civilisations étrangères et développement de la compréhension mutuelle entre les peuples. Au niveau des universités, l'arabisation n'a été poursuivie que dans certaines disciplines comme les sciences sociales, économiques et commerciales. Cependant, la plupart des filières scientifiques et techniques telles que la médecine, les sciences vétérinaires, la pharmacie, l'architecture... sont dispensées en français. Le français devient donc la langue d'accès à la formation scientifique et c'est là où la plupart des étudiants se trouvent face à un enseignement nouveau pour eux au niveau linguistique et ils peuvent abandonner ou changer de filière. Latifa

³ https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-91.htm

Kadi-Ksouri souligne à ce sujet dans *le rapport sur le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb* que :

« Les étudiants des « disciplines non linguistiques » (DNL), principalement les sciences et la technologie se trouvent face à une rupture linguistique puisque le français sert de vecteur à l'apprentissage des sciences et des techniques, ce qui explique les difficultés éprouvées par beaucoup d'étudiants algériens poursuivant des études supérieures scientifiques à lire et à écrire en français ainsi qu'à comprendre et à assimiler les technolectes savants » (Kadi-Ksouri, 2016 : 31).

Ce changement linguistique est la cause de l'échec et de l'abandon des études supérieures par un bon nombre d'étudiants. Cette rupture linguistique à laquelle se confrontent les étudiants algériens est identique dans d'autres pays de la même région comme le Maroc où les études supérieures sont également dispensées en français dans les filières scientifiques, économiques et techniques.

Selon la constitution algérienne révisée en 2016, l'arabe et l'amazigh sont les langues officielles du pays. La reconnaissance du tamazight comme langue nationale et son introduction dans le système éducatif algérien ont été le résultat des revendications scolaires et universitaires au cours de l'année scolaire 1994/1995 en Kabylie. Depuis son introduction à l'école en 1995, le ministère de l'éducation nationale algérien a engagé plusieurs politiques pour aboutir à généraliser l'amazigh dans son système éducatif en 2004. Par ailleurs, les progressions ne sont pas homogènes dans toutes les wilayas (les départements) car l'intérêt suscité par l'enseignement de cette langue n'est pas le même à l'échelle nationale.

En 2003, l'Algérie a mis en place une nouvelle réforme de son système éducatif, grâce à un programme d'appui de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Cette mesure a engendré un processus de refonte pédagogique des contenus notionnels et des méthodes pédagogiques, du niveau préscolaire à la terminale de lycée, passant d'un ancien référentiel inspiré de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) à un nouveau curricula axé sur l'approche par compétences (APC). L'application de cette réforme s'est accompagnée d'un changement des curriculums et des manuels, d'une ouverture sur les Technologies d'Information et de Communication en Éducation (TICE) ainsi qu'une formation des enseignants. Malgré cette réforme, le changement linguistique à l'université n'a pas été touché et menace ainsi la réussite universitaire des étudiants qui ne maîtrisent pas la langue française même s'ils l'ont étudiée pendant neuf années. Cette langue au lieu d'être un facteur de réussite devient un motif de discrimination. Selon le même rapport sur l'enseignement du français au Maghreb (2016 : 32) 80% des étudiants échouent en première année universitaire dans certaines filières techniques et mathématiques à cause de la non-maîtrise du français en plus d'une incapacité remarquée à comprendre, à s'exprimer à l'oral et à

l'écrit et à accéder à des savoirs savants dans cette langue. Il souligne également que le niveau des étudiants dépasse rarement le niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les questions qui se posent ici sont : Pourquoi l'arabisation des programmes scolaires n'a pas franchi les portails des universités algériennes ? Quelles sont les raisons derrière la non-arabisation des programmes universitaires pour garantir la réussite des étudiants ? Donc, nous pouvons conclure que la réforme adoptée n'a pas réussi malgré tous les efforts déployés car elle n'a pas pu modifier la langue d'enseignement à l'université.

1.2 La situation en Tunisie

Une cinquantaine d'années après l'Algérie, la Tunisie se trouve conquise par la France. En effet, le 12 mai 1881, le bey Mohammed El-Sadik, menacé d'exécution, a signé le traité du Bardo qui a établi un protectorat français sur la Tunisie ce qui facilitera l'introduction de la langue française dans la vie des tunisiens.

1.2.1 L'administration tunisienne

Suite à cette signature, le bey est également contraint de confier à la France les affaires étrangères, la défense du territoire et la réforme de l'administration. Comme l'Algérie, les affaires administratives en Tunisie sont gérées par les français en langue française. Ce n'est qu'après l'indépendance que l'arabisation progressive de l'administration a commencé. Aujourd'hui, tous les papiers administratifs sont rédigés dans la langue officielle du pays qui est l'arabe standard.

1.2.2 Le système éducatif tunisien

Le protectorat a aussi contrôlé le système éducatif tunisien en imposant un enseignement bilingue franco-arabe dans les écoles ayant une visée totalement francophone avec quelques ouvertures sur la langue et la civilisation arabes. C'est ainsi que l'alphabétisation des tunisiens a commencé progressivement pour s'accélérer après l'indépendance.

Selon l'article 1^{er} de la constitution tunisienne adoptée le 27 janvier 2014, l'arabe est la langue officielle du pays. L'article 39 de cette constitution stipule que :

« L'État veille aussi à enraciner l'identité arabo-musulmane et l'appartenance nationale dans les jeunes générations et à ancrer, à soutenir et à généraliser l'utilisation de la langue arabe, ainsi que l'ouverture sur les langues étrangères et les civilisations humaines et à diffuser la culture des droits de l'Homme⁴ » (Constitution tunisienne, 2014 : 10).

⁴La nouvelle constitution tunisienne disponible sur : <https://mjp.univ-perp.fr/constit/tn2014.htm>

Cette ouverture sur les langues se traduit par l'enseignement du français et de l'anglais comme langues étrangères dès le primaire. Enseignée dès la troisième année du primaire, la langue française a cependant une grande importance dans le paysage linguistique tunisien puisqu'elle est héritée de la période du protectorat. Elle a le statut de langue seconde, mais son statut réel varie de langue seconde à langue étrangère selon plusieurs facteurs géographiques et psychosociolinguistiques (Miled, 2010). Surtout qu'elle devient la langue d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques, économiques et de gestion à partir du lycée et à l'université.

Le système d'enseignement en Tunisie a subi lui aussi plusieurs réformes qui ont permis d'améliorer la qualité des enseignements proposés et de dépasser les lacunes observées auparavant. Dans l'article « *la réforme de l'enseignement du français en Tunisie : enjeux et difficultés* » de l'inspectrice générale du ministère de l'éducation et de la formation Amel Boukhari la réforme du français de 2006 a visé :

« Le développement des compétences de communication orale et écrite, leur importance en tant que vecteur d'apprentissage, l'articulation de ces activités langagières, le souci constant d'aider l'élève à intégrer et à exploiter ses acquis et l'exigence de l'accès au sens dans les différentes disciplines (options communes à chacune) constituent les principaux principes de base de la réforme » (Boukhari, 2006 :36).

Cette réforme, généralisée en 2012 pour tous les cycles de l'enseignement, permettra le développement des compétences linguistiques en français et sera un vecteur de réussite de l'apprentissage de cette langue par les élèves. En ce qui concerne le budget alloué à l'enseignement en Tunisie, Mohamed Miled dans *le rapport sur le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb* annonce que :

« La Tunisie se situe, elle, parmi les pays qui accordent la part la plus importante de leurs ressources budgétaires au secteur de l'éducation. En 2012, près de 15 % du budget de l'État et plus que 5 % du PIB est réservé à ce secteur. Entre 2002 et 2012, selon un rapport préparé dans le cadre du programme de l'Organisation internationale du travail pour la promotion de l'emploi productif et le travail décent des jeunes en Tunisie, le taux de scolarisation des individus âgés de 6 à 16 ans a atteint les 93,4 % » (Miled, 2016 :16).

Ces statistiques montrent que ce pays, conscient de l'importance du secteur de l'éducation Nationale, a déployé une stratégie efficace afin de scolariser sa population et ainsi développer le pays en augmentant le budget pour le secteur éducatif. Le taux de scolarisation élevé montre également l'efficacité de la réforme entreprise par ce pays. Toutefois des lacunes sont toujours observées surtout au niveau universitaire. Le même rapport sur l'enseignement universitaire affirme que, dans les départements de français en Tunisie, la majorité des étudiants trouvent de grandes difficultés à s'appropriier les contenus littéraires et culturels. Également, dans les filières

scientifiques et techniques, le TCF⁵ a montré que les étudiants accèdent difficilement aux savoirs scientifiques et techniques dispensés en langue française. Ce problème est dû au fait de l'absence d'un programme adéquat pour l'enseignement du français à l'université pour les filières scientifiques et techniques. Cet enseignement assuré par des enseignants détachés du secondaire ne prend pas en considération ni les besoins réels des étudiants, ni les besoins du marché de travail. À ce propos Emna Souilah dans son article « *L'enseignement du français en Tunisie est-il en décalage avec la demande sociale ?* » propose des solutions à adopter afin de diminuer cet écart de niveau :

« Pour combler l'écart entre l'enseignement du français et la demande sociale, en Tunisie, plusieurs mesures s'imposent. Il faudrait, à notre avis, réexaminer les programmes des filières professionnalisantes de français et les réajuster en fonction des besoins réels du marché du travail, de façon que la formation soit au plus près des situations professionnelles ciblées et permettre ainsi aux étudiants d'avoir une visibilité claire quant à l'issue de leur formation» (Souilah, 2018 : 35).

Les mesures proposées dans ce passage concernent l'orientation des étudiants qui doit être en accord avec les besoins du marché de l'emploi. Elles doivent être appliquées afin de ne pas avoir des problèmes au niveau de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés tunisiens.

Ainsi, nous concluons que comme en Algérie et au Maroc c'est surtout au niveau des études supérieures que les failles de l'enseignement du français apparaissent et créent par la suite des problèmes liés à l'insertion professionnelle des futurs diplômés.

1.3 La situation au Maroc

Au Maroc, la langue française existait bien avant le protectorat français grâce aux échanges commerciaux avec la France. Cette langue est introduite de manière officielle à partir de la signature du traité du protectorat le 30 mars 1912 sous le règne du sultan Moulay Hafid à l'ancienne capitale marocaine Fès. En effet, plusieurs pays européens ont voulu se partager le pays puisqu'il regorge de richesses. Notons que l'Espagne a déjà occupé la région du rif au nord. Ce protectorat est considéré également comme un régime visant à introduire des réformes et à faciliter le développement économique du Maroc.

1.3.1 L'administration marocaine

Le français a longtemps été considéré comme la langue de l'administration et des transactions commerciales. Après l'indépendance en novembre 1956, l'administration marocaine a

⁵ Test de Connaissance en Français organisé par France éducation internationale qui mesure les trois compétences des candidats : Compréhension orale et écrite et production orale. Il permet de positionner le candidat dans le niveau du CECRL correspondant à ses compétences.

continué à utiliser cette langue pour les correspondances et toutes les démarches administratives faute de cadres qualifiés et formés en arabe. Par la suite, la phase d'arabisation progressive a commencé vers la fin des années soixante-dix mais les correspondances officielles ont continué dans les deux langues. C'est la circulaire ministérielle n°53-98 du 11 décembre 1998 émanant du premier ministre Abderrahmane Youssoufi qui va autoriser seulement l'usage de l'arabe, langue officielle de l'État, dans les administrations, les institutions publiques et les communes en interdisant toute correspondance dans une autre langue⁶. Aujourd'hui, l'arabe est la langue officielle du pays pour toutes les démarches administratives des citoyens marocains.

1.3.2 Le système éducatif marocain

Le Maroc est un pays nord-africain où les langues officielles, selon la nouvelle constitution adoptée en 2011, sont l'arabe standard et l'amazigh. L'article 5 de cette constitution stipule que : « l'arabe demeure la langue officielle de l'État. L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception⁷ » (2011 : 5). Cependant, les marocains comme tous les citoyens des pays arabes ne parlent pas l'arabe standard ou classique au quotidien. Ils utilisent le Darija (dialecte marocain) présent sur presque tout le territoire ou l'une des trois variantes de l'amazigh selon les régions : *Tarifite* (berbère du nord du Maroc), *tamazighte* (berbère du moyen atlas) et *tachelhite* (berbère du Souss). Nous déduisons que le paysage linguistique marocain est sujet à une diglossie comme l'a écrit Fouad Laroui dans son livre « *le drame linguistique marocain* » :

« Le problème se complique dans le cas des arabes et, en ce qui nous concerne, dans le cas des marocains, à cause de la diglossie. Cette langue d'enseignement (l'arabe littéraire n'est pas la langue maternelle des petits marocains). En fait tout se passe comme s'il y avait très tôt concurrence dans l'apprentissage de deux langues étrangères » (Laroui, 2011 : 14).

Cette diglossie caractérise tous les pays arabes. Dès l'entrée à l'école les élèves apprennent l'arabe littéraire, différent du dialecte parlé et considéré dans cet acte d'apprentissage comme une langue étrangère pour eux.

La langue française a fait son introduction officielle à l'école marocaine avec la signature du protectorat en 1912. Elle a résisté à la vague d'arabisation des années 70 pour revenir en force

⁶ Source : https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-3Politique_arabe.htm

⁷ Avant l'adoption de cette constitution seule la langue arabe était considérée comme la langue officielle du pays. La constitution marocaine est modifiée après les événements du printemps arabe en 2011. Elle est adoptée après le référendum de juillet 2011

actuellement comme langue d'enseignement à partir du collège. Enseignée dès le primaire, cette langue est aussi très visible dans le parler dialectal des marocains comme chez les algériens et les tunisiens. L'enseignement de cette langue dans le système éducatif marocain est lui aussi passé par plusieurs réformes depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui et des problèmes persistent encore chez les élèves et les étudiants quant à l'apprentissage de cette langue.

Tous ces aspects seront détaillés dans le chapitre suivant qui analysera la situation sociolinguistique du Maroc puisque notre étude porte sur la réforme de l'enseignement du français dans ce royaume.

Conclusion du premier chapitre

Dans ce chapitre nous avons interrogé la situation de la langue française et son apprentissage depuis la période coloniale jusqu'à aujourd'hui dans les trois pays du Maghreb : L'Algérie, la Tunisie et le Maroc. Nous avons également passé en revue le changement administratif dans ces pays d'une administration française vers une administration arabisée pour préserver l'identité culturelle de ces pays arabo-musulmans.

Il ressort de ce qui précède que la langue française fait partie du paysage linguistique quotidien de ces trois pays maghrébins même après leur indépendance. Au commencement, elle a eu un statut quasi-officiel puisqu'elle a été la langue de l'administration, du commerce, de l'enseignement et de tous les domaines qui ont hérité des pratiques de l'administration coloniale ou du protectorat. Elle est bien présente dans le dialecte et dans la communication orale ordinaire entre les citoyens. Cependant, les différents rapports établis par les ministères de l'éducation nationale de ces trois pays de la région Maghreb ou par des organisations d'évaluation de ce système comme l'UNESCO et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) sur l'éducation et l'enseignement ne sont pas toujours optimistes et soulèvent des similitudes dans les problématiques rencontrées dans cette zone en plus d'une baisse constante du niveau des apprenants surtout à l'université. Il est aussi impératif de signaler que l'une des causes de cet échec remarqué chez les étudiants est cette rupture linguistique entre la langue de scolarisation dans le système préuniversitaire, en arabe standard, et la langue française, langue véhicule des sciences et des techniques à l'université. Il faut également avertir de l'inadéquation entre le profil des diplômés et les exigences du marché de travail.

Certes, les trois pays ont franchi un grand pas dans l'alphabétisation de la population et la généralisation de l'enseignement mais la qualité de l'enseignement est en constante chute. Afin de mieux comprendre les raisons derrière cet échec nous nous limiterons à l'étude du cas du Maroc

dans la perspective de distinguer les points de force et de faiblesse de son système éducatif à travers les réformes entreprises. Cela permettra de comprendre ce qui se passe dans les deux autres pays puisqu'ils partagent beaucoup de points en commun au niveau éducatif. Ainsi, nous examinerons sa situation linguistique et les différentes réformes de l'enseignement en général puis au primaire en particulier puisque c'est l'objet de notre étude de recherche et aussi parce qu'il constitue la base de l'apprentissage.

Chapitre 2 : Le Maroc et l'enseignement de la langue française

L'enseignement de la langue française au Maroc a débuté de manière officielle avec le protectorat français. Ainsi, la présence de cette langue est bien ancrée dans la réalité linguistique marocaine depuis plus d'un siècle. Dans ce chapitre, nous commencerons tout d'abord par remonter dans le passé de l'histoire de l'enseignement du français depuis le protectorat qui a instauré ses écoles en passant par la période de l'indépendance où l'offre de l'enseignement a commencé à s'élargir et à se généraliser pour combattre l'analphabétisme de la population. Ensuite, nous passerons en revue les différentes réformes qui se sont succédées dans ce secteur vital afin de percevoir leurs points de forces et les raisons de leurs échecs. Après, nous examinerons le statut des langues parlées et utilisées dans ce pays : l'arabe standard, l'amazigh, l'arabe marocain, le hassani et le français. Enfin, nous essayerons de délimiter le statut du français au Maroc à travers ses usages par les marocains au quotidien, à l'école, dans l'administration et dans le monde du travail. Rappelons que la situation éducative marocaine est identique à la situation en Algérie et en Tunisie avec quelques légères différences. La connaissance du statut de la langue française au Maroc nous permettra de comprendre les raisons qui ont poussé le MEN marocain à adopter cette langue comme langue d'enseignement dans la nouvelle réforme entamée.

2.1 L'enseignement du français au Maroc pendant le protectorat

Au Maroc, le français est enseigné de manière officielle dans les écoles modernes gérées par l'administration française à partir de 1912. Fouad Laroui décrit la situation dominante de cette époque dans son ouvrage *le drame linguistique marocain* comme suit :

« La langue française a fait officiellement son entrée au moment où le protectorat fut institué, soit en 1912. L'administration du protectorat utilisa la langue de la métropole pendant quarante-quatre années, jusqu'en 1956. L'arabe classique était enseigné en tant que langue secondaire dans quelques rares lycées des villes impériales comme Fès, Rabat et Casablanca. Le berbère était enseigné uniquement au lycée franco-berbère d'Azrou » (Laroui, 2011 : 73).

À cette époque, l'enseignement de la langue arabe est marginalisé. Il se réalise surtout dans les écoles coraniques et à l'école moderne instituée par le gouvernement français où les élèves apprennent la langue française et d'autres matières en français.

Il faut également dire qu'en cette période le français n'est pas une langue appréciée par une grande partie du peuple marocain qui a aspiré à son indépendance. Du moment où le protectorat s'est transformé en colonisation car la France a commencé à exploiter les richesses du pays. En effet, certains parents ont même refusé d'envoyer leurs enfants à l'école française sous prétexte de

perdre leur culture et leur identité arabo-musulmane. Les grands-parents nous ont raconté souvent que leurs parents ont refusé de les envoyer étudier dans ces écoles françaises de peur qu'ils deviennent chrétiens. Ils les cachaient lorsque les sœurs chrétiennes viennent frapper chez-eux pour demander s'ils ont des enfants en âge de scolarisation. Cela a impacté le degré de scolarisation de la population, selon Jean Brignon :

« Le degré d'instruction de la population marocaine est également faible, résultat d'une politique parcimonieuse d'enseignement. Celui-ci n'a jamais touché qu'une très faible fraction des enfants scolarisables : 4% en 1945 ; 10% en 1950, 15% en 1955. L'effort tardif du protectorat en matière d'enseignement est lié à la pression nationaliste » (Jean Brignon et al, 1967 : 372).

À la suite de cette citation, nous pouvons affirmer que l'instruction de la population marocaine par les autorités françaises n'a pas été facile à cause de la réticence des parents, d'où le taux élevé d'analphabétisme. Plusieurs obstacles s'y sont opposés notamment la préservation de la religion et le désir d'indépendance avec la montée du mouvement nationaliste. La France a dû réfléchir à des solutions plus attrayantes afin de convaincre les marocains de l'importance d'éduquer leurs enfants. Ainsi, elle a commencé par l'unification des programmes scolaires sur l'ensemble du territoire marocain, la construction de plus d'écoles primaires, le développement de l'enseignement secondaire, l'organisation des « missions scolaires pour la France et l'Orient » avec l'octroi de bourses et de prêts d'honneur d'enseignement supérieur, la création des écoles ou des sections normales d'instituteurs et d'institutrices ainsi que des écoles agricoles et finalement l'application stricte d'un programme restructurant l'enseignement à l'université Al Qaraouiyine de Fès.

Au fil des années, et malgré la résistance de la population marocaine, le français est devenu une langue officielle. Il s'est propagé progressivement grâce au contact avec les autochtones (commerce, affaires administratives, domestiques, etc.), ce qui a influencé aussi le parler des marocains, et par l'école où les élèves s'instruisent. En effet, l'enseignement est dispensé dans sa totalité dans cette langue ce qui lui a permis de renforcer sa position en tant que langue officielle. Les programmes métropolitains y sont enseignés sans être bien adaptés aux nécessités locales. La culture française y est admise sans problèmes autant par l'administration que par les enseignants.

Pour la scolarisation de la population, il faut dire que les fils des notables de la société, voulant garantir l'avenir de leurs enfants, ont accédé facilement aux bancs des établissements français. Ils sont même allés finir leurs études à Paris grâce à des bourses offertes par le gouvernement français. Cette instruction instituée par le régime du protectorat a servi pour le combattre par la suite parce que ces étudiants ont adopté l'idéologie démocratique en vogue à l'époque comme le souligne Jean Brignon :

« Une partie de la bourgeoisie fit instruire ses fils dans les établissements français et les envoya terminer leurs études à Paris. C'est dans l'ambiance parisienne que les jeunes étudiants qui prirent la tête du mouvement nationaliste acquirent au contact des hommes politiques français l'idéologie démocratique qui servit de base à leurs revendications. Leurs camarades d'études tunisiens leur fournirent les modèles pratiques sur lesquels ils calquèrent leur tactique politique. On peut considérer que Paris a joué un rôle fondamental dans la naissance du nationalisme marocain » (*Ibid.* :130).

Il faut ajouter que l'enseignement dispensé en cette période a également participé à accentuer les divisions au sein du peuple, à figer les marocains dans des emplois subalternes et à maintenir chacun dans sa propre catégorie sociale sans lui donner la possibilité d'évoluer. Cela est dû au fait qu'il n'a point visé à favoriser la naissance d'une conscience nationale, ni à permettre la promotion de l'individu ou à fournir au pays les cadres dont il a besoin pour se développer. Plusieurs types d'enseignements ont illustré cette différence : un enseignement traditionnel dispensé par les *fqihs* (les hommes de religion) dans les écoles coraniques traditionnelles et à l'université Al Qaraouiyyine, un enseignement moderne comprenant un enseignement européen, un enseignement israélite (pour les juifs) et un enseignement musulman avec des programmes différents. Un enseignement pour chaque catégorie sociale avec des écoles populaires rurales et citadines et des écoles de fils de notables pour l'élite sociale. Cette dernière catégorie occupera des postes importants dans le pays après l'indépendance grâce à son degré d'éducation élevé.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que cette période protectorale a été caractérisée par l'introduction de la langue française dans le système scolaire marocain qui a été dispensé uniquement en arabe standard ainsi que l'instauration de l'école moderne qui va se développer encore après l'indépendance.

2.2 L'enseignement du français après l'indépendance

Après l'indépendance obtenue en novembre 1955, l'État marocain a voulu développer encore plus son système éducatif pour instruire le peuple. Comme le nombre d'enseignants marocains bien formés et des cadres administratifs qualifiés pour assumer la relève totale dans les différentes administrations est faible, les fonctionnaires et les enseignants français ont continué à assumer leurs postes respectivement dans les administrations et les établissements scolaires. Par la suite, les cadres et les enseignants marocains ont commencé à se former progressivement et à prendre des postes dans les administrations mais la langue de travail est restée la langue du colon. Le roi Mohammed V a aussi invité les marocains à inscrire leurs enfants aux bancs de l'école dans la perspective de les instruire pour constituer les citoyens qui vont assurer l'avenir du pays. De ce fait, l'enseignement du français a gardé sa place parce que l'arabisation n'a pas pu s'installer

rapidement mais progressivement dans le système éducatif marocain. Il faut également dire que cette politique d'arabisation n'a point échappé à la critique de la part de certains militants socialistes car elle n'est pas bien fondée. L'arabisation de l'administration et de l'enseignement s'installera progressivement vers la fin des années soixante-dix qui seront marquées par l'adoption de cette politique à l'instar des autres pays voisins. Nous la consulterons de près dans le chapitre suivant consacré à la réforme de l'enseignement au Maroc.

Après avoir fait ce survol historique autour de l'histoire de l'enseignement du français au Maroc depuis plus d'un siècle. Il s'avère que c'est une langue qui a bien su se procurer une place importante dans le royaume qui perdure jusqu'à aujourd'hui. Malgré la vague d'arabisation, cette langue s'est intégrée avec force dans le paysage médiatique marocain. Cependant, la manière classique avec laquelle elle est enseignée et les manuels utilisés ne se sont jamais adaptés à la réalité du public scolaire marocain, qui est un public plurilingue et pluriculturel. D'ailleurs, nous consacrerons la partie suivante à la question de la diversité linguistique et culturelle marocaine.

2.3- Les langues au Maroc

Rappelons que les langues officielles au Maroc sont, selon l'article 5 de la nouvelle constitution adoptée en 2011, l'arabe standard et l'amazigh. Or, il y a d'autres variétés linguistiques dans le pays comme l'arabe marocain (Darija), les trois variantes de l'amazigh et le hassanya au sud. Comme il a déjà été cité dans le chapitre précédent, les marocains au quotidien n'utilisent pas l'arabe standard mais font usage soit du darija soit de l'une des trois variétés de l'amazigh ou du hassanya selon la région. Pour les langues étrangères, le français est enseigné à partir du primaire. Il est présent partout : dans les médias, la publicité et aussi dans le parler quotidien oral des citoyens. Les autres langues étrangères comme : l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien sont enseignées dans le cycle secondaire.

2.3.1 L'arabe standard

Considéré comme la langue officielle de l'État, l'arabe standard est enseigné à l'école dès la maternelle ou le primaire. Elle est utilisée dans l'administration pour les documents officiels, pour toutes les correspondances et dans les discours officiels, en particulier ceux du roi. Cette langue occupe une place importante dans la presse audiovisuelle et écrite. Elle a fait son introduction dans le pays avec les conquêtes islamiques au VII^{ème} siècle. C'est une langue sémitique et elle s'écrit de droite à gauche. Or, ce qui caractérise cette langue est le fait qu'elle n'est pas parlée au quotidien comme langue officielle et ce dans tous les pays arabes. Pourtant elle sert de médium de

communication entre deux arabes de pays d'origine différents. À ce propos Leila Messaoudi affirme que :

« Langue officielle et ou nationale dans au moins 22 pays, langue qui occupe la 6e place à l'ONU, langue des instances institutionnelles dans tous les pays du monde arabophone, l'arabe standard grâce aux chaînes satellitaires, grâce à Internet et grâce aux systèmes éducatifs favorise la communication entre les différents et des personnes (sous réserve des procédures administratives et juridiques en application dans chacun des pays). L'arabe standard est soutenu par toutes les politiques linguistiques étatiques des dits pays et le Maroc ne fait pas l'exception. Certes, ce n'est pas une langue parlée spontanément par tous les citoyens, mais elle est, à des degrés divers, maniée par eux, à l'écrit et à l'oral (discours politiques, débats parlementaires, etc.) pour les sujets ayant trait à la vie publique et aux secteurs socioculturels et éducatifs. » (Messaoudi, 2013 : 8).

Donc, nous pouvons dire que cette langue, même si elle n'est pas parlée au quotidien, a un statut sacré dans le monde arabe puisque c'est la langue du coran, de la religion et de l'administration. Elle aide également à préserver et à unifier l'identité arabo-musulmane. Notons également que toutes les variétés d'arabe parlées au quotidien sont composées de beaucoup de mots en arabe standard.

À l'école, les apprenants sont face à une nouvelle variante écrite et orale de la langue arabe différente de celle qu'ils parlent à la maison et ils apprennent à la transcrire. Cette transition linguistique laisse penser que c'est une langue étrangère ce qui n'a jamais été considérée ainsi, toutefois cela laisse certains élèves perplexes. Ils peuvent avoir un échec à bien apprendre l'arabe standard.

2.3.2 L'amazigh

Les amazighs sont les premiers habitants du Maroc avant l'arrivée des arabes qui ont conquis le pays pour y introduire l'Islam. Le 20 août 1994, le défunt roi Hassan II a déclaré dans son discours prononcé à l'occasion de la commémoration de la révolution du Roi et du Peuple, sa vision perspicace sur la question de la langue et de l'identité marocaine :

« Au moment où nous engageons une réflexion nationale sur l'enseignement et les cursus, il convient d'envisager l'introduction, dans les programmes de l'apprentissage des dialectes, sachant que ces dialectes ont contribué aux côtés de l'arabe, la langue mère, celle qui a véhiculé la parole de Dieu -Glorifié soit son Nom-, le Saint Coran, au façonnement de notre histoire et de nos gloires⁸ »

⁸ Extrait du discours royal consulté sur le site de l'agence marocaine de presse, date 20 février 2018: <http://www.mapexpress.ma/actualite/opinions-et-debats/journee-internationale-de-la-langue-maternelle-focus-sur-la-diversite-linguistique-et-le-multilinguisme-comme-elements-cles-pour-le-developpement-durable/>

Dans cet extrait le roi parle de dialecte pour désigner l'amazigh, or elle sera considérée comme une langue à part entière par la suite. Ainsi, à partir de ce moment l'amazigh est reconnu comme une langue faisant partie de l'identité marocaine. Cela s'est directement traduit sur le plan médiatique par l'instauration d'un journal télévisé dans les trois dialectes amazighs et par le tournage de films et d'émissions ou par des doublages de films et série marocaines en amazigh ayant un succès auparavant en darija.

Sur le territoire marocain, trois variantes de l'amazigh sont utilisées selon les régions : tout d'abord Tarifite le berbère du nord du Maroc, puis tamazighte le berbère du moyen Atlas et finalement tachelhite le berbère du Souss au sud du pays.

En 2001, l'Institut Royal de la Culture Amazigh (IRCAM) est créé comme réponse de l'État aux revendications Amazighs pour la reconnaissance officielle de cette langue. Cette structure a contribué à résoudre les problèmes d'aménagement du corpus de langue et à assurer le suivi des mesures d'implantation dans les institutions et aussi à former des cadres. L'institut a aussi un rôle dans la préservation et la promotion de la langue et de la culture amazighs, notamment dans les domaines de l'éducation, de l'information et de la vie publique en général.

Finalement en juillet 2011, l'article 5 de la constitution a reconnu l'officialité de l'amazigh comme un élément patrimonial essentiel à l'identité des marocains à côté de l'arabe : « De même, l'amazigh constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception » (constitution marocaine, 2011 :5). Cette officialisation se manifeste aujourd'hui dans l'augmentation de la masse horaire dédiée à cette langue dans les médias, la multiplicité des spots publicitaires en amazigh. L'affichage public dans les administrations publiques, les sociétés privées, la publicité et la signalisation routière sont disponibles maintenant en amazigh, spécialement là où sont concentrées les populations concernées, que ce soit dans les régions, les municipalités ou les villages.

Il faut souligner que l'alphabet pour écrire le tifinaghe (alphabet amazigh) ne ressemble point aux lettres pour écrire l'arabe. Il se compose de 33 lettres et ne représente aucune des données phoniques d'aucun parler local particulier (Tarifite, tamazight et tachelhit), car il a été conçu pour écrire un amazigh standard. Le sens de la lecture et de l'écriture tifinaghe est orienté vers la droite. La particularité de cet alphabet est de neutraliser dans la langue écrite les traits phonétiques à caractère particulier.

À partir de la rentrée 2003-2004, cette langue a commencé à être enseignée progressivement au sein des écoles dans les régions berbérophones dès la première année du primaire mais jusqu'à aujourd'hui cet enseignement n'est pas encore généralisé dans tous les établissements. La rentrée de 2015 a été fixée pour sa généralisation. Cependant plusieurs problèmes s'y sont opposés notamment le fait qu'il n'y a pas encore assez d'enseignants bien formés pour enseigner cette langue et les programmes qui ne sont pas encore prêts. D'autant plus que l'apprentissage de l'amazigh ne s'est pas généralisé au collège parce que la volonté de continuer son apprentissage n'est pas encore finalisée mais aussi parce que cette langue fait partie uniquement du patrimoine national. À ce propos, Karima Ziamari et Jan Jaap De Ruiter affirment que cette officialisation ne situe pas l'amazigh au même niveau que l'arabe : « L'arabe est « la » langue officielle, tandis que l'amazigh est « une » langue officielle. D'autant plus que le terme « patrimoine » relève du registre symbolique. L'amazigh est figé dans l'idée d'un héritage que partagent les Marocains » (Ziamari et De Ruiter, 2015 : 449). Ainsi, cette langue cède la place au collège⁹ à l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère : l'anglais ou l'espagnol ou l'allemand, qui accompagne l'élève jusqu'au baccalauréat et lui ouvre les portes vers des études supérieures probables dans un pays étranger.

2.3.3 L'arabe dialectal marocain : le darija

Au quotidien, les marocains n'utilisent jamais l'arabe standard qu'ils apprennent à l'école. Ils utilisent soit l'une des trois variétés de l'amazigh selon la région où l'arabe dialectal marocain (le darija). Frédéric Bourdereau décrit le darija ainsi :

« Langue du commerce, des échanges informels et familiaux, langue de la rue, l'arabe dialectal, néanmoins, demeure à la porte de l'école, même s'il s'agit de la langue maternelle des enfants : l'entrée dans l'écrit, et l'ensemble des apprentissages, en effet, se déroulent en arabe standard, langue qui n'est évidemment pas tout à fait étrangère aux enfants qui entrent à l'école, mais qui leur demande un très réel effort, tant les différences syntaxiques et lexicales sont importantes. » (Bourdereau, 2006 : 25).

Il souligne le fait que l'apprentissage de l'arabe standard n'est pas aisé car les apprenants doivent fournir plus d'effort afin de comprendre la syntaxe et le lexique qui n'a pas souvent de points communs avec le darija parlé. Le darija s'écrit en lettres arabes ou même en lettres latines surtout sur les réseaux sociaux. Cependant, c'est une langue utilisée surtout à l'oral et elle n'est pas autorisée écrite dans les correspondances administratives officielles.

⁹ À partir de la 3^{ème} année du collège

2.3.4 La langue française

À côté des langues utilisées au royaume, le français s'est fait une place et jouit d'un statut privilégié. Il est utilisé sans complexe dans le langage courant avec l'arabe dialectal marocain. Son usage marque aussi un certain rang social et culturel qui montre que la personne est cultivée. La France a construit des écoles populaires à travers le royaume durant le protectorat pour instruire la population ce qui a surtout favorisé la diffusion du français dans les villes et les banlieues, où ont vécu 93 % des colons français. Cela a permis sa propagation massive même après l'indépendance. L'arabisation des programmes scolaires lancée dans les années 70 afin de revaloriser la langue arabe s'est arrêtée subitement aux portes de l'université. Ce qui fait que l'enseignement universitaire marocain est toujours dispensé entièrement en français, excepté certaines filières de sciences humaines et sociales, de droit et d'enseignements religieux. C'est également la première langue étrangère apprise par les élèves à l'école primaire ou dans certains cas dès le préscolaire.

Cette langue est aussi utilisée en milieu professionnel dans les sociétés et les entreprises privées ou les multinationales. Elle ouvre ainsi la possibilité d'accéder aux emplois prestigieux pour ceux qui la maîtrisent. La présence étrangère a entraîné certaines « habitudes linguistiques » qui se sont manifestées, par exemple, dans l'affichage public ainsi que sur les enseignes des magasins, des cafés ou des restaurants. Pour conclure, il faut ajouter que la langue française est aussi présente dans les médias, la publicité, l'environnement de l'entrepreneuriat et des affaires et dans les relations internationales avec les pays francophones.

2.3.5 L'hassani

L'hassani ou *klam Hassan* « parler des Banu Hassan » est le dialecte oral arabe des Bédouins et nomades parlé en Mauritanie, dans la région d'Oued Noun au sud du Maroc, dans une partie du Sahara algérien, dans certaines zones du Sénégal, dans le nord du Mali et dans l'ouest du Niger. Il partage beaucoup de points communs avec les dialectes bédouins du Moyen-Orient et avec ceux du Maghreb. Cette langue est citée également par la constitution de 2011 comme « partie intégrante de l'identité marocaine unie » (2011 : 5). Ce dialecte se caractérise par un lexique riche par les mots et expressions berbères particulièrement dans les domaines de l'agriculture, des herbes médicinales et des noms géographiques.

Les hassanis marocains sont très connus par leur belle poésie à l'instar des grands poètes de l'ère *jahilya* (avant l'islam). Ils organisent toujours des concours et des festivals de poésie afin de

choisir les meilleurs poètes. Il faut dire que ce dialecte n'est pas généralisé au Maroc et n'aspire pas à devenir une langue officielle mais il a une forte présence dans le sud marocain.

Conclusion partielle :

Au Maroc, la réalité linguistique est tout à fait différente et peut même paraître contradictoire et paradoxale. La majorité des marocains parlent l'arabe dialectal, le darija, qui assure l'intercompréhension dans l'ensemble du pays, auquel s'ajoute le berbère avec ses trois déclinaisons selon la région. Néanmoins, ces deux langues parlées à la maison restent au seuil de l'école, même s'il s'agit de la langue maternelle des enfants. L'entrée dans l'écrit et l'ensemble des apprentissages s'effectuent, en effet, en arabe standard dont les différences syntaxiques et lexicales avec le darija et le berbère sont très importantes. La langue française héritée du protectorat est fortement présente aussi dans le quotidien et à l'école dès le primaire. D'autant plus qu'elle est utilisée pour accéder à l'université et à l'emploi.

Ainsi, plusieurs langues coexistent et sont utilisées au Maroc. Nous pouvons déduire que le paysage linguistique marocain est sujet d'une diglossie à laquelle s'ajoute l'apprentissage du français qui est devenu une langue faisant partie du quotidien marocain. Nous examinerons à présent les différentes utilisations de cette langue au Maroc dans plusieurs domaines.

2.4 Le statut de la langue française : quelle évolution ?

Comme il a été écrit plus haut, la langue française a un statut particulier puisque c'est la première langue étrangère apprise à l'école primaire. Rappelons qu'au temps du protectorat, elle a eu le statut d'une langue officielle servant à l'enseignement et à l'administration. À la veille de l'indépendance, le nombre de cadres marocains formés dans le système scolaire, qui a été mis en place par les autorités coloniales, a demeuré relativement très restreint avec plus de 3600 titulaires du certificat d'études primaires, plus de 500 titulaires du brevet et plus de 260 bacheliers¹⁰.

La langue française peut être considérée comme un butin de guerre si nous voulons utiliser l'expression du célèbre écrivain algérien Kateb Yassine. C'est une langue qui a permis aux gens de s'instruire et de s'ouvrir sur la culture de l'autre. Sans oublier aussi qu'elle a permis au Darija de s'enrichir avec du vocabulaire français utilisé au quotidien. Cela montre que cette langue est bien adoptée par les marocains au fil du temps.

¹⁰ Donnée extraites du site : <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-2Histoire.htm>

Pendant de longues années le français n'a pas eu un statut très bien défini. Il est officiellement langue étrangère, mais dans les faits, selon le milieu social, l'environnement et l'éducation, il oscille entre langue seconde et langue étrangère. Cette langue est présente partout : à la radio, à la télévision, dans les affichages et les panneaux publicitaires. Si cette langue est aujourd'hui visible dans le paysage urbain (publicités, médias, enseignes...) avec un renforcement dans les villes touristiques. Elle est quand même inégalement partagée et maîtrisée par les marocains. Les études supérieures se font également dans cette langue. Au niveau de la recherche d'emploi, le curriculum vitae, les lettres de motivation et même l'entretien d'embauche se passent majoritairement en langue française. Ce qui montre le paradoxe que nous vivons au niveau linguistique dans ce pays. D'autant plus que la position du Maroc en tant que pays francophone ayant des échanges économiques réguliers et importants avec d'autres pays francophones en Europe (France, Belgique, Suisse), en Amérique du Nord (Le Canada, Québec), ou en Afrique (Sénégal, Mali, Gabon...) montre la nécessité du français en tant que langue de communication, d'échanges économiques et d'ouverture sur l'autre, d'où l'importance d'un apprentissage précoce et efficace de cette langue considérée comme la première langue étrangère dans l'enseignement au pays. Ajoutons finalement que le Maroc est aussi membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie depuis 1981¹¹. À partir de ce constat nous pouvons dire que c'est une langue qui a son poids dans ce pays et qui a su garder sa place à côté des langues officielles du royaume malgré toutes les tentatives pour la détronner ou la remplacer par une autre langue étrangère.

2.4.1 Le français langue d'enseignement

Malgré la place importante occupée par la langue française au Maroc, nous constatons que nos élèves ne la maîtrisent pas comme les anciennes générations et le niveau ne cesse de baisser surtout après l'application de la politique d'arabisation. Certains disent que cela est dû aux manuels qui sont trop chargés, mal conçus et calibrés sur les manuels de français langue maternelle. Si nous prenons par exemple le programme du français au lycée qui se base sur l'étude et l'analyse des œuvres intégrales, nous constatons qu'il n'est pas très adapté au niveau d'une grande majorité d'apprenants marocains. En effet, la littérature française ou même maghrébine enseignée à des adolescents qui s'intéressent à d'autres sujets et qui sont faibles en français ne permettra pas de faire

¹¹ Site du ministère des affaires étrangères marocain consulté le 15/06/2019 pour connaître la date de l'adhésion du Maroc à l'OIF :

<http://www.diplomatie.ma/ActionduMaroc/Promotioneconomieetculturelle/LeMarocetlafrancophonie/tabid/114/language/en-US/Default.aspx>

évoluer leur niveau linguistique qui ne dépasse pas les niveaux A1 ou A2 du CECRL chez une grande masse d'élèves.

À l'université, les professeurs se plaignent tout le temps de l'incapacité des étudiants à rédiger des synthèses, des comptes rendus ou même à suivre les cours dispensés en français. Là, la cause est bien connue : ce sont des étudiants victimes de la politique d'arabisation qui a débuté dans les années 80 et qui s'est arrêtée au seuil de l'université. Ces derniers ont tous fait leur cursus scolaire en arabe et maintenant, ils se trouvent face à un enseignement dispensé uniquement en français. Cette situation les pousse à faire des cours de français pour se rattraper ou à vite abandonner l'université et ainsi laisser tomber leur futur professionnel.

D'ailleurs, le français au Maroc est enseigné en adoptant une approche méthodologique de langue seconde et non étrangère : nous le voyons par exemple à travers les programmes scolaires de langue française, surtout dans les écoles privées, et avec l'enseignement en français à l'université pour toutes les filières sauf la littérature arabe, la sociologie et les études islamiques.

Il convient aussi d'ajouter que depuis la rentrée 2014/2015, des sections de baccalauréat international sont créées dans certains lycées marocains, à titre d'expérimentation, avec l'option langue française ou anglaise. Dans ces sections, l'enseignement de la langue étrangère choisie est renforcé et les matières scientifiques sont enseignées dans cette langue. En effet, l'anglais est également une langue internationale qui s'impose au Maroc comme ailleurs. Dans le cadre de la mondialisation et de l'engagement du Maroc dans de grands projets économiques et touristiques, l'apprentissage des langues étrangères représente un pilier essentiel de développement pour le pays d'où ce choix d'orienter les élèves vers ce baccalauréat international. Par la suite, la rentrée scolaire de 2016 est marquée par un retour progressif à l'utilisation du français comme langue d'enseignement pour les matières scientifiques pendant les trois années du lycée jusqu'au baccalauréat. Ce retour marque la volonté de sauver l'avenir des élèves pour qu'ils ne décrochent plus dans leurs études universitaires.

En somme, c'est pour dépasser cet échec que le MEN marocain a décidé de renforcer l'apprentissage de la langue française dans la nouvelle réforme de la vision stratégique 2015-2030. D'abord, il a décidé de commencer l'enseignement du français à partir de la première année du primaire. Ensuite, il a opté pour ce retour à la langue française comme langue d'enseignement des matières scientifiques dès le collège avec une initiation durant les deux dernières années du cycle

primaire en adoptant pour la première fois le principe de l'alternance linguistique¹². En juillet 2019, la loi cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique au Maroc est votée au parlement marocain. Elle vise à organiser l'ensemble du système éducatif marocain afin de dépasser les échecs des réformes précédentes. Cette loi sera analysée dans le chapitre suivant sur les réformes de l'enseignement au Maroc afin de s'arrêter sur ses apports à l'enseignement / apprentissage des langues.

2.4.2 La représentation des langues au Maroc

Dans le cadre de son ouverture sur le monde, la nouvelle constitution a confirmé cette mesure par la reconnaissance de la diversité culturelle qui illustre la richesse de notre civilisation marocaine grâce à l'ouverture sur l'apprentissage des autres langues étrangères sans les citer. Ainsi, dans cet extrait de l'article 5 de la constitution relatif aux langues nous lisons que l'État :

« Veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde en tant qu'outils de communication, d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaine» (constitution, 2011 :5)

Cet article parle des langues étrangères sans spécifier aucune d'entre elles. Cette ambiguïté nous montre encore plus que le statut de la langue française n'est pas franchement clarifié par le texte de la constitution.

Au Maroc, trois langues étrangères sont officiellement utilisées dans le programme scolaire : le français, l'anglais et l'espagnol. Le français est la première langue étrangère apprise dès le primaire et dans certains cas dès la maternelle. L'espagnol est surtout présent dans le nord et le sud du pays puisque ces régions ont été colonisées jadis par l'Espagne. Au lycée, les élèves peuvent choisir aussi entre l'allemand, l'espagnol et l'italien mais l'anglais reste la langue dominante choisie par les élèves puisque c'est l'une des langues les plus parlées dans le monde.

Sur le plan réel, dès l'entrée à l'école primaire, les enfants commencent à apprendre l'arabe standard, l'amazigh dans certaines régions et le français (adopté dès la première année du primaire depuis la rentrée 2017/2018¹³). Le darija ou le berbère parlé à la maison restent à la porte de l'école. Ceci constitue lui aussi l'une des causes de faiblesse du niveau des apprenants car l'apprentissage ne part pas de ce qu'ils savent déjà en matière de langues mais commence par leur apprendre quelque chose de nouveau. Conscients de l'importance du bilinguisme précoce, de plus en plus de parents

¹² Ce terme sera défini dans la partie cadrage théorique et méthodologique

¹³ La vision stratégique de la réforme 2015-2030 stipule que l'enseignement du français commence dès la 1^{ère} année du primaire

inscrivent leurs enfants, dès le primaire ou même avant, dans des écoles bilingues privées afin qu'ils puissent profiter de l'apprentissage du français en parallèle à l'apprentissage de l'arabe standard. Ils continuent leur scolarisation dans ces établissements privés jusqu'au baccalauréat et même au niveau universitaire. Par ailleurs, certains parents complètent cet apprentissage linguistique par l'inscription de leurs enfants dans un centre de langues, à l'Institut Français ou à l'Alliance Française. Ainsi, en maîtrisant cette langue, ils seront prêts pour entamer des études supérieures en français dans la spécialité de leur choix au Maroc, en France ou dans un pays francophone.

Comme souligné précédemment, à l'école marocaine, l'élève apprend plusieurs langues dès la première année du primaire ou même dès la maternelle notamment les deux langues officielles du pays. Il faut retenir que la généralisation de l'amazigh n'est pas encore totale dans le pays. Elle ne dépasse pas l'école primaire pour plusieurs raisons déjà citées dans cette première partie. D'autant plus que ni l'arabe standard, ni l'amazigh appris à l'école ne sont utilisés dans le quotidien des citoyens sauf à l'écrit pour l'arabe standard. À partir de la rentrée 2017, la langue française est introduite elle aussi dès la scolarisation officielle en primaire puisqu'elle a acquis le statut de langue d'enseignement à côté de l'arabe standard. Une deuxième langue étrangère sera introduite à partir de la troisième année du collège afin d'enrichir le profil linguistique des élèves. Avec la vision stratégique de la réforme, le français est devenu la langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques dès le secondaire collégial afin que les élèves ne se heurtent plus à cette langue d'enseignement à l'université où la vague d'arabisation des années 80 s'est arrêtée. Ainsi, cette langue ne sera plus un obstacle freinant la poursuite des études supérieures chez les étudiants marocains comme avant.

Rappelons également que dans le quotidien, les marocains parlent le darija ou l'amazigh (avec toutes ses variantes) selon leur région d'appartenance. Dans les administrations publiques les correspondances sont en langue arabe mais certaines utilisent toujours le français surtout dans le secteur semi-public ou privé. Les entreprises multinationales n'utilisent que la langue française dans la communication avec leurs employés. Cela montre que l'apprentissage de la langue française doit se faire efficacement dès l'entrée à l'école. D'autres entreprises nouvellement implantées dans le pays utilisent la langue anglaise. Nous avons déjà cité que la langue française jouit d'un statut particulier au Maroc avec une forte présence dans le marché du travail pour les nouveaux diplômés ce qui fait d'elle une langue privilégiée à côté des langues officielles du pays.

C'est dans ce même sens que la sociologue marocaine Leila Messaoudi (2010) affirme qu'au niveau de la fonction, la langue française bénéficie d'un statut de fait dans le domaine éducatif et non d'un statut de droit. Elle occupe également le premier rang dans les domaines de l'économie et

des technocrates et une place importante à l'écrit et à l'oral, après l'arabe officiel et l'amazigh, dans les domaines juridique, éducatif, ... Cela lui assigne en même temps une fonction utilitaire et élitaire. En plus de cela, la visibilité de la langue française dans l'espace public marocain laisse apparaître un bilinguisme visuel récurrent qui selon l'expression de Messaoudi : « Ce bilinguisme est devenu tellement familier aux marocains, qu'ils finissent par ne plus y prêter attention » (*ibid.*59). En effet, nous entendons souvent la langue française chez les marocains mêlée à l'arabe et à l'amazigh que cela apparaît tout à fait normal dans une communication courante entre deux ou plusieurs interlocuteurs.

Cela nous mène à conclure que la langue française au Maroc est une langue étrangère privilégiée qui accompagne les marocains tout au long de leur parcours scolaire et professionnel. D'autant plus que sa présence au quotidien dans le parler des marocains, dans les chaînes de radio et de télévision et dans les affiches publicitaires, surtout en milieu urbain, renforcent encore plus sa présence sur le sol marocain pour bien longtemps à côté des langues officielles du pays.

Conclusion du deuxième chapitre

La présence de la langue française a permis d'enrichir encore plus le paysage linguistique marocain plurilingue à la base. En effet la situation linguistique du Maroc peut être comparée à une mosaïque multiculturelle où l'arabe standard, le darija (arabe dialectal), l'amazigh avec ses trois variantes, le français et d'autres langues s'harmonisent à merveille dans le parler quotidien marocain. La coexistence de ces langues a donné naissance à de nouvelles variétés riches et facilitant la communication entre les individus.

Il y a plus d'un siècle que le français est présent sur le sol marocain. Fouzia Benzakour trouve qu'il s'est « enraciné dans toute la société marocaine, mais souvent décrié et dont le statut, d'abord ambigu, va évoluer au fil des ans et des événements politico-linguistiques » (Benzakour, 2007 :165). La vision stratégique de la réforme 2015-2030 et la loi cadre 51-17 ont redéfini le statut de la langue française d'abord comme première langue étrangère enseignée dès la première année du primaire et puis comme langue d'enseignement des matières scientifiques à côté des langues officielles du pays. L'alternance linguistique commencera dès le cycle primaire et à partir du collège toutes les matières scientifiques seront dispensées en français. Nous espérons que ces mesures vont contribuer à dépasser les échecs de la politique d'arabisation et des anciennes réformes.

Malgré toute cette richesse linguistique, le système éducatif marocain souffre de nombreuses difficultés et déficits comme l'échec scolaire, la non-maîtrise de la langue française. Les nombreuses réformes qui se sont succédé, n'ont pas réussi à résoudre tous ses problèmes. Dans le chapitre

suivant, il sera question d'interroger ces différentes réformes afin de voir quels sont leurs points forts et leurs faiblesses et qu'est ce qui manque justement au niveau de la didactique institutionnelle / linguistique afin d'améliorer l'enseignement / apprentissage de la langue française dans le système éducatif marocain.

Chapitre 3 : Les réformes de l'enseignement au Maroc

Depuis son indépendance le Maroc s'est engagé dans une politique de restructuration du pays pour se libérer des traces de la colonisation française. Il a également entamé le chantier de la réforme de son système éducatif de l'école primaire jusqu'à l'université dans la perspective de garantir son développement à moyen et à long terme. Ces changements ont pris plusieurs décennies pour se mettre en place et pour donner des résultats visibles. Il est important de mentionner que toutes ces réformes sont menées grâce à la volonté politique de l'État marocain pour l'amélioration des conditions du secteur de l'éducation nationale. En effet, le défunt roi Hassan II et son successeur actuel le roi Mohamed VI ont toujours évoqué dans leurs discours l'importance de ce secteur vital. Ils ont également donné leurs directives pour améliorer l'avenir des jeunes grâce à une bonne qualité d'éducation. Toutefois, ces réformes malgré leur côté novateur ont eu plusieurs freins et obstacles qui ont empêché de conduire à bien leur réussite.

Dans ce troisième chapitre, nous exposerons les différentes réformes qu'a connu l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui en passant par la période d'arabisation, puis l'adoption de la pédagogie par objectifs et toutes les autres pédagogies présentes sur la scène éducative. La didactique institutionnelle qui sera discutée dans le cadre de ce chapitre se focalisera prioritairement sur les deux réformes les plus récentes, à savoir la charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF /1999-2009) et la vision stratégique de la réforme (2015-2030) afin de percevoir les changements opérés en ce qui concerne le volet de l'enseignement de la langue française au primaire. Ensuite, nous interrogerons les apports de la loi cadre N°51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique sur la question de l'ingénierie linguistique au primaire. Finalement, nous présenterons le système éducatif marocain et sa politique éducative dans les différents cycles du primaire à l'université. L'objectif étant d'interroger les apports de ces nouvelles réformes et de savoir quelles nouveautés et quels changements apportent-elles dans le paysage éducatif marocain souffrant du décrochage et de l'échec scolaire.

3.1 Rappel des principales réformes de l'enseignement au Maroc

Dans le tableau ci-dessous nous synthétiserons les différentes réformes appliquées au système de l'enseignement au Maroc après l'indépendance à partir de la fin des années cinquante sous le règne du roi Hassan II jusqu'à aujourd'hui. Il faut ajouter que chacune de ces réformes a visé un ou plusieurs aspects relatifs au secteur de l'éducation nationale dans ses différents cycles d'enseignement. Pour les besoins de notre recherche, le tableau présentera, désormais, uniquement

l'intitulé de la réforme, l'année ou la période couverte par cette réforme, le cycle et le niveau d'enseignement concernés, ainsi que la question et la thématique visées :

Intitulé de la réforme	Année ou période	Cycles concernés	Problématiques soulevées par cette réforme
La Commission supérieure de la Réforme de l'Éducation sous présidence royale du roi Mohamed V puis du roi Hassan II	1957-1963	Primaire collège lycée Universitaire	Moderniser l'éducation en adoptant quatre principes : La Généralisation, l'Arabisation, l'Unification et la Marocanisation Formation des enseignants et des professeurs Inauguration de l'université Mohamed V en 1957 et d'une faculté de médecine en 1962
Symposium de Maâmora	1964-1969	Primaire collège lycée universitaire	Lister les problèmes observés : manque d'enseignants et d'infrastructures Formulation de recommandations pour la concrétisation du projet éducatif autour des quatre principes. Importance des langues étrangères. Début de la politique d'arabisation au primaire
L'arabisation des programmes	1970-1979	Primaire collège lycée universitaire	Arabisation des matières scientifiques et de l'histoire-géographie au collège et au lycée Renforcement de l'apprentissage des langues étrangères Encouragement de l'enseignement technique
Conférence d'Ifrane II	1980- 1994	Primaire collège lycée universitaire	Adoption de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) Poursuite de l'arabisation au collège et au lycée L'orientation vers la formation professionnelle
La Charte Nationale de	1999-2009	Préscolaire primaire	Intégration officielle du préscolaire dans le système éducatif marocain

l'Education et de Formation (CNEF)		collège lycée universitaire	Adoption de la pédagogie du projet Adoption de l'approche par compétences Promouvoir la formation continue pour les enseignants Encouragement de l'enseignement privé Mise en place du système LMD aux universités
Le plan d'urgence Najah ¹⁴	2009-2012	Primaire Collège lycée universitaire	La pédagogie d'intégration aux cycles : primaire, collège et lycée Pallier aux dysfonctionnements de la CNEF Formation des enseignants du primaire autour de la pédagogie d'intégration Renforcement du système LMD dans les universités
La Vision Stratégique de l'enseignement 2015-2030 : Pour une école d'équité, de qualité et de promotion sociale.	2015-2030	Préscolaire primaire collège lycée universitaire	Adoption de l'approche actionnelle L'alternance linguistique dès le primaire pour l'enseignement des matières scientifiques Le français langue d'enseignement des matières scientifiques Système du bachelor à l'université

Tableau N°1 : Les principales réformes de l'enseignement au Maroc

Ce tableau regroupe l'ensemble des principales réformes que le système éducatif marocain a connu depuis son indépendance jusqu'à l'actuelle réforme en cours et qui vise à couvrir la période entre 2015 et 2030. Chaque période est caractérisée par un ensemble d'objectifs fixés qui seront atteints à terme. Nous reviendrons en détails sur les apports de chaque réforme au système éducatif marocain dans les lignes qui suivent.

¹⁴ Le mot Najah signifie la réussite

3.1.1 La réforme post indépendance

Le grand défi pour le défunt roi Mohamed V après l'indépendance du royaume a été d'encourager la scolarisation d'un grand nombre de petits marocains afin de pouvoir lutter contre l'analphabétisme. En effet, les parents ont pris conscience de l'importance de l'école et ils ont commencé à inscrire leurs garçons puis leurs filles sur les bancs de l'école marocaine. En 1957, la haute commission de l'enseignement est créée par ordre royal¹⁵ afin de d'instaurer les bases d'une politique d'enseignement et de suivre de près son déroulement dans le royaume. L'année suivante, son nom change pour devenir la commission royale de réforme de l'enseignement puis le conseil supérieur de l'enseignement, en 1959, qui ont œuvré ensemble dans l'objectif de moderniser le secteur de l'éducation en adoptant quatre principes majeurs comme ligne de travail. Mostafa El Gherbi les évoque dans son livre *Aménagement linguistique et enseignement au Maroc* comme suit : « La généralisation de l'enseignement à travers le pays pour tous, l'arabisation en adoptant l'arabe comme langue d'enseignement, l'unification des programmes scolaires et la marocanisation des cadres pour remplacer les coopérants » (El Gherbi, 1991 : 69). Certes, tous ces projets nécessitent une mise en œuvre qui va durer plusieurs décennies mais cela montre la grande volonté du gouvernement marocain à l'époque pour sortir de la domination française et être indépendant à part entière dans le secteur de l'enseignement.

Après le décès du roi Mohamed V, son successeur le roi Hassan II a fait de l'enseignement son cheval de bataille en plus d'autres projets pour permettre au pays de se développer économiquement. Les discours du roi Hassan II ont toujours accordé une part importante au secteur de l'enseignement afin d'inciter le peuple marocain à scolariser ses enfants et à changer la réalité de la société. Il est évident que toute nation qui désire se développer doit avoir un système éducatif solide qui suit l'évolution mondiale. Le 1^{er} octobre 1961, sa majesté le roi Hassan II a prononcé un discours à l'occasion de la rentrée scolaire où il a remercié son peuple pour l'intérêt qu'il porte aux affaires de l'éducation et de l'enseignement, ce qui marque son intérêt pour le savoir et la bonne formation de la jeunesse marocaine. Le roi a annoncé dans ce discours les réalisations gouvernementales effectuées durant l'été afin de garantir une rentrée scolaire dans de bonnes conditions :

« Nous avons décidé dans le cadre de la mobilisation générale durant ces vacances estivales d'entamer « l'opération école ». Nous avons à cet effet lancé un appel où nous avons sollicité votre aide afin de serrer les coudes pour y participer et œuvrer pour la

¹⁵Education au Maroc Analyse du Secteur,
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189743/PDF/189743fre.pdf.multi>

réussir par tous les moyens possibles afin d'exprimer la volonté du Maroc, roi, gouvernement et peuple, à couper les ponts avec l'ignorance et d'élargir les domaines du savoir et de la culture, pour trouver une place à l'école pour tout garçon ou fille en âge de scolarisation. Et comme espéré et prévu, vous avez bien répondu à l'appel et vous avez travaillé avec enthousiasme, toutes couches sociales confondues, dans les villes, les campagnes, les plaines et les montagnes. Vous avez facilité la réussite de cette opération en fournissant la main d'œuvre nécessaire, les matières premières pour la construction, les moyens de transports et la nourriture aux ouvriers ainsi que toute sorte d'encouragements. C'est ainsi que nous avons pu assurer à nos élèves et étudiants tous les objectifs voulus. De ce fait, au lieu de la construction des 1000 classes prévues, on a bâti 1022 et au lieu des 644 logements pour les enseignants, on a construit 666. De peur de ne pas trouver le nombre adéquat des professeurs et instituteurs nous aurions construit un nombre plus important¹⁶ ».

Cet extrait montre l'engagement et la mobilisation de tous pour réussir en un temps record cette rentrée scolaire de l'année 1961 en fournissant plus que l'infrastructure prévue. Cela rentre dans le cadre de la généralisation de l'enseignement à travers le pays afin de combattre l'ignorance. Dans ce discours le roi s'est également adressé aux élèves et aux étudiants afin de les inciter à fournir plus d'efforts pour réussir leurs études afin de devenir responsables de leur avenir dans un nouveau Maroc. Il leur a aussi demandé de travailler au maximum pour que l'indépendance ne reste pas uniquement au niveau des frontières à préserver ou des slogans nationalistes à répéter, mais c'est aussi le pouvoir des citoyens à gérer leurs propres affaires et à réaliser leurs projets par eux même. Il ajoute que pour bien réussir cette indépendance, il ne faut plus compter sur les instituteurs, les ingénieurs, les techniciens ou les médecins étrangers mais sur soi-même. À partir de cela, nous concluons que la volonté royale est de mettre en application progressive le principe de la marocanisation des cadres. Certes, cela ne peut pas se faire du jour au lendemain mais il faudrait au minimum une dizaine d'années pour y arriver.

Pour la rentrée d'octobre 1962¹⁷, le roi a été très satisfait des résultats obtenus lorsqu'il a présidé le haut conseil de l'éducation nationale. Dans son discours, il a d'abord rappelé l'état critique de l'enseignement en 1956 quand les enfants en âge de scolarisation dans certaines régions n'ont pas pu accéder aux écoles faute d'infrastructures et même l'enseignement proposé en langue étrangère a été faible et n'a pas permis de former des citoyens capables de penser et d'agir dans une nation sortant du colonialisme. Il a ensuite cité les efforts du ministère de tutelle afin d'ouvrir des centres de formation des instituteurs et des professeurs partout dans le pays et envoyer des groupes

¹⁶ Traduction personnelle du discours royal du 1^{er} octobre 1961 à l'occasion de la rentrée scolaire 1961/1962. Source : <http://discoursh2.abhatoo.net.ma/doc/126.pdf>

¹⁷ Paraphrase et traduction personnelle du discours royal du 18 octobre 1962 à l'occasion de la présidence du haut conseil de l'éducation nationale à Rabat. Source : <http://discoursh2.abhatoo.net.ma/doc/148.pdf>

pour se former et faire des stages à l'étranger. Sans oublier que pour pallier le manque d'enseignants il faut faire venir des enseignants compétents du Moyen Orient et d'Europe. Tout cela dans l'optique de former un bon citoyen et de fournir à l'État ses besoins en matière de cadres moyens et supérieurs dans différents domaines afin d'atteindre l'objectif de la marocanisation. Finalement, il a évoqué l'unification de l'enseignement au niveau de la langue, des matières et de la méthode afin de former des générations capables de penser et réagir de manière cohérente au sein des établissements primaires et secondaires. Cependant, cette unification se trouve encore face au problème de l'insuffisance des moyens d'enseignement et du manque d'enseignants qui peuvent enseigner les mathématiques et les sciences naturelles en langue arabe. C'est ce qui a poussé à doubler progressivement les efforts en matière d'arabisation qui se réalise doucement. Il faut aussi dire que le roi a insisté, en parallèle, sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères qui ne doit plus être frustrant mais qu'il faut considérer comme un levier de progression et d'ouverture sur d'autres horizons dans le XX^{ème} siècle caractérisé par l'invention de la bombe atomique et les explorations spatiales.

En 1964, un symposium s'est tenu à Maâmora autour de l'enseignement dans lequel S. M feu le roi Hassan II a prononcé un discours où il a précisé encore une fois l'importance de l'enseignement dans le développement du pays. Il a également rappelé les phases importantes par lesquelles est passé l'enseignement dont la généralisation de l'accès à l'école a permis à un nombre important d'enfants de toutes les couches sociales d'être scolarisés. Ce qui va en harmonie avec la constitution marocaine qui considère l'enseignement et le travail comme un droit pour tous les citoyens. Il a aussi annoncé que malgré cette évolution il y a encore des problèmes sérieux à soulever et à résoudre afin d'arriver à l'atteinte des objectifs fixés au préalable comme les choix à faire entre intégrer l'enseignement traditionnel ou l'enseignement moderne, l'enseignement technique qui n'aspire pas encore aux attentes du pays et la faiblesse des rémunérations des enseignants et leurs droits. Il a également soulevé la problématique du décalage entre les programmes enseignés dans chaque cycle :

« Ramadan dernier, j'ai réuni des responsables de l'éducation et je leur ai annoncé qu'ils oublieraient toujours l'élève qui est la matière première et se l'arrachaient, comme si l'âme de cet élève se divisaient en trois cycles : primaire, secondaire et supérieur. Or, la réalité est que la matière première sur laquelle l'enseignant œuvre et agit est une matière immuable qui ne se divise pas du primaire au supérieur. Alors, pourquoi les programmes d'un cycle sont conçus sans prendre en considération le cycle suivant ? Par exemple, le cycle de l'enseignement primaire fixe des programmes en négligeant les besoins et les obligations de l'enseignement secondaire et ce dernier agit seul comme s'il n'y a aucun apprentissage après. Comme si l'enfant qu'il envoie à la faculté ou à l'université était quelqu'un d'une autre personnalité ou ingéniosité et avait un autre destin. Voire qu'il le

hissait de son passé et coupait le cordon qui le relie à lui. Je leur ai dit : vous devez réviser votre plan et votre méthode et vous devez savoir que cet enfant est comme la matière première qui entre à l'usine et en sort mais on doit savoir ce qu'on veut faire de nos enfants et de vos enfants ? Est-ce qu'on veut en faire d'eux des intellectuels sans technicité, ni spécialité ou des techniciens et spécialistes sans culture ou on veut joindre les deux et faire de nos enfants de techniciens intellectuels et spécialisés¹⁸ ».

Il est vrai que les programmes scolaires doivent être conçus en concertation entre tous les responsables des différents cycles de l'enseignement afin de constituer une continuité dans le processus d'apprentissage chez l'élève du primaire au secondaire. Ce discours royal s'intéresse à un point très important dans les principes déjà fixés pour la réforme de l'enseignement marocain qui est l'unification et l'adéquation des curriculums scolaires. Ce point des programmes scolaires est toujours un vrai souci au Maroc et il sera également abordé lors de l'analyse de la nouvelle réforme entreprise entre 2015 et 2030. Les responsables des curriculums au MEN vont ainsi élaborer des programmes qui prennent en considération les besoins de chaque cycle à part tout en respectant les exigences du cycle suivant afin d'avoir un élève bien formé. Le roi a été très soucieux de l'avenir de la jeunesse marocaine et il n'a pas cessé de le répéter dans chacun de ses discours. Il a voulu développer un nouveau Maroc indépendant avec ses propres cadres cultivés et bien formés dans leur spécialité dans tous les domaines et ouvert sur les cultures des autres pays grâce à l'apprentissage des langues étrangères notamment le français et l'anglais. Cela montre sa volonté de devenir autonome dans tous les secteurs de la vie économique pour satisfaire un auto-besoin en matière de cadres nationaux capables de gérer la situation dans le pays.

3.1.2 L'état des réformes des années 70

L'arabisation a été la politique linguistique adoptée depuis l'indépendance dans les trois pays maghrébins. Elle n'a pas visé uniquement les programmes scolaires mais elle s'est aussi accompagnée d'une arabisation progressive des administrations au fur et à mesure de la formation des jeunes cadres nationaux. Au niveau éducatif, cette politique avait deux objectifs majeurs à atteindre. Le premier est de mettre en avant l'importance de la langue arabe en tant que langue officielle selon la constitution du pays car elle représente l'identité arabo-musulmane des citoyens. Le deuxième est le fait de couper les ponts avec le français en tant que langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques du primaire jusqu'à l'université. Toutefois, pour atteindre cet objectif la construction des écoles pour accueillir le nombre constant d'apprenants et la bonne formation d'un personnel enseignant capable d'enseigner en arabe sont nécessaires. Ajoutons à cela

¹⁸ Paraphrase et traduction personnelle du discours royal du 14 avril 1964 à l'occasion de la présidence du symposium de l'enseignement à Maâmora. Source : <http://discoursh2.abhatoo.net.ma/doc/242.pdf>

aussi la conception et la traduction des programmes et aussi leur adaptation aux besoins de la société marocaine de cette époque. Concrètement, l'application de cette politique d'arabisation n'a pas pu se réaliser au Maroc qu'à partir de 1965 en commençant par arabiser les matières scientifiques de la 3^{ème} année du primaire.

Au départ, pour remédier rapidement au problème des ressources humaines, le ministère a fait venir des enseignants de langue arabe des pays du Moyen Orient comme l'Égypte, la Syrie et l'Arabie Saoudite mais le problème qui s'est posé est que ces derniers en ont profité pour transmettre leurs valeurs wahhabites¹⁹ aux élèves et ont donc islamisé l'enseignement. Le Maroc s'en est vite rendu compte et a accéléré la formation des enseignants marocains pour qu'ils prennent leurs classes et affinent la marocanisation de l'enseignement. Cette accélération de la marocanisation des enseignants a servi à bien accomplir le processus de l'arabisation, ainsi S.M le roi Hassan II l'a clairement annoncé dans son discours de clôture du colloque d'Ifrane le 16 mars 1970²⁰ :

« La marocanisation à outrance a empêché l'effet de l'arabisation de s'accomplir. L'absence d'arabisation rationnelle a limité les résultats de la généralisation et retardé l'unification. Il faut opérer la marocanisation d'abord, l'arabisation ensuite et terminer par la généralisation. C'est au terme de ce parcours que l'unification prendra tout son sens » (roi Hassan II, 1981 : 145).

Le tableau ci-dessous résume les étapes par lesquelles est passée le processus d'arabisation des matières dispensées en français du primaire jusqu'au lycée sur une durée de vingt-trois ans. Il est adapté à partir de l'ouvrage *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc : enjeux culturels, linguistiques et didactiques* de El Mostapha El Gherbi :

¹⁹ Le wahabisme est un courant religieux islamique rigide différent du courant malékite adopté au Maroc

²⁰ S.M le roi Hassan II, Discours de clôture du colloque d'Ifrane, 16 mars 1970, traduction officielle, cité par Mohamed Souali, Merrouni Mekki, question de l'enseignement au Maroc, bulletin économique et social au Maroc, numéro quadruple, 145, 1981

Période	Matière arabisée
1965	Commencement de l'arabisation de la 3 ^{ème} année du primaire
1969	Marocanisation de l'enseignement primaire
1973 -1974	Arabisation de la philosophie
1974 -1975	Arabisation de l'histoire -géographie
1982 -1983	Arabisation de l'enseignement des mathématiques en 1 ^{ère} AS
1983 - 1984	Arabisation de l'enseignement des mathématiques en 2 ^{ème} AS
1984 -1985	Arabisation de l'enseignement des mathématiques en 3 ^{ème} AS
1985 -1986	Arabisation de l'enseignement des mathématiques, des sciences naturelles, de la physique et de la chimie en 4 ^{ème} AS
1986 -1987	Arabisation de l'enseignement des mathématiques, des sciences naturelles, de la physique et de la chimie en 5 ^{ème} AS
1987 -1988	Arabisation de l'enseignement des mathématiques, des sciences naturelles, de la physique et de la chimie en 6 ^{ème} AS

Tableau N°2 : Les étapes d'arabisation des matières scientifiques au Maroc²¹

Nous remarquons à travers l'observation de ce tableau que la politique d'arabisation des programmes s'est réalisée d'une manière progressive en partant du primaire puis le collège avant d'arriver au lycée avec des phases d'arrêt entre 1970 et 1973 puis 1975 et 1982. Cette opération s'est accélérée durant les années 80 en arabisant chaque niveau en une année. Cette arabisation s'est arrêtée en 1988 à la phase d'arabisation du cycle universitaire. Il faut également souligner que cette arabisation n'a pas donné les résultats espérés au départ pour des raisons qui seront explicitées dans le paragraphe suivant D'autres difficultés s'ajoutent à cela comme les programmes et les classes trop chargées et la déperdition scolaire en fin du cycle primaire qui a atteint 21,3% en 1974²².

Le roi a toujours continué à présider lui-même tous les conseils d'enseignement qui se sont tenus de manière régulière pour suivre de près le chantier de l'éducation et de la formation qui servira au développement économique du Maroc. Il a tenu aussi des réunions régulières avec les syndicats afin d'être à l'écoute des problèmes rencontrés par l'ensemble du corps enseignant. Le

²¹ Tableau réalisé à partir du livre de El Mostafa El Gherbi, Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc : enjeux culturels, linguistiques et didactiques, Société d'impression la voix de Meknès, 1993, page 43.

²² El Gherbi, op.cit p71

budget alloué à l'enseignement a été en constante croissance mais il est resté toujours insuffisant pour aboutir à tous les objectifs tracés auparavant.

3.1.3 Les résultats de l'adoption de l'arabisation et les réformes des années 80

Comme nous l'avons déjà cité auparavant, l'arabisation de l'enseignement des matières scientifiques et techniques a fait partie d'une politique d'arabisation générale de l'administration marocaine pour se libérer des restes du protectorat français. Or, le fait qu'elle s'est arrêtée aux portes de l'université a fait d'elle un échec pour les étudiants au lieu d'être un tremplin pour leur réussite ultérieure. En effet, après le baccalauréat, les étudiants marocains se trouvent face à un enseignement dispensé uniquement en langue française sauf pour les filières de littérature arabe, d'études islamiques, d'histoire-géographie et de droit. Ainsi, les scientifiques ayant suivi un enseignement en langue arabe durant tout leur cursus se trouvent face au français comme langue d'enseignement dans les universités et les écoles supérieures. Cela a contribué à l'échec universitaire chez les étudiants qui se trouvent incapables de suivre la formation dispensée même s'ils ont de bonnes compétences à la base dans leur domaine de spécialité. La langue arabe a aussi commencé à souffrir de cette arabisation inachevée car les élèves une fois arrivés à l'université ressentent qu'elle n'est pas du tout utile dans leurs études supérieures puisque les cours sont dispensés en langue française. Donc, leur langue officielle ne sert pas à leur garantir un avenir professionnel d'autant plus qu'au niveau du marché du travail beaucoup de professions exigent la maîtrise du français et plusieurs concours d'accès aux postes de la fonction publique ou privée se passent dans cette langue. Même si le ministère a ajouté la matière de traduction scientifique au lycée, les élèves sont incapables de bien suivre les cours universitaires.

Les années quatre-vingt se sont caractérisées également par une crise financière due à plusieurs facteurs : la chute du prix du phosphate, le coût de la guerre au Sahara et la sécheresse parce que l'économie du Maroc dépend beaucoup de l'agriculture, ce qui a eu un impact notoire sur la dette du pays. Ce déficit budgétaire très important s'est répercuté sur tous les secteurs et notamment sur le secteur de l'enseignement et de l'éducation. Les nouveaux postes ont été réduits, les projets de construction de nouveaux établissements scolaires arrêtés et les conséquences ont été désastreuses surtout dans les zones rurales tant au niveau des disparités d'accès à l'école qu'au niveau de l'analphabétisme des populations. C'est à partir de cette période que l'enseignement a commencé à souffrir d'une crise qui continue jusqu'à présent.

Cependant, de nouvelles mesures ont été prises lors de la réforme du système éducatif de 1985 qui a instauré un enseignement fondamental de 9 ans afin de permettre une égalité des chances

devant l'école ainsi qu'une rationalisation du système. Le rapport du conseil national de la jeunesse et de l'avenir édité en novembre 1994 cite les mesures entreprises afin de restructurer ce secteur :

- « • La généralisation de la scolarité des enfants de 7 ans
- L'orientation vers la formation professionnelle de 20% et de 40% respectivement des effectifs des classes terminales des cycles de l'enseignement fondamental et du secondaire
- L'amélioration du taux de transition du 1^{er} au 2^{ème} cycle de l'enseignement fondamental, de telle sorte que ce taux puisse atteindre les 80%
- La stabilisation des taux d'écoulement de manière à limiter le redoublement à 10%, à augmenter les taux de promotion à un niveau compris entre 85% et 90% et à limiter les abandons en conséquence » (Conseil national de la jeunesse, 1994 : 20).

Il s'agit toujours de la généralisation de l'enseignement qui a commencé la veille de l'indépendance du pays, de l'orientation des jeunes vers des filières de formation professionnelle pour assurer leur avenir et de la limitation du redoublement pour lutter contre l'échec scolaire. Ces mesures seront appliquées et donnerons leurs fruits.

Lors de la conférence d'Ifrane sur l'enseignement le 27 février 1987, le défunt roi Hassan II a prononcé un discours dans lequel il a insisté sur l'importance de l'apprentissage des langues étrangères :

« De nos jours, l'analphabète est celui qui ne parle qu'une seule langue. Ainsi, il faut que l'on forme un marocain qui soit digne de sa marocanité, attaché à son histoire, au courant de ce qui se passe dans le monde, parce que notre pays se trouve au carrefour, à ce point de rencontre entre l'Afrique et l'Europe et de la mer et l'océan d'autre part. C'est pourquoi il est de notre devoir d'apprendre à nos enfants deux ou trois langues, parce qu'une langue ne suffit pas »²³.

Ce discours royal marque l'importance de l'apprentissage des langues étrangères en plus de la langue arabe car le Maroc se trouve au carrefour de rencontres entre l'Afrique et l'Europe. En plus de l'ouverture sur l'autre, le roi a visé également la promotion du tourisme dans le pays et les transactions commerciales avec l'étranger.

Nous pouvons conclure, que des dizaines d'années après son application, cette politique éducative d'arabisation n'a pas atteint les objectifs tracés au départ. Elle a au contraire contribué à la dégradation du niveau scolaire des élèves. Ces derniers se sentent perdus une fois arrivés aux bancs de l'université. Certes, d'autres facteurs en sont responsables mais c'est aussi l'échec total que cela soit dans sa conception, sa mise en place ou dans toutes les réformes qui ont visé sa

²³ Traduction personnelle du discours de la conférence d'Ifrane sur l'enseignement le 27 février 1987. Source : <http://discoursh2.abhatoo.net.ma/doc/242.pdf>

restructuration. En effet, au lieu de booster la compétence en arabe le niveau des élèves baisse et ils cherchent à améliorer leur niveau en français d'où leur recours, selon les moyens des parents, aux cours de soutien en français dans les centres de langues. Ces jeunes sont effectivement attachés à leur identité marocaine mais pour garantir leur avenir ils ont toujours besoin de la langue française afin de continuer leurs études supérieures. Il faut aussi dire que la langue arabe standard apprise à l'école n'est utilisée que dans le contexte scolaire ou administratif pour les documents écrits ou pour regarder le journal télévisé. Le darija marocain est la langue utilisée à la maison et dans la vie quotidienne. Les élèves pensent que cette langue est inutile et freine leur avenir, donc pourquoi l'apprendre. C'est surtout cette absence de continuité de l'application de l'arabisation dans le supérieur qui a conduit à l'échec de cette politique et a ainsi dévalorisé le statut de la langue arabe auprès des élèves mais, aussi, des parents qui la voient comme un frein à une éventuelle ascension de leurs enfants dans l'échelle professionnelle et sociale. Tous ces facteurs vont repositionner positivement la langue française et conduire à sa revalorisation avec les réformes qui vont suivre.

3.1.4 La charte nationale de l'éducation et de la formation

À la demande du roi Hassan II en 1994, le conseil national de la jeunesse et de l'avenir a rédigé un rapport sur la situation de l'éducation au Maroc. Ce bilan a été catastrophique sur tous les niveaux : déperdition et échec scolaire, insuffisance ou absence d'infrastructures, niveau d'élèves en baisse constante, programmes inadaptés et décalage entre les élèves issus de différents niveaux sociaux et entre le milieu rural et urbain. Le roi dans son discours à l'occasion du 20^{ème} anniversaire de la marche verte²⁴ le 6 novembre 1995 a annoncé qu'il faudrait remédier à cela et il proclama la décennie 2000-2009, comme une période dédiée à l'éducation et à la formation. Il place ainsi l'éducation et la formation au rang d'une priorité nationale urgente pour garantir un bon développement socioéconomique à l'échelle nationale et internationale. Il a chargé une Commission Spéciale Éducation-Formation (COSEF) afin de rédiger une charte nationale qui permettra de proposer des solutions efficaces pour résoudre tous les problèmes dont souffre le secteur éducatif. Cette commission a regroupé, en plus de son président, trente-trois membres dont quatorze représentants des partis politiques et des syndicats, huit siégeant au parlement. Les onze autres membres ont été choisis à titre individuel, parmi les *oulémas* (hommes de religion), les opérateurs économiques et les responsables d'organisations non gouvernementales et d'associations de parents d'élèves. Le 23 juillet 1999, le roi décède juste au moment de la finalisation de ce projet que son successeur va inaugurer.

²⁴ Le 6 novembre 1975 le roi Hassan II avait proclamé la marche verte pour libérer le Sahara marocain de la colonisation espagnole

Lorsque le roi Mohammed VI a pris les rênes du pouvoir en juillet 1999, il a continué sur la même ligne entamée par son père dans l'objectif de réformer l'enseignement marocain en crise afin qu'il puisse dépasser les déficiences du passé. C'est ainsi qu'il a prononcé le discours suivant devant les parlementaires pour annoncer le lancement de la Charte Nationale d'Education et de Formation qui est le résultat des travaux de la COSEF et ainsi montrer que l'enseignement fait partie de ses priorités pour développer son pays :

« Nous saisissons cette occasion pour rendre hommage à l'action de cette commission et aux efforts de l'ensemble de ses membres. Nous avons été informés de ses résultats et avons constaté qu'ils sont conformes à la vision qui est la nôtre d'un enseignement intégré dans son environnement, ouvert sur son époque, sans reniement de nos valeurs religieuses sacrées, des fondements de notre civilisation, ni de notre identité marocaine dans toutes ses composantes. Notre objectif est de former un bon citoyen capable d'acquérir les connaissances et les compétences tout en étant profondément attaché à son identité et fier de son appartenance, conscient de ses droits et de ses devoirs, appréhendant parfaitement le fait local, ses obligations civiques et ses engagements vis-à-vis de lui-même, de sa famille et de sa communauté, disposé à servir sa patrie avec loyauté, dévouement, abnégation et sacrifice, à compter sur lui-même et à faire preuve d'esprit d'initiative avec confiance, courage, foi et optimisme. Nous voulons que nos établissements d'enseignement et d'éducation soient efficaces et en parfaite symbiose avec leur environnement, ce qui implique la nécessité de généraliser la scolarisation, d'en faciliter l'accès à toutes les couches, particulièrement celles démunies ou se trouvant dans les régions éloignées qui doivent bénéficier d'un traitement préférentiel, et d'accorder un intérêt particulier aux cadres de l'enseignement auxquels nous vouons bienveillance et considération et qui ont tant besoin d'attention et de reconnaissance. Partant de notre souci de permettre à toutes les couches d'accéder à l'enseignement et à l'éducation, nous avons tenu à ce qu'il demeure gratuit au niveau de l'enseignement fondamental. La contribution des couches à revenus élevés n'interviendra au niveau de l'enseignement secondaire que cinq ans après que la réussite de cette expérience aura été avérée, avec exonération totale des familles à revenus limités. S'agissant de l'enseignement supérieur, les frais d'inscription ne seront exigibles qu'après trois ans d'application du projet, avec l'octroi de bourses aux étudiants méritants démunis²⁵ ».

Ce discours évoque plusieurs points abordés par cette charte. Il a insisté sur l'adéquation entre le modèle d'enseignement présenté et le citoyen que l'on veut former. La réhabilitation des écoles pour qu'elles soient en parfaite symbiose avec la société. La généralisation et l'accessibilité de l'enseignement pour tous les marocains à travers le pays entamée depuis l'indépendance est encore évoquée car elles se sont souvent heurtées à plusieurs freins d'ordre économique, géographique ou humain empêchant leur réalisation. La gratuité de l'enseignement fondamental a été mentionnée pour la première fois ainsi que la contribution des riches à l'enseignement secondaire dans un délai de cinq ans. Il faut noter ici que l'enseignement au Maroc a toujours été gratuit dans

²⁵ Discours prononcé lors de l'ouverture de la session d'automne de la troisième année législative à Rabat le 8 Octobre 1999. Source : <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Discours-SM8101999.aspx> disc Mes1999/10/08

les établissements publics du primaire à l'université. Pour l'enseignement supérieur, il sera payant après trois ans de l'application de ce projet avec bien sur des bourses accordées aux démunis.

Nous présenterons cette charte nationale, les nouveautés qu'elle apporte en termes de rénovations du secteur de l'éducation et de la formation de manière générale, en nous focalisant sur le cycle primaire qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche doctorale.

3.1.4.1 Présentation de la charte nationale de l'éducation et de la formation

La Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF) a visé le renouvellement des différents cycles d'enseignement du préscolaire au supérieur. Elle se présente sous forme d'un livret qui se compose de deux parties : la première englobe les principes fondamentaux qui sont les fondements constants du système d'éducation et de formation, les finalités majeures attendues, les droits et devoirs des individus et des collectivités et la mobilisation nationale pour réussir la rénovation de l'école. La deuxième partie se compose de six espaces de rénovation répartis sur dix-neuf leviers de changement. Chaque domaine de rénovation englobe un certain nombre de leviers de cette réforme. Le tableau ci-dessous synthétise pour chacun des six espaces de la CNEF les leviers de changement qui le composent comme suit :

Espace I : l'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique

Levier 1 : Généraliser un enseignement fondamental de qualité dans une école plurielle.

Levier 2 : Mettre en place une nouvelle politique efficace et d'alphabétisation et d'éducation non formelle

Levier 3 : Adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique.

Espace II : Organisation pédagogique

Levier 4 : Réorganisation et articulation des cycles d'éducation-formation.

Levier 5 : Mise en place d'un système d'évaluation et d'examen.

Levier 6 : Intégration de l'orientation éducative et professionnelle et d'examen.

Espace III : Amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation

Levier 7 : Révision et adaptation des programmes et des méthodes des manuels scolaires et des supports didactiques.

Levier 8 : Révision des emplois du temps rythmes scolaires et pédagogique.

Levier 9 : Perfectionnement de l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe et maîtrise des langues étrangère et ouverture sur le Tamazighte.

Levier 10 : Utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Levier 11 : Encouragement de l'excellence, de l'innovation et la recherche scientifique.

Levier 12 : Promotion des activités sportives, d'éducation physiques scolaire et universitaire et des activités parascolaires.

Espace IV : Ressources humaines

Levier 13 : Motivation des ressources humaines, pédagogiques et administratives, perfectionnement de leur formation continue, amélioration de leur condition de travail et révision des critères de recrutement d'évaluation continue et de promotion.

Levier 14 : Amélioration des conditions sociales et matérielles des apprenants et celles des personnes aux besoins spécifiques.

Espace V : Gouvernance

Levier 15 : Instauration de la décentralisation et déconcentration dans le secteur de l'éducation et de la formation.

Levier 16 : Amélioration de la gouvernance et de l'évaluation continue du système éducation formation.

Levier 17 : Diversification des modes et des normes des constructions et des équipements.

Espace VI : Partenariat et financement

Levier 18 : Encouragement du secteur privé d'enseignement et de formation et régulation des normes de son fonctionnement.

Levier 19 : Mobilisation des ressources de financements et optimisation de leurs emplois.

Source : La Charte Nationale d'Éducation et de Formation, octobre 1999

Tableau n°3 : Les six espaces de la CNEF

Le tableau ci-dessus résume les différents axes de la charte appelés ici espaces. Chaque espace se compose de plusieurs leviers. Au total, il y a 19 leviers et chacun explicite les mesures à prendre pour rénover l'enseignement au Maroc à travers les différents cycles du préscolaire jusqu'à l'université. La CNEF vise à relier l'enseignement à son environnement économique, à réorganiser pédagogiquement les différents cycles de l'enseignement, à améliorer la qualité (révision des programmes, des manuels, du matériel pédagogique, TICE...), à motiver le personnel (formation continue, promotion, amélioration des conditions de travail...), à instaurer une bonne gouvernance grâce à la décentralisation dans ce secteur et finalement à encourager le partenariat en encourageant

le secteur privé d'enseignement et de formation. Plusieurs leviers s'intéressent à l'amélioration de l'enseignement dans le cycle primaire, nous les évoquerons dans le point ci-dessous.

Cette charte a été conçue afin d'être suivie par tous les acteurs du système éducatif dès la rentrée 2000/2001. Elle se présente sous forme d'un guide expliquant les grandes lignes de cette nouvelle réforme éducative dont la mise en place a été prévue progressivement sur dix années. Le Maroc n'a point voulu répéter les mêmes erreurs du passé. C'est pour cela que chaque année, le conseil supérieur de l'éducation et de la formation présente un rapport détaillé de l'état d'avancement de l'application de la CNEF devant le roi, qui supervise de près ce chantier ouvert et encore inachevé, lors du conseil annuel de cet organisme.

La CNEF vise un changement global dans tous les cycles de l'enseignement marocain du préscolaire jusqu'à l'université. Elle a aussi abordé les questions relatives à l'éducation informelle, la lutte contre l'analphabétisme, la formation professionnelle et continue, l'innovation et la recherche scientifique, les conditions sociales et matérielles des apprenants et des personnes à besoins spécifiques, l'évaluation, l'orientation pédagogique et professionnelle ainsi que la gouvernance.

La CNEF est donc une vision d'ensemble cohérente, très développée et innovante dont l'objectif majeur est de sauver le système éducatif marocain en défaillance depuis des années. Or, son application concrète nécessite une bonne réflexion et une mobilisation de la part de tous afin de pouvoir réussir la sortie des sentiers battus et dépasser toutes les lacunes du passé. C'est surtout au niveau de l'interprétation des leviers sur le terrain éducatif qu'il faut bien réfléchir afin de ne pas entreprendre de mauvaises décisions. L'un des concepteurs de cette charte Mohamed Berdouzi affirme à ce propos dans son ouvrage *rénover l'enseignement de la charte aux actes* que :

« La charte est un produit original qui, du reste, insiste sur sa propre cohérence globale. Mais elle ne pouvait pas anticiper toutes les pistes et toutes les formules possibles pour son application la meilleure. Autrement dit, son adoption ne clôture pas, mais ouvre au contraire, l'horizon développemental et créatif qui lui a donné naissance et auquel elle doit apporter en retour un référentiel tangible et un souffle puissant. À défaut de garder en vue tel horizon et de soutenir tel souffle créatif, la démarche et les techniques de déduction, et d'induction, de formalisation et de planification, aussi indispensables soient elles, peuvent priver la réforme de l'esprit qui anime la charte : la volonté de sortir des sentiers battus. En effet, même dans l'hypothèse où de telles démarches s'astreignent au contenu manifeste de la charte, sans billet inconscient, ni calcul particulier, elles ont besoin en l'espèce d'un trépied conceptuel et méthodologique essentiel pour les soutenir : l'interprétation, la synchronisation globale et l'innovation créatrice » (Berdouzi, 2000 : 5-6).

Il a également prévenu des risques de dérive à la suite de l'application hâtive de ces changements. En effet, il ne faut pas évacuer cette charte de son âme et de ses lignes de force, à ce propos il ajoute que :

« De tels risques sont nombreux. Ils vont du laxisme attentiste à l'improvisation incongrue, en passant par l'autoritarisme technobureaucratique, entre autres. Autant de risques d'enliser la réforme dans la routine, de la tronquer ou de vider de leur sens certaines de ses lignes forces : la décentralisation, l'intégration, la participation et le partenariat » (*Ibid.* 9).

Malheureusement, ce dont cet auteur nous a prévenus est arrivé malgré les progrès notoires réalisés par cette réforme. En effet, cette réforme s'est heurtée par moment à des résistances qui ont retardé sa mise en place au sein des établissements scolaires.

Nous ajoutons que dans le cadre de la décentralisation, politique adoptée par le Maroc dans plusieurs secteurs administratifs, les Académies Régionales de l'Éducation et la Formation (AREF) ont été créées en 2002 pour permettre une bonne gouvernance, une gestion optimale des ressources et une meilleure application de la politique éducative préconisée. Ces AREF sont réparties selon les seize régions du royaume et le ministère va leur déléguer progressivement des tâches à réaliser. Il faut aussi dire que cette décentralisation ne touche pas uniquement le secteur éducatif mais également d'autres secteurs dans le cadre d'une politique nationale de décentralisation.

3.1.4.2 Les apports de la CNEF dans le cycle primaire

Le cycle primaire constitue la base du processus d'apprentissage de tout individu. Dans cette optique, la généralisation de la scolarisation au primaire avec un taux net de 94% en 2007²⁶ prouve l'efficacité des mesures prises par cette réforme pour atteindre cet objectif fixé depuis l'indépendance du pays. Nous nous focaliserons dans ce qui suit sur la présentation des principaux changements que cette charte aspire réaliser au niveau de l'enseignement en général et au primaire en particulier.

3.1.4.2.1 Renforcement et perfectionnement de l'enseignement de la langue arabe

L'arabe standard qui est la langue officielle du pays reçoit une attention particulière grâce à son importance dans le développement national et la préservation de l'identité arabo-musulmane des marocains. Elle est enseignée à partir du préscolaire. En plus, avec la charte son enseignement

²⁶ Résumé du rapport analytique : La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis, conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, décembre 2014

deviendra obligatoire même au sein des établissements éducatifs étrangers implantés au Maroc comme les Agences pour l'Enseignement Français à l'Étranger (A.E.F.E). Cet article 111 extrait de la charte l'explique : « il sera procédé à la rénovation de l'enseignement de la langue arabe et à son renforcement, tout en le rendant obligatoire pour tous les enfants marocains, dans toutes les institutions éducatives agissant au Maroc, sans préjudice des accords bilatéraux régissant les institutions étrangères d'enseignement » (CNEF, 1999 : 30). Ainsi, la langue arabe est enseignée par des enseignants marocains détachés du MEN marocain au profit des élèves marocains qui suivent leur scolarité dans ces établissements étrangers afin de préserver leur identité d'origine.

Dans l'article 113 de la charte, est mentionnée la création de l'Académie de la langue arabe qui servira aussi à promouvoir et préserver l'avenir de cette langue :

« À partir de la rentrée académique 2000-2001, il sera créé une Académie de la langue arabe, institution nationale de haut niveau, chargée de planifier et mettre en œuvre le projet susvisé et d'assurer son évaluation continue. Cette Académie regroupera sous son autorité les instituts et centres universitaires concernés par la promotion de la langue arabe » (*Ibid.* 30).

La création de cette académie contribuera à renforcer la préservation de cette langue grâce à la promotion de la recherche scientifique en linguistique et littérature arabe. Cette institution aussi encouragera la production et la traduction des ouvrages afin d'assimiler le progrès scientifique, technologique et culturel dans cette langue. Elle se chargera également de former des spécialistes maîtrisant les différents champs de la connaissance en langue arabe.

3.1.4.2.2 L'ouverture sur l'enseignement de la langue amazigh

Dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation, l'espace III, levier 9 de la CNEF a évoqué pour la première fois la question de l'ouverture sur l'enseignement de la langue amazigh²⁷ à raison de trois heures par semaine dans une réforme éducative marocaine. Rappelons que cette langue n'est reconnue qu'à partir de 1994 comme une langue faisant partie de l'identité marocaine. Avant cette époque, l'enseignement de l'amazigh n'a pas encore été généralisé mais ce sont les autorités pédagogiques régionales qui décident de son adoption afin de faciliter l'apprentissage de l'arabe au préscolaire et au premier cycle du primaire dans les régions à forte population amazighophone. Cet extrait de la charte explique les grandes lignes de la mise en place de l'enseignement de cette langue au préscolaire et au primaire ainsi que dans quelques universités pour faire avancer le domaine de la recherche et du développement linguistique et culturel Amazigh :

²⁷ L'amazigh n'était pas encore considéré comme langue officielle du pays. Il ne le sera qu'avec l'adoption de la nouvelle constitution en 2011.

« Les autorités pédagogiques régionales pourront, dans le cadre de la proportion curriculaire laissée à leur initiative, choisir l'utilisation de la langue Amazigh ou tout dialecte local dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue officielle au préscolaire et au premier cycle de l'école primaire.

Les autorités nationales d'éducation-formation mettront progressivement et autant que faire se peut, à la disposition des régions l'appui nécessaire en éducateurs, enseignants et supports didactiques.

Il sera créé, auprès de certaines universités à partir de la rentrée universitaire 2000-2001, des structures de recherche et de développement linguistique et culturel Amazigh, ainsi que de formation des formateurs et de développement des programmes et curricula scolaires » (CNEF, 1999 : 31)

Ce passage montre les mesures qui seront entreprises afin de former des enseignants qualifiés et de concevoir les curricula, les programmes et le matériel didactique nécessaire pour enseigner cette langue au sein des écoles. La recherche universitaire a elle aussi sa part dans ce changement en développant des structures capables de mener des recherches autour de la linguistique et la culture amazigh. Jusqu'à présent cet enseignement n'est pas encore généralisé à cause de plusieurs facteurs déjà cités.

3.1.4.2.3 L'enseignement préscolaire

Dans cette réforme et pour la première fois dans l'histoire du MEN marocain, une ligne budgétaire spécifique du préscolaire est créée puisqu'il l'a intégré au cycle primaire. Son inexistence a constitué auparavant un handicap majeur au développement de ce secteur. Ainsi, sa généralisation progressive et sa bonne gestion vont garantir une meilleure qualité d'enseignement puisque l'enseignement préscolaire prépare à l'école primaire obligatoire. Certes, ce secteur existait mais il a été géré par le secteur privé ou l'enseignement traditionnel dans les *kuttabs* (écoles coraniques) chez les *fqihs* (hommes de religion). Son intégration au cycle primaire dans les écoles publiques permettra de mieux le gérer et le régulariser. Selon la CNEF dans son article 63 : « L'enseignement préscolaire est ouvert aux enfants âgés de quatre ans révolus à six ans. Il aura pour objectif général, durant deux années, de faciliter l'épanouissement physique, cognitif et affectif de l'enfant, le développement de son autonomie et sa socialisation » (Charte, *Ibid.* 19).

Cet enseignement qui dure deux ans vise à socialiser les apprenants et à favoriser leur autonomie pour qu'ils soient préparés à l'école primaire. Les élèves seront initiés à l'arabe standard à l'oral et à l'écrit ainsi qu'à une première langue étrangère. Cette dernière n'est pas explicitée mais nous savons bien qu'il s'agit de la langue française. Ce qui montre encore une fois le statut privilégié de cette langue.

3.1.4.2.4 L'enseignement du français au primaire

Dans le cadre de l'ouverture sur l'apprentissage des langues et des cultures étrangères, la CNEF insiste sur l'enseignement de deux langues étrangères dès le primaire. Il a déjà été mentionné dans le passage précédent qu'une initiation à une langue étrangère se fera dès le préscolaire sans mentionner de quelle langue il s'agit. De même pour l'enseignement primaire, l'article 66 de la CNEF mentionne parmi les objectifs généraux que « l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'expression dans la première langue étrangère » (Charte, 1999 :20) fait partie de l'épanouissement précoce des capacités des enfants et du développement de leurs habiletés. Cependant, nous sommes conscients qu'il s'agit évidemment de la langue française. Nous ignorons pourquoi le texte de la CNEF ne la mentionne pas explicitement même s'il a renforcé son apprentissage.

Dans l'objectif de renforcer la maîtrise du français, l'initiation à cette première langue étrangère se fera dans les écoles primaires publiques dès la deuxième année du primaire, au lieu de la troisième année, à raison de deux séances de 45 minutes par semaine. Dans l'optique de se familiariser avec cette langue au niveau de l'oral et de la phonétique (charte : 31). En revanche, dans les écoles privées la langue française est toujours enseignée aux enfants dès la première année du primaire ou même avant en maternelle en adoptant des manuels de FLS ou FLM, importés de France ou conçu spécialement pour le Maroc comme : Ratus, l'île aux mots, à portée de mots, la balle aux mots : Maîtrise de la langue française.

Nous remarquons que la CNEF insiste beaucoup sur l'importance de l'apprentissage de la langue étrangère sans la mentionner directement. En parcourant le texte de la CNEF les mots français et langue française n'existent pas, ils sont remplacés par l'expression « première langue étrangère ». Pourtant la charte a renforcé son apprentissage dans tous les cycles de l'enseignement marocain puisque c'est une langue fortement présente et utile dans le pays.

3.1.4.2.5-La révision des programmes

Comme c'est le cas dans chaque réforme, les programmes scolaires datant de plusieurs années sont remplacés par d'autres. La nouveauté cette fois est l'adoption du principe de la pluralité des manuels au lieu du livre unique afin de donner plus de choix pédagogique aux enseignants et aux apprenants et aussi pour favoriser la concurrence entre les auteurs et les éditeurs. Ces manuels ont adopté dans leur conception l'approche par compétences²⁸ désignée pour remplacer la pédagogie

²⁸ Cette approche sera définie dans la partie 2 cadrage théorique et méthodologique

par objectifs. Il faut ajouter que tout matériel didactique conçu, sous n'importe quel support est soumis à l'approbation de la direction des curricula du MEN avant sa mise en vente sur le marché marocain. Nous aborderons la question de la conception des manuels scolaires au Maroc dans la troisième partie de cette recherche.

3.1.4.2.6 Les points faibles de la charte

Il est indéniable que la CNEF a apporté plusieurs changements positifs au niveau de tous les cycles de l'enseignement et qu'elle a permis la structuration de ce secteur or, comme toute réforme, il y a toujours des points faibles et des rectifications à faire. Toutes les tentatives d'améliorer la qualité de l'éducation et de la formation au niveau des programmes d'enseignement et des approches pédagogiques ont été perçues positivement par l'ensemble des acteurs du système éducatif, des parents d'élèves et de ses partenaires mais des lacunes sont toujours observées. Les rapports d'évaluation²⁹ de la mise en application de cette charte ont mis l'accent sur les améliorations apportées mais également sur les problèmes qui persistent dans l'ensemble du système éducatif marocain. Nous allons exposer ci-contre quelques points qui concernent surtout l'enseignement au cycle primaire.

3.1.4.2.7 Le budget global de l'éducation nationale

Pour réussir ce projet, un grand budget de l'état a été réservé cependant, il reste insuffisant pour réaliser tout ce qui a été planifié. La banque mondiale a aussi octroyé un crédit au Maroc afin de financer ce grand chantier de réforme. Le graphique ci-dessous montre l'évolution du budget alloué à l'enseignement qui malgré son augmentation reste encore faible par rapport à ce qui doit être réellement réalisé au niveau des besoins des établissements et des ressources humaines à déployer. Il faut aussi dire que la réalité socioéconomique du pays, qui dépend toujours de l'agriculture et de la pluviométrie, affecte beaucoup les fonds attribués à ce secteur vital.

²⁹ Rapport du CSE « réussir l'école pour tous » de 2008, le rapport analytique (2004-2008), consultables en ligne. Des extraits de ces documents seront utilisés dans les passages suivants



Figure 1 : l'évolution du budget de l'enseignement primaire et secondaire en pourcentage du PIB entre 1999 et 2007

Nous constatons que ce budget représente presque 5% du PIB, ce qui est insuffisant pour un secteur qui souffre encore de nombreux problèmes : manque d'infrastructures, abandon scolaire, manque de formation continue des enseignants... Donc, l'État doit encore augmenter ce budget afin de pouvoir réussir tous les projets déjà programmés ou chercher d'autres partenaires pour les financer.

3.1.4.2.8 La faiblesse de l'apprentissage des langues

Dans le rapport annuel établi par le CSE en 2008 « *réussir l'école pour tous* » sur l'application de la CNEF, la crise de l'école est reliée en premier lieu à l'incohérence linguistique scolaire. En fait, la langue arabe et la langue française ne sont pas bien maîtrisées par les jeunes élèves marocains (CSE, 2008 : 92). Cette non-maîtrise constitue un obstacle à l'insertion professionnelle dans la mesure où la majorité des postes, particulièrement dans le secteur privé, requièrent la maîtrise de l'arabe et d'au moins une langue étrangère. D'autant plus que l'enseignement de l'amazigh souffre lui aussi de nombreux problèmes : manque d'enseignants et non généralisation à travers le pays.

L'introduction d'une deuxième langue étrangère (l'anglais) dès la quatrième année du primaire n'a pas pu être réalisée faute de ressources humaines. Par ailleurs, l'arabisation, qui a été censée réduire les inégalités sociales en remplaçant l'enseignement des matières scientifiques en français par l'arabe à l'école marocaine, s'est convertie en un processus de sélection sociale. Ce processus se retournera contre elle car les apprenants vont percevoir qu'elle est inutile dans le cursus de leurs études supérieures. L'introduction progressive de la langue arabe dans les études supérieures, préconisée dans l'article 114 de la charte, n'a pas pu être réalisée.

Le niveau des apprenants s'est également dégradé dans la langue arabe officielle. Le même rapport du CSE mentionne à ce propos qu' : « une proportion importante des élèves qui font preuve d'une appropriation hésitante de l'arabe malgré les 3800 heures d'enseignement dispensées dans cette

langue au terme de la scolarité obligatoire » (*ibid.*91). Cela nécessite de prendre des mesures urgentes afin de compenser ce déficit.

Le CSE évoque également un ensemble de mesures à prendre pour résoudre cette défaillance linguistique constatée :

« La promotion de la langue arabe, d'abord, devrait faire l'objet d'un effort spécifique, avec une modernisation de son enseignement et le développement de tests standard mesurant régulièrement son niveau de maîtrise. Ensuite, un schéma directeur de la maîtrise des langues étrangères devrait être mis en place et mettre l'accent sur la rénovation des techniques d'apprentissage, le recentrage sur les compétences de communication à l'écrit et à l'oral, la formation continue des enseignants et le soutien scolaire » (*ibid.*97).

Effectivement, l'enseignement de la langue arabe doit être modernisé et des tests de niveau de maîtrise doivent être mis en place à l'instar des examens certificatifs du DELF/DALF³⁰ pour la langue française et le TOEFL³¹ pour la langue anglaise. L'enseignement des langues étrangères doit lui aussi être réformé sur le volet des techniques d'apprentissage afin de doter les élèves marocains des compétences nécessaires en communication orale et écrite tout en formant les enseignants de manière continue et en instaurant un soutien scolaire au profit des apprenants qui en ont besoin.

3.1.4.2.9 La pédagogie adoptée : l'approche par compétences

En termes de pédagogie, tous les curricula dans les différents cycles de l'enseignement scolaire ont été révisés et changés. De nouvelles orientations pédagogiques ont été adoptées, telles que l'Approche par Compétences (APC) et la pédagogie du projet. De même, les méthodes d'évaluation et l'organisation des examens ont été elle aussi revisitées. Mais ce changement n'a pas atteint les attentes aspirées au niveau des résultats des apprenants et de l'acte d'enseignement au sein de la classe, en raison de plusieurs blocages dus aux infrastructures des classes et à l'effectif élevé des élèves en classes. Dans son article « *Les performances du système éducatif marocain* » Zahra Zerrouqi explique pourquoi l'APC n'a pas donné les résultats attendus :

« En effet, l'APC définit les compétences attendues des élèves à certains moments de leurs cursus scolaires mais reste discrète sur la manière de les rendre compétents. En outre, la complexité et l'exigence théorique de l'APC sont très éloignées des conditions concrètes de sa mise en œuvre. Ainsi, les conditions minimales en matière d'infrastructure, d'effectifs des élèves par classe et de formation des enseignants ne sont pas encore généralisées, ce qui limite fortement l'application de l'APC.

Par ailleurs, les orientations pédagogiques sont davantage portées par les organisations internationales que discutées par les mouvements pédagogiques nationaux. Les contenus sont parfois même directement inspirés des manuels européens. Une telle situation rend difficile voire improbable leur appropriation par les acteurs de terrain que

³⁰ DELF : Diplôme Élémentaire en Langue Française. DALF : Diplôme Approfondi en Langue Française

³¹ TOEFL : Test Of English as a Foreign Language

sont les enseignants, renforce la réalité de dépendance dans laquelle baigne le système éducatif marocain, et pourrait emprisonner des générations dans des théories qui peuvent être dépassées en silence au sein du mouvement de la société occidentale » (Zerrouqi, 2015 : 4-5).

Le problème de l'APC est qu'elle n'explique pas comment faire acquérir les compétences aux apprenants. Cela nécessite d'abord de commencer par une bonne formation théorique et pratique chez les enseignants, ensuite l'élaboration de manuels et d'outils didactiques convenables à la réalité marocaine et finalement un processus d'évaluation qui permet de bien évaluer les compétences acquises et les lacunes observées. Cet extrait évoque aussi la problématique de dépendance que vit le système éducatif marocain vis-à-vis du système européen depuis des décennies. Il ne faut plus calquer les théories qui viennent de l'occident sur notre système éducatif car chaque nation a ses propres spécificités et ses propres problèmes.

Donc, ce n'est pas la pédagogie adoptée, ici l'APC, qui est défailante mais c'est surtout la manière avec laquelle elle est appliquée dans le système éducatif marocain qui doit être revue et améliorée pour arriver aux résultats souhaités. La question des contenus pédagogiques des programmes a toujours été soulevée par les enseignants car il faut que les manuels soient adaptés à la réalité socioéconomique et culturelle du pays avec, bien sûr, une ouverture sur la culture internationale. Ces manuels ne doivent point être calqués sur des manuels étrangers surtout pour l'apprentissage de la langue française parce que la réalité du public marocain diffère du public français.

3.1.4.2.10 L'évaluation

Le système d'évaluation scolaire basé sur les contrôles continus et les examens normalisés n'a pas beaucoup évolué. Les enseignants procèdent toujours à l'évaluation de manière classique en donnant des exercices ou des questions notées sur un barème défini à l'avance. Or, en termes d'APC l'évaluation doit prendre en compte d'autres critères plus spécifiques afin d'avoir une évaluation basée sur la qualité et non sur la quantité du savoir acquis.

Il faut noter que ce système a engendré au contraire des différences flagrantes entre les écoles publiques et privées marocaines. Ces dernières sont accusées de gonfler les notes, ce qui crée des différences de niveau et pénalise les élèves assidus lors des seuils de sélection aux concours d'entrée aux écoles supérieures après le baccalauréat. Cet écart est visible surtout au niveau secondaire qualifiant, Zahra Zerrouqi affirme à ce propos qu' :

« En termes d'évaluation, les révisions ont accordé plus de place au contrôle continu dans l'évaluation des élèves à tous les niveaux, ce qui engendre des situations de gonflement des notes dans l'école publique et plus particulièrement dans le secteur privé, marqué par des

différences flagrantes entre la moyenne des contrôles continus et la moyenne de l'examen régional et national au baccalauréat. Cette situation permet d'élever les seuils de présélection aux concours, pénalisant ainsi les élèves méritants. De plus, l'adoption des systèmes d'examen régional/national dans le secondaire entraîne une marginalisation par les élèves de certaines matières non incluses dans les épreuves certificatives » (*Ibid.5*).

Par conséquent, il faut revoir ce système d'évaluation classique afin d'évaluer les compétences réelles acquises par les élèves et non le contenu de ce qu'ils ont appris à l'école.

Nous concluons que la CNEF a marqué une volonté politique sans égal de changement et de réforme au sein du système éducatif marocain mais elle a manqué de plusieurs moyens humains, logistiques et financiers nécessaires pour son application. Plusieurs projets planifiés n'ont pas trouvé une base assez solide pour être exécutés sur le terrain scolaire.

3.1.4.2.11 Le programme d'urgence Najah 2009-2012

L'application de la CNEF n'a pas été un succès malgré tous les avantages qu'elle a présenté au départ et tous les résultats positifs obtenus parce que les vrais problèmes de l'enseignement n'ont pas été entièrement résolus surtout au niveau linguistique. Les retards enregistrés dans la réalisation de certains projets planifiés ont eux aussi eu leur impact sur le système éducatif. C'est d'ailleurs ce qui a été confirmé dans « *le rapport analytique (2004-2008)* » du conseil supérieur de l'enseignement :

«L'examen de la stratégie linguistique actuelle révèle de nombreux dysfonctionnements, notamment à deux niveaux : au niveau des langues d'enseignement, avec un déphasage particulièrement préjudiciable entre le secondaire et le supérieur. Au niveau de l'enseignement des langues, avec une inadéquation évidente par rapport aux compétences linguistiques recherchées » (CSE, 2008 : 64).

Il faut dire que ce problème de déphasage linguistique a été évoqué plusieurs fois et il est resté sans solution malgré le nombre important d'heures de français enseignées. La première cause de cette difficulté est l'arrêt de la politique d'arabisation à la fin du cycle secondaire. Ce postulat pose beaucoup de problèmes déjà évoqués chez les étudiants au sein des universités. Pour y remédier il faut soit continuer l'arabisation au niveau universitaire, soit revenir à l'enseignement en langue française. La deuxième est le fait que les élèves ne sont pas assez compétents au niveau de la maîtrise linguistique tant en arabe qu'en français ou en anglais. Cette situation alarmante nous pousse à poser la question suivante : Quelle langue d'enseignement faut-il adopter ? Et pourquoi cette réforme n'a pas abordé cette question de langue d'enseignement au sein des établissements supérieurs ? La réponse à ces questions s'exécutera dans la réforme qui suivra.

Dans son discours d'ouverture de la session parlementaire d'octobre 2007, S M le Roi Mohamed VI, toujours soucieux de l'avenir des générations présentes et à venir, a invité le gouvernement à :

« S'atteler sans tarder à la mise en place d'un plan d'urgence pour consolider ce qui a été réalisé, et procéder aux réajustements qui s'imposent, en veillant à une application optimale des dispositions de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation. Il faut aussi, à cet égard, apporter des solutions courageuses et efficaces aux difficultés réelles qui pénalisent ce secteur vital et ce, en concertation et en coordination avec l'institution constitutionnelle représentative en la matière, à savoir le Conseil Supérieur de l'Enseignement » (Mohamed VI, 2007 :4)

Afin de sauver la situation critique et continuer l'application des principes de la CNEF au niveau des établissements scolaires, le gouvernement en coordination avec le CSE vont entreprendre des mesures urgentes qui seront concrétisées rapidement. Ainsi, le programme d'urgence *Najah* a été élaboré par les experts du MEN marocain grâce à l'appui de ses partenaires au développement, dont le groupe de la Banque Africaine de Développement (BAD) en 2008 dans la perspective de donner un nouveau souffle à la réforme de l'éducation et de la formation initiée par la CNEF. Ce programme est appelé ainsi car il doit réaliser rapidement ce qui n'a pas été achevé durant la décennie (2000-2010) consacrée à l'éducation et la formation. Présenté devant le roi le 11 septembre 2008, ce nouveau projet s'est étalé sur une période de quatre ans entre 2009 et 2012. Un budget colossal de presque quarante milliards de dirhams³² lui a été réservé. Il vise à placer l'apprenant au cœur du système d'éducation et de formation et de mettre les autres piliers à son service, à savoir : des apprentissages recentrés sur les connaissances de base et permettant de favoriser son épanouissement, des enseignants travaillant dans des conditions optimales et maîtrisant les méthodes et les outils pédagogiques nécessaires, des établissements scolaires de qualité offrant à l'élève un climat de travail favorable à l'apprentissage.

Selon le rapport du CSE, les mesures instaurées par le plan d'urgence ont permis d'obtenir les résultats suivants : le recul du taux d'abandon scolaire, l'amélioration du taux de scolarisation des 6-11 ans et des 12-14 ans, la construction de nouveaux établissements scolaires et universitaires surtout dans le monde rural et les petites villes, le recrutement de nouveaux enseignants et leur formation continue autour de la pédagogie d'intégration.

³² 1euro = 10,55 dirhams

3.1.4.2.12 Présentation du projet du programme d'urgence

Le projet du programme d'urgence se divise en quatre espaces, représentés ci-dessous, visant quatre objectifs majeurs dont l'exécution à travers la CNEF a pris du retard pour des raisons multiples déjà évoquées :

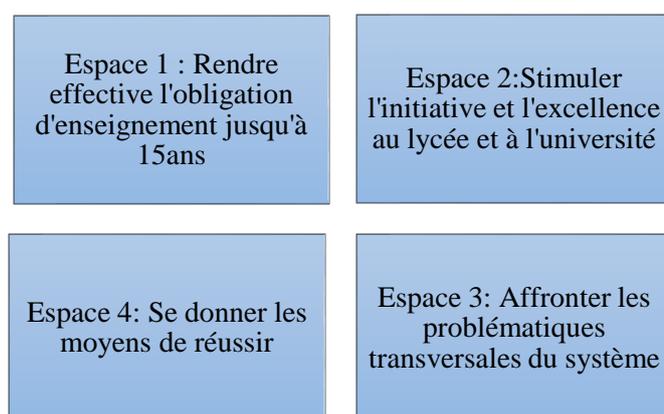


Figure 2 : Les quatre espaces du programme d'urgence

Ces espaces couvrent les différents cycles de l'enseignement du préscolaire à l'université. Il va sans dire que le Maroc a traversé un long chemin avant d'arriver à la généralisation de l'enseignement dans les régions les plus isolées. Cependant, il lutte encore contre la déperdition scolaire en rendant l'enseignement obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans. Après l'élève est libre de continuer ses études au lycée ou d'aller faire une formation qualifiante dans un centre de formation professionnelle. Au secondaire et à l'université, une mise à niveau sera réalisée afin de promouvoir la qualité et l'excellence. En ce qui concerne le personnel enseignant, il sera question de booster leurs compétences grâce à l'organisation des formations continues et à la mise en place d'un encadrement de suivi et d'évaluation. Finalement, le quatrième espace vise l'installation d'une communication efficace autour de l'école et l'optimisation et la pérennisation des ressources financières dédiées à l'éducation.

Ces quatre espaces se déclinent en 23 projets autour des différentes problématiques soulevées dans tous les cycles de l'enseignement marocain, comme le montre le tableau ci-dessous :

Espace 1 : Rendre effective l'obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans

Projet 1 : Développement du préscolaire.

Projet 2 : Extension de l'offre d'enseignement obligatoire.

Projet 3 : Mise à niveau des établissements.

<p>Projet 4 : Egalité des chances d'accès à l'enseignement obligatoire.</p> <p>Projet 5 : Lutte contre le redoublement et le décrochage.</p> <p>Projet 6 : Développement de l'approche genre dans le système d'éducation et de Formation.</p> <p>Projet 7 : Equité en faveur des enfants à besoins spécifiques.</p> <p>Projet 8 : Recentrage sur les savoirs et les compétences de base.</p> <p>Projet 9 : Amélioration de la qualité de la vie scolaire.</p> <p>Projet 10 : Mise en place de « l'école du respect ».</p> <p>Espace 2 : Stimuler l'initiative et l'excellence au lycée et à l'université</p> <p>Projet 11 : Mise à niveau de l'offre du secondaire qualifiant.</p> <p>Projet 12 : Promotion de l'excellence.</p> <p>Projet 13 : Amélioration de l'offre d'enseignement supérieur.</p> <p>Projet 14 : Promotion de la recherche scientifique.</p> <p>Espace 3 : Affronter les problématiques transversales du système</p> <p>Projet 15 : Renforcement des compétences du personnel de l'enseignement.</p> <p>Projet 16 : Renforcement du mécanisme d'encadrement de suivi et d'évaluation du personnel de l'enseignement.</p> <p>Projet 17 : Optimisation de la gestion des ressources humaines de l'Education-Formation.</p> <p>Projet 18 : Parachèvement de la mise en œuvre de la décentralisation/déconcentration et optimisation de l'organisation du ministère.</p> <p>Projet 19 : Planification et gestion du système d'Éducation et de Formation.</p> <p>Projet 20 : Maîtrise des langues.</p> <p>Projet 21 : Mise en place d'un système d'information et d'orientation efficient.</p> <p>Espace 4 : Se donner les moyens de réussir</p> <p>Projet 22 : Optimisation et pérennisation des ressources financières.</p> <p>Projet 23 : Mobilisation et communication autour de l'école.</p> <p style="text-align: right;">Source : MEN, programme d'urgence <i>Najah</i>, 2008</p>
--

Tableau 4 : Les quatre espaces et les 23 projets du programme d'urgence *Najah*

En ce qui concerne l'enseignement primaire, les projets élaborés par ce programme d'urgence ont concerné la lutte contre la déperdition scolaire et le redoublement, la maîtrise des langues, le recentrage sur les savoirs et les compétences de base, l'amélioration de la vie scolaire, la formation continue des enseignants et l'instauration de la pédagogie d'intégration dans toutes les matières. Nous détaillerons dans ce qui suit quelques mesures adoptées dans ce cycle.

3.1.4.2.13 L'Association d'Appui à l'École de la Réussite

Dans la cadre de la décentralisation et dans l'objectif d'optimiser la gestion au niveau des établissements scolaires du cycle primaire et secondaire, le MEN a créé l'Association Marocaine d'Appui à la Scolarité (AMAS). Dans la circulaire numéro 73 du 20 octobre 2009 Ainsi, il a donné ses instructions aux directeurs des AREF et aux délégués provinciaux afin de créer des représentations de l'AMAS à leur niveau et il a demandé aux directeurs des établissements scolaires de créer et de gérer, dans chaque établissement, une association nommée « Association d'Appui à l'École de la Réussite » (APER). Cette association a pour mission de concrétiser certaines mesures du programme d'urgence inscrites dans l'espace 1, projet 4 (égalité des chances d'accès à l'enseignement obligatoire). Le rapport relatif à l'évaluation du programme d'urgence du haut conseil du commissariat aux comptes a déterminé les missions de ces associations afin que les établissements scolaires puissent avoir une certaine autonomie financière :

« La prise en charge par l'AMAS de l'appui matériel direct accordé aux enfants issus des familles défavorisées pour les encourager à la scolarisation, dans le cadre des programmes « Tayssir³³ » et « un million de cartables³⁴ »

La prise en charge par les APER de menues dépenses, qui peuvent survenir au sein des établissements scolaires, et qui nécessitent une intervention rapide de la part du chef de l'établissement. Ce type d'associations bénéficie d'une subvention, accordée par l'AREF, à hauteur de 49.999 Dirhams par an » (Haut conseil du commissariat aux comptes, 2018 : 43- 44).

L'implantation de ces associations au sein des écoles a permis de gérer les problèmes qui ont causé la déperdition scolaire en encourageant la scolarisation des deux sexes dans le monde rural et dans les zones péri-urbaines grâce aux subventions accordées aux familles à travers les opérations « *Tayssir* » et « un million de cartables ». Cependant, il y a des limites à ne pas dépasser par l'APER. Ainsi, toutes les dépenses doivent être justifiées et figurer dans le cadre de ce qui a été dicté par le MEN et les AREF. La création de ces associations au sein des établissements a été critiquée par le même rapport dans le sens où elles sont en non-conformité avec les dispositions du décret de loi n° 1-58-376 du 15 novembre 1958 réglementant le droit d'association, à la fois pour la constitution, le fonctionnement et la gestion de ces associations (*Ibid.* 44). En effet, les APER ne sont qu'un prolongement de l'administration, dans la mesure où les membres de l'association sont déjà désignés

³³ Programme de transfert monétiques conditionnels financé par la banque mondiale au profit des familles ayant des enfants scolarisés en milieu rural (primaire et collège) pour lutter contre la déperdition scolaire. Une somme d'argent est versée tous les trois mois aux parents afin qu'ils encouragent leurs enfants à être scolarisés

³⁴ Initiative royale lancée à partir de la rentrée 2009/2010 en faveur des élèves du monde rural, des quartiers souffrant de précarité et des périphéries dans les villes. Elle consiste à distribuer des cartables, les livres et les fournitures scolaires à ces élèves pour les encourager à étudier.

par le MEN, notamment, le président et le trésorier qui sont, respectivement, le chef de l'établissement et l'un des enseignants pour le primaire ou l'intendant pour le collège et lycée. En ce qui concerne les assemblées et la dissolution de l'association, ce sont soit le directeur de l'AREF et/ou le directeur provincial qui peuvent y procéder même s'ils ne sont pas membres. Pour le positionnement institutionnel d'AMAS, le même rapport affirme que :

« Cette association est domiciliée au sein de la direction chargée de l'appui social relevant du MEN. Une telle situation a créé une confusion des responsabilités et des prérogatives entre ses membres pour les motifs suivants :

-Les membres de son bureau sont nommément désignés, alors que le travail associatif est basé sur le volontariat et l'élection des membres

-Les représentations régionales et provinciales d'AMAS sont dirigées par les directeurs des AREF et les directeurs provinciaux et les responsables financiers qui leur sont rattachés » (*Ibid.* 55).

Nous ajoutons que les membres sont désignés parmi les enseignants de l'établissement à titre volontaire, ce qui leur assigne des tâches supplémentaires en plus de leur mission d'enseignement en classe. Cette accumulation de responsabilités peut également constituer un frein au développement souhaité et ainsi mener à l'échec de cette initiative. Toutefois, cette association continue sa mission jusqu'à aujourd'hui au sein des établissements scolaires ce qui prouve sa réussite.

3.1.4.3 La formation continue des enseignants

La CNEF a annoncé dans son texte que tout enseignant doit bénéficier obligatoirement de 30 heures de formation continue par an répartie sur l'année scolaire (CNEF, 1999 : 62). Selon le rapport du CSE de 2018 intitulé « *La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013* » ce n'est qu'après 2005 que la formation continue a commencé en mettant l'accent sur « les axes à caractère national notamment l'approche par compétences, les nouveaux programmes et manuels scolaires, le programme GENIE³⁵, les nouveaux dispositifs d'évaluation et des examens, l'enseignement de la langue Amazigh... » (CSE, 2018 :34). Or, les enseignants n'ont pas tous bénéficié de ces formations à cause de plusieurs contraintes : manque de formateurs, temps scolaire, budget insuffisant, éloignement des sites de formation, procédure de sélection des enseignants à former...

Pour résoudre ce problème le ministère a adopté une approche dite « effet démultiplicateur » consistant à : « former, au niveau central, des experts chargés de former des formateurs principaux qui, à leur tour, assurent la formation des formateurs régionaux et provinciaux qui ont en fin de

³⁵ Programme GENIE : ce programme est une déclinaison opérationnelle de la stratégie nationale de généralisation des TICE.

compte pour mission la formation des enseignants » (*Ibid.*34). Cette approche est bénéfique dans la mesure où un grand nombre d'enseignants pourront être formés par des formateurs locaux sans avoir à se déplacer vers d'autres villes.

Pendant l'année scolaire 2009-2010, tous les enseignants du primaire jusqu'au lycée ont pu bénéficier de 5 jours de formation à raison de 6 heures par jour sur l'approche par compétences et la pédagogie de l'intégration³⁶. Cette dernière est le résultat des travaux du pédagogue belge Xavier Roegiers. Elle sera adoptée comme cadre méthodologique afin d'opérationnaliser l'approche par compétences. Cependant, sa mise en œuvre a rencontré de sérieuses difficultés qui ont conduit le département de l'éducation nationale à arrêter sa généralisation en 2012.

L'application de ce principe de formation continue a soulevé d'autres problèmes relatifs à la qualification des formateurs, aux conditions matérielles et techniques du déroulement de ces formations et à la sécurisation du temps scolaire des élèves lors de l'absence des enseignants pendant ces sessions.

3.1.4.4 L'annulation de la pédagogie d'intégration

En 2012, malgré toutes les grosses dépenses effectuées, le MEN a décidé, par la note circulaire n°12-037 du 17 février 2012, d'annuler définitivement la note n°204 relative à l'évaluation des acquis selon la pédagogie d'intégration et de reporter l'application de cette approche dans les collèges jusqu'à l'élaboration d'un bilan complet sur son application au niveau du cycle primaire. Dans la même optique, l'inspection générale des affaires pédagogiques a lancé, au cours de la même année, une étude évaluative de l'impact de la suspension de cette pédagogie sur la qualité des enseignements. Selon ce rapport ni les enseignants ni les apprenants n'ont pu bien appliquer cette approche. D'autant plus que les enseignants rencontrent des difficultés pour respecter le calendrier mis en place pour évaluer les compétences des apprenants. Ainsi, la renonciation à cette approche n'a eu aucun effet négatif sur les apprentissages des élèves. Cela nous pousse à affirmer qu'au sein du MEN marocain certaines décisions se font de manière hâtive et rapide sans étude préalable. C'est la raison pour laquelle les réformes entreprises ne réussissent pas d'une manière globale.

Nous constatons que le programme d'urgence, qui a manqué de visibilité et de complémentarité dans la mise en œuvre des projets préconisés, est rapidement abandonné. Il poussera le Men et le conseil supérieur de l'éducation et de la formation à réfléchir à la conception

³⁶ Cette pédagogie sera définie dans la partie cadrage théorique et méthodologique

d'une nouvelle réforme afin de pouvoir continuer le chantier de la rénovation de l'enseignement initié par la CNEF.

3.1.5 La vision stratégique de la réforme 2015-2030

Rappelons que cette nouvelle réforme intéresse en premier lieu notre sujet de recherche puisqu'elle vient d'être adoptée. Son application est en cours d'exécution dans le secteur de l'éducation et de la formation. En effet, à la suite des résultats des rapports établis par le CSE sur l'évaluation de la mise en œuvre de la CNEF (2000 – 2013) ainsi que la pression sociale pesante sur l'école et la nouvelle constitution adoptée en 2011, après le mouvement du printemps arabe, une nouvelle réforme de l'école est donc sollicitée. Elle fera l'objet de beaucoup d'interrogations sur sa capacité à se mettre au niveau des défis d'une éducation et d'une formation digne des exigences du XXI^e siècle dans un Maroc en évolution constante. Cela impose une réflexion très profonde en termes de politique éducative dans le but de repenser l'école marocaine et la refonder dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle vision qui trace un nouveau chemin pour l'éducation. Depuis plusieurs années, l'école publique marocaine a évolué vers une crise alarmante pour devenir la cible de critiques provenant de différentes sources malgré toutes les tentatives entamées pour la corriger. Certes, il y a eu des progrès positifs notables avec la CNEF mais il y a également eu un décalage notoire entre le niveau des apprenants et les profils souhaités. L'école publique a également été concurrencée par le secteur privé où même les gens qui ont des revenus moyens y inscrivent leurs enfants afin de leur garantir un meilleur apprentissage au niveau linguistique surtout. Toutes les couches de la société demandent à l'école d'être le moteur et le miroir de son développement humain. À ce propos de développement la sociologue marocaine Rahma Bourqia ajoute dans son article « *Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030* » que :

«L'État tend à voir dans l'éducation une réussite de sa politique. Les familles transposent sur l'école leurs aspirations pour qu'elle soit le vecteur qui réalise la mobilité sociale de leurs enfants, l'entreprise voudrait que l'école forme une main d'œuvre qualifiée et opérationnelle sur le marché de l'emploi, et les jeunes élèves et étudiants aspirent à ce que l'école leur offre le sésame du passage à l'âge adulte. C'est ainsi que l'école est sous la pression d'une multitude d'attentes variées et différenciées, dont les logiques ne convergent pas toujours » (Bourqia, 2016 :2).

Cela signifie que les aspirations de tous sont reliées au produit humain que l'école livrera à la société qui est ce jeune citoyen marocain capable de réussir sa vie personnelle et professionnelle, servir la politique de son pays et gagner son avenir. Chacun désire la réussite de l'école mais est ce que cette dernière est capable toute seule de réussir et de relever ce défi ? Est-ce qu'elle n'a pas besoin de l'aide des familles, de la société et des entreprises afin de dépasser ses multiples échecs

et former ce citoyen modèle auquel nous aspirons ? Nous vérifierons cela lors de l'analyse des principes directeurs de cette vision stratégique.

3.1.5.1 Présentation du projet de la vision stratégique de la réforme (2015-2030)

Rappelons que cette réforme sera présentée ici dans sa globalité. Nous reviendrons de manière plus détaillée et analytique dans la troisième partie de ce travail pour le cycle primaire qui nous intéresse au premier plan dans cette thèse. Cette vision stratégique de la réforme de l'enseignement au Maroc (2015-2030) s'étalera sur une durée d'exécution de quinze ans. Elle vise une école d'équité, de qualité et de promotion individuelle et sociale. La nouvelle école se fonde ainsi sur trois fondements essentiels : la qualité d'enseignement pour tous les élèves, la promotion de l'individu et de la société et l'équité et l'égalité des chances pour tous. Ces trois principes vont garantir un développement optimal des citoyens dans la société marocaine qui désire que l'école change pour le meilleur. Elle marque également une évolution par rapport au discours annoncé par la réforme de la CNEF en 1999 sur plusieurs niveaux et elle va tenter d'éviter de tomber dans les mêmes erreurs des réformes passées.

La vision a défini cinq fonctions pour l'école afin de renforcer son rôle : la formation et l'encadrement, la qualification et la facilitation de l'intégration économique sociale et culturelle, la recherche et l'innovation, l'enseignement, l'apprentissage et le développement culturel et la socialisation et l'éducation aux valeurs dans leur double dimension nationale et universelle. Les quatre chapitres de ce projet de réforme se déclinent en 23 leviers pour réhabiliter l'école marocaine et appliquer ses fondements de base. Nous les avons regroupés à partir du texte de référence de la vision stratégique 2015-2030 dans le tableau suivant (2014 : 4) :

<p>Chapitre I : pour une école de l'équité et de l'égalité des chances</p> <p>Levier 1 : Mettre en œuvre le principe de l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation</p> <p>Levier 2 : Obligation et généralisation de l'enseignement préscolaire</p> <p>Levier 3 : Discrimination positive en faveur des milieux ruraux, périurbains et des zones déficitaires</p> <p>Levier 4 : Garantie du droit d'accès à l'éducation, à l'enseignement et à la formation pour les personnes en situation d'handicap ou à besoins spécifiques</p> <p>Levier 5 : Garantie aux apprenants d'un apprentissage continu et durable et de la construction du projet personnel et d'insertion</p> <p>Levier 6 : Doter les institutions d'éducation et de formation de l'encadrement, des équipements et du soutien nécessaire</p> <p>Levier 7 : Mettre en place une École performante et attractive</p> <p>Levier 8 : l'enseignement privé, un partenaire de l'enseignement public dans la généralisation et la réalisation de l'équité</p>
<p>Chapitre II : pour une école de qualité pour tous</p> <p>Levier 9 : Rénovation des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion : premier préalable pour l'amélioration de la qualité</p> <p>Levier 10 : Structuration plus cohérente et plus flexible des composantes et des cycles de l'École marocaine</p> <p>Levier 11 : Institutionnalisation des passerelles entre les divers cycles d'éducation et de formation</p> <p>Levier 12 : Développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur</p> <p>Levier 13 : Maîtrise des langues enseignées et diversification des langues d'enseignement</p> <p>Levier 14 : Promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation</p> <p>Levier 15 : Pour une gouvernance performante du système d'éducation et de formation</p>
<p>Chapitre III : pour une école de la promotion de l'individu et de la société</p> <p>Levier 16 : Adéquation des apprentissages et des formations aux besoins du pays, aux métiers d'avenir et à la capacité d'insertion</p> <p>Levier 17 : Consolidation de l'intégration socio-culturelle</p> <p>Levier 18 : Edification d'une société citoyenne, démocratique et égalitaire</p> <p>Levier 19 : Apprendre tout au long de la vie</p> <p>Levier 20 : Implication active dans l'économie et la société du savoir</p> <p>Levier 21 : Consolidation de la place du Maroc parmi les pays émergents.</p>
<p>Chapitre IV : pour un leadership efficace et une nouvelle conduite du changement</p> <p>Levier 22 : Une mobilisation sociétale pérenne</p> <p>Levier 23 : Un leadership énergique et des capacités managériales efficaces pour les différents paliers de l'École.</p>

Tableau 5 : Les quatre chapitres de la vision stratégique de la réforme 2015-2030

Le premier chapitre vise surtout à instaurer une école d'équité et d'égalité des chances pour tous les élèves. Il se compose de huit leviers schématisés dans la figure ci-dessous extraite du texte de la vision stratégique de la réforme (2014 : 28) :



Figure 3 : Les huit leviers pour l'équité

L'exécution de ces huit leviers permettra d'instaurer le principe d'équité au sein des écoles. Nous avons évoqué précédemment que le Maroc a parcouru un long chemin depuis son indépendance pour généraliser l'enseignement obligatoire, faciliter l'accès à l'école et lutter contre l'analphabétisme et la déperdition scolaire en fournissant les infrastructures de base et les ressources humaines adéquates. Le pays continue sa politique éducative. Il vise également la généralisation d'un enseignement inclusif et solidaire pour tous les enfants marocains, sans aucune discrimination. Il consolide tous les efforts afin de garantir une place à tout enfant en âge de scolarisation, notamment dans l'enseignement obligatoire et pour la tranche d'âge 4 -15 ans. Le préscolaire depuis l'adoption de la CNEF est aussi au cœur des intérêts pour être obligatoire et généralisé surtout dans le monde rural. Désormais, le ministère s'appelle Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Préscolaire et du Sport depuis le changement du gouvernement en octobre 2021. Ce changement prouve l'intérêt que porte le ministère pour le développement de ce cycle qui constitue la première pierre dans le parcours scolaire de l'individu. Les personnes en situation d'handicap ou à besoins spécifiques ont leur place à l'école afin d'étudier et garantir leur avenir. La mise en place d'une école performante et attractive aidera à moderniser cette dernière au niveau des infrastructures afin d'accueillir les apprenants dans de bonnes conditions facilitant leur intégration et leur garantissant un apprentissage continu et durable ainsi que la construction de leur projet

personnel et l'insertion dans la vie active. Les institutions d'éducation et de formation de l'encadrement seront dotées ainsi des équipements et du soutien nécessaire pour réussir leurs tâches. Le levier 8 aborde l'enseignement privé qui est aujourd'hui considéré comme un partenaire important de l'enseignement public dans la généralisation et la réalisation de l'équité car sa capacité d'accueil s'est élargie et il contribue à l'emploi des jeunes diplômés. Cet enseignement s'amplifie surtout dans les villes et les parents y inscrivent leurs enfants pour fuir l'échec de l'école publique car il offre un enseignement bilingue dès la maternelle. Ce qui montre qu'il y a une prise de conscience collective de la part des parents et des acteurs éducatifs de l'importance des atouts du bilinguisme scolaire.

3.1.5.2 Le statut des langues dans l'école marocaine avec la vision stratégique

Le plurilinguisme est un fait sociétal qui caractérise depuis longtemps la société marocaine et qui est davantage reconnu officiellement. L'adoption de la vision stratégique a permis de donner un autre regard vis-à-vis du statut des langues enseignées au sein de l'école marocaine. Le schéma ci-dessous, extrait de la vision stratégique de la réforme, illustre la place accordée à chaque langue enseignée à l'école marocaine en fonction du cycle de l'introduction de son apprentissage (2014 : 5)

:

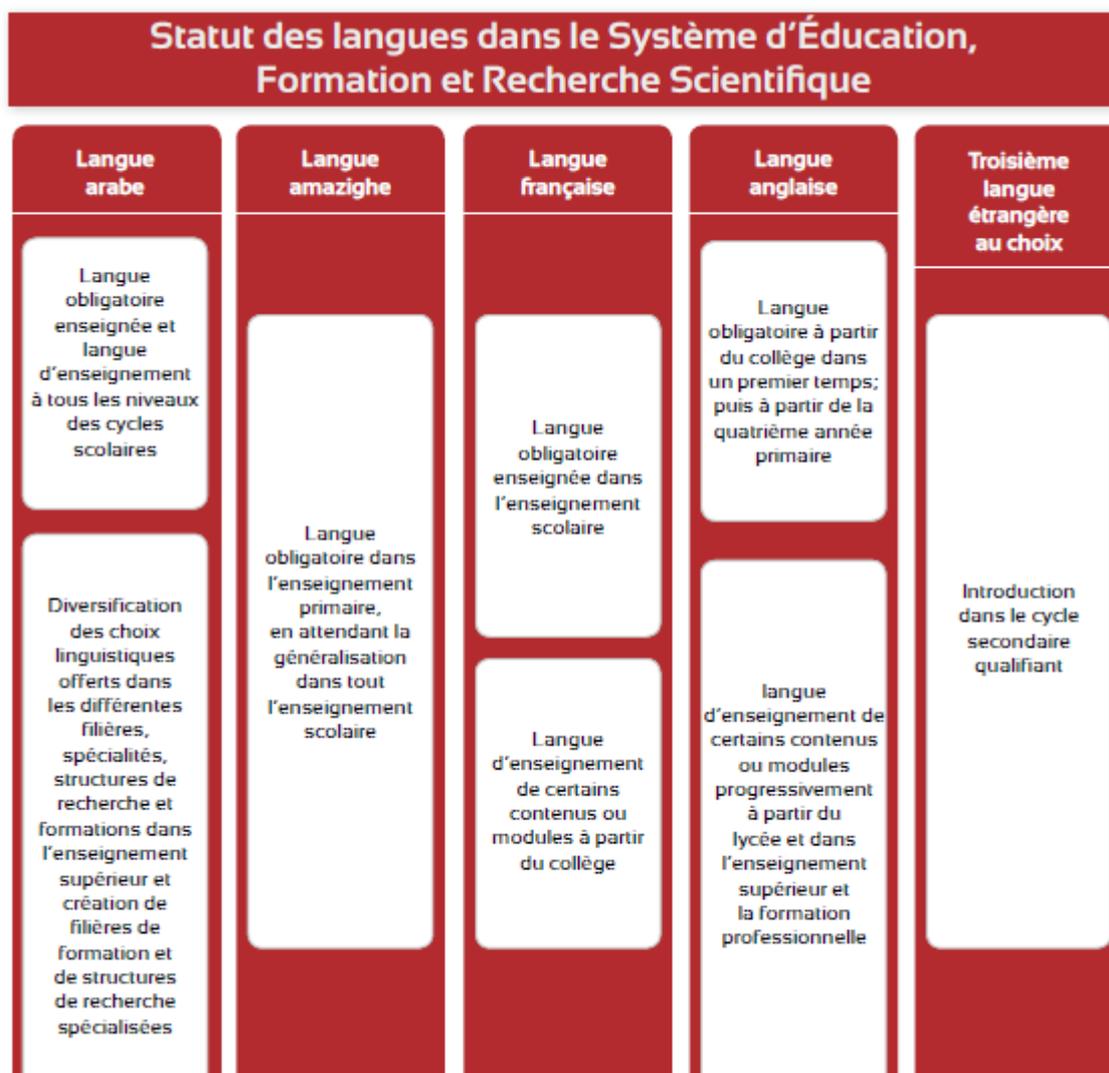


Figure 4 : Le statut des langues dans le système éducatif marocain avec la vision stratégique

Pour les langues officielles, elles sont placées en premier avec un primat de la langue arabe car toutes les conditions sont là depuis longtemps pour faciliter son enseignement / apprentissage. Le texte cite ce qui sera exécuté afin de renforcer la maîtrise de cette langue au niveau des programmes, supports et méthode d'apprentissage et d'évaluation : « Fournir un effort significatif pour améliorer la pratique de la langue arabe en modernisant les programmes, les méthodes d'apprentissage et d'évaluation et les contenus de son enseignement et en développant les supports scientifiques, culturels, pédagogiques et numériques » (*Ibid.* 17). Nous remarquons que ce projet vise également la diversification des choix linguistiques au niveau de l'enseignement supérieur, mais cela n'est pas encore clair. Nous ne savons pas s'il s'agira de l'arabisation à l'université ou juste d'une tentative d'introduire cette langue dans le domaine de la recherche scientifique. À noter qu'au moment de l'élaboration de cette vision stratégique la question du choix de la langue d'enseignement des matières scientifiques entre l'arabe et le français n'a pas encore été abordé. Elle

ne le sera qu'en 2019 avec la présentation de la loi cadre 51-17 relative à l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique que nous évoquerons ultérieurement. Pour la langue amazigh, adoptée comme langue officielle du pays dans la constitution renouvelée en 2011, le défi est de la généraliser au primaire en lui octroyant tous les moyens possibles et en formant les enseignants qui vont l'enseigner aux élèves dans la perspective de l'enseigner également au collège et au lycée plus tard. Pour les langues étrangères, le français est une langue obligatoire dans l'enseignement scolaire. Son apprentissage commencera dès la maternelle et aussi dès la première année du primaire : « La langue française : langue obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée » (Vision stratégique, 2015 : 48). De ce fait, cette réforme accorde à l'enseignement bilingue (l'arabe et le français) une place importante à partir du cycle préscolaire. Il s'agira en fait d'une « Mise en valeur et utilisation des premiers acquis linguistiques et culturels de l'enfant et familiarisation avec la langue arabe et la langue française » en visant une « Focalisation sur la communication orale compte tenu de la nature de ce cycle d'enseignement » (*Ibid.*47). La langue française sera également utilisée comme langue d'enseignement des matières scientifiques dès le collège ce qui remet en question le choix de l'arabisation comme politique éducative. De nouveaux cursus scolaires ont été proposés dès la rentrée 2014/2015, comme les sections internationales du baccalauréat scientifique marocain, option français. L'objectif est de faciliter l'accès aux universités francophones étrangères après le bac mais aussi de faciliter l'intégration au sein des universités marocaines où la langue d'enseignement est le français. Partant du principe d'importance des langues étrangères pour une ouverture culturelle sur l'autre et sur le monde, l'anglais sera introduit dès la première année du collège puis dès la quatrième année du primaire à l'horizon 2025 et une troisième langue étrangère optionnelle sera introduite dès le secondaire qualifiant. Cette diversité linguistique affichée au niveau officiel des politiques éducatives attribuera au système éducatif marocain le modèle bi-plurilingue et permettra ainsi aux apprenants marocains à l'obtention du baccalauréat d'avoir une compétence plurilingue qui leur facilitera le traçage de leur avenir là où ils le voudront.

La vision stratégique a aussi évoqué l'alternance linguistique³⁷ afin d'assurer la maîtrise des langues étrangères. Elle se définit en tant qu' : « outil pédagogique que l'on choisit, dans un enseignement bilingue ou plurilingue, pour perfectionner l'acquisition d'une ou de plusieurs langues en les utilisant partiellement dans l'enseignement de certaines matières » (*Ibid.*94). Ce principe sera employé dès le primaire.

³⁷ Cette notion sera définie dans la partie cadrage théorique et méthodologique

3.1.5.2.1 Les approches pédagogiques retenues

La vision stratégique de la réforme annonce aussi les approches pédagogiques adoptées pour renouveler les pratiques de classe. Elle affirme que ces approches constituent : « le cadre de référence qui organise les pratiques d'enseignement et les activités d'apprentissage et d'évaluation, selon des finalités et des objectifs définis. Elle exprime les choix pédagogiques institutionnels qui se déclinent en programmes d'enseignement et de formation » (vision stratégique, 2015 :94).

Ainsi, une multitude de pédagogies sont proposées : la pédagogie par objectifs, la pédagogie par compétences, la pédagogie de la communication, la pédagogie fondée sur une approche institutionnelle ou celles qui répondent à certaines situations particulières d'enseignement ou d'apprentissage, telles que la pédagogie différenciée, la pédagogie du projet, la pédagogie de l'erreur, la pédagogie de la résolution des problèmes, etc. (*Ibid.* 94). C'est l'enseignant qui doit choisir celles qui lui conviennent en fonction de la matière enseignée. Pour l'enseignement de la langue française et en plus de l'approche par compétences, l'approche actionnelle³⁸ sera également mobilisée.

Toutes ces approches pédagogiques sont plus ou moins récentes dans le domaine de la didactique. Cependant, il faut bien choisir celles qui sont adéquates au contexte marocain et à la réalité des classes marocaines. Dans le cadre de cette recherche, nous reviendrons dans la partie cadrage théorique sur les définitions de l'approche actionnelle, l'approche par compétences et la pédagogie de l'intégration où nous les discuterons également sur le plan didactique et pratique. Nous examinerons également comment elles ont été évoquées dans le texte des réformes entreprises.

3.1.5.3 La loi cadre N°51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique

Cette loi cadre relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique a été longuement attendue afin de délimiter les objectifs et les perspectives de ce secteur vital. Elle se compose de dix chapitres et de cinquante-neuf articles. Elle reprend plusieurs points déjà évoqués dans le texte de la vision stratégique 2015 -2030. Cependant, l'adoption de cette loi cadre de l'enseignement a fait couler beaucoup d'encre et a nécessité plusieurs reports de sessions au parlement avant d'être votée le 9 août 2019. En effet, elle a annoncé dans son article 31 un retour au français langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques dès le collège avec l'adoption du principe de l'alternance linguistique dès la cinquième année du primaire pour rompre

³⁸ Cette approche sera définie dans la partie cadrage théorique et méthodologique

avec l'échec de la politique d'arabisation. Ce désir de retour à la francisation de l'enseignement des matières scientifiques s'est manifesté à travers le discours royal à l'occasion de la fête du trône du 30 juillet 2015 dans lequel le roi a appelé à revoir la question de la langue d'enseignement :

« L'ouverture sur les langues et les autres cultures, ne portera aucunement atteinte à l'identité nationale. Bien au contraire, elle contribuera à l'enrichir, d'autant plus que l'identité marocaine est, grâce à Dieu, séculaire et bien enracinée, et qu'elle se distingue par la diversité de ses composantes qui s'étendent de l'Europe jusqu'aux profondeurs de l'Afrique.[...] La Constitution, qui a été votée par les Marocains, appelle à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères en ce qu'elles sont des moyens de communication, d'insertion dans la société de la connaissance et d'ouverture sur l'esprit du temps. Par ailleurs, les étrangers reconnaissent la capacité des Marocains à maîtriser avec brio différentes langues. Aussi, la réforme de l'enseignement doit se départir de tout égoïsme et de tous calculs politiques qui hypothèquent l'avenir des générations montantes, sous prétexte de protéger l'identité » (Mohamed VI, 2015 :3).

Ce discours montre l'importance donnée à l'apprentissage des langues étrangères afin de garantir une ouverture sur les autres cultures ainsi que la réussite scolaire des apprenants. Cette ouverture n'atteindra pas l'identité arabo-musulmane des citoyens mais elle garantira son enrichissement. Le roi a surtout demandé à épargner la réforme de l'enseignement des calculs politiques étroits sous des prétextes dépassés et de voir l'avenir de la jeunesse qui va conduire le pays vers la réussite. Et c'est logique car il ne faut plus voir en la langue étrangère la langue du colon mais une langue qui ouvrira les horizons de la réussite, de la tolérance et de l'avenir professionnel des citoyens marocains de demain. Les partisans de l'arabisation et du maintien de la langue arabe n'ont pas accepté facilement ce retour à la langue française mais la volonté royale doit être respectée car elle est dans l'intérêt de tous.

L'ancien ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation des cadres Saïd Amzazi a exprimé son optimisme quant à l'adoption de cette loi cadre : « la loi-cadre permettra à notre pays de se doter d'un texte de référence contraignant pour tous, garantira la durabilité de la réforme du système éducation-formation ainsi que les conditions d'un nouvel essor de l'école marocaine ». ³⁹ Cela permettra de mieux cadrer et régulariser le secteur éducatif marocain en appliquant les principes directeurs de la vision stratégique de la réforme afin de remettre la confiance de la société envers l'école publique marocaine.

³⁹ https://telquel.ma/2019/07/23/enseignement-la-loi-cadre-adoptee-a-la-chambre-des-representants-1646177/?utm_source=tq&utm_medium=normal_post

3.1.5.4 Les apports de la loi cadre 51-17 dans l'enseignement des langues au primaire

La loi cadre est encore en cours de réalisation progressivement sur le terrain éducatif marocain. Elle est considérée comme une feuille de route permettant de mieux gérer le secteur de l'éducation et de la formation dans son ensemble afin de réussir l'application de cette vision stratégique 2015 – 2030. Nous avons déjà cité auparavant que le volet linguistique a souffert d'énormes problèmes dus à des décisions qui n'ont pas été bien étudiées. Ce qui s'est répercuté négativement sur le processus des réformes entamées au pays.

Cette loi mentionne dans l'article 2 le principe de l'alternance linguistique prévue concrètement dès l'enseignement primaire pour enseigner les matières scientifiques et renforcer la compétence plurilingue chez les élèves. Ce principe choisi est défini comme suit par cette loi :

« L'alternance linguistique : une approche pédagogique et un choix éducatif progressif, investi dans l'enseignement plurilingue, en vue de la diversification des langues d'enseignement, en sus des deux langues officielles de l'État, à travers l'enseignement de certaines matières notamment les matières scientifiques et techniques, ou certains contenus ou modules, en une ou plusieurs langues étrangères » (Loi cadre, 2020 : 4).

Ce principe aidera les élèves à se préparer au collège où les matières scientifiques sont dispensées en langue française. Cette notion est également expliquée dans le texte de la vision stratégique de la réforme. Il faut dire que dans la loi cadre, la langue ou les langues d'enseignement ne sont pas explicitées. Cependant, la vision stratégique détaille et explicite que la langue française est la langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques.

Ce qui est nouveau dans cette loi, c'est qu'elle mentionne dans l'article 3 à propos des langues qu'il faut :

« Adopter une ingénierie linguistique cohérente dans les divers niveaux et composantes du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et ce, en vue de développer les compétences communicatives de l'apprenant et son ouverture aux autres cultures et garantir la réussite scolaire escomptée » (*Ibid.* 5)

Donc, l'objectif principal de la mise en place d'une ingénierie linguistique est de garantir la réussite scolaire des élèves en développant leurs compétences communicatives et leur ouverture sur les autres cultures. La mise en œuvre de cette ingénierie linguistique est mentionnée dans l'article 32 à travers « la révision des curricula et des programmes d'enseignement des langues étrangères selon les nouvelles approches et méthodes pédagogiques » (*Ibid.*12). Ce qui est tout à fait normal car c'est à travers des manuels adéquats rédigés par des experts selon de bonnes méthodes pédagogiques que cette mesure va réussir.

La loi cadre insiste aussi sur le plurilinguisme précoce dès le cycle primaire afin de développer les aptitudes linguistiques chez les apprenants. Ils vont ainsi maîtriser les langues officielles en plus de deux langues étrangères. L'objectif final de ces mesures est : « La préparation des apprenants à la maîtrise des langues étrangères à un âge précoce et le développement de leur aptitude à une acquisition fonctionnelle de ces langues et ce, dans un délai maximum de six ans à compter de la date d'entrée en vigueur de la présente loi-cadre » (Loi cadre, 2020 :11). Dans cette citation, le délai accordé de six ans correspond probablement à la durée du cycle primaire. Si les élèves maîtrisent ces langues à la fin de ce cycle, cela constituera un exploit notoire vers un plurilinguisme précoce.

3.2 L'organisation des cycles de l'enseignement au Maroc

Selon l'architecture établie par la CNEF, l'enseignement fondamental public au Maroc se divise en trois cycles : le primaire, le secondaire et l'universitaire. D'abord, le primaire qui s'étale sur une durée de 8 ans est constitué du cycle de base divisé en préscolaire (2 ans) et premier cycle du primaire (2ans) puis le deuxième cycle du primaire (4 ans). Pour l'enseignement préscolaire des classes sont intégrées dans certaines écoles primaires surtout en milieu rural. Sa généralisation continue et elle fait partie des priorités du MEN marocain pour la période 2015- 2030. Ensuite, le secondaire regroupe l'enseignement secondaire collégial (le collège) et l'enseignement secondaire qualifiant (le lycée) qui durent trois années chacun. Finalement, le cycle universitaire, correspondant au système LMD (Licence, Master, Doctorat), se caractérise par des enseignements organisés en filières comprenant des modules semestriels. Pour la durée, la licence est obtenue après trois ans d'études, le master (deux ans) et le doctorat peut aller entre trois et cinq ans d'études selon le sujet de recherche entamé. Selon la CNEF qui a initié la réforme universitaire (LMD), l'enseignement supérieur « comprend les universités, les institutions et les facultés spécialisées qui en dépendent, les écoles d'ingénieurs précédées de classes préparatoires, les écoles et instituts supérieurs, les institutions de formation de cadres pédagogiques et de formation de techniciens spécialisés ou équivalents » (CNEF, 1999 : 77).

Le tableau ci-dessous regroupe l'ensemble des cycles de l'enseignement fondamental au Maroc du préscolaire jusqu'au doctorat :

primaire	Préscolaire		1 ^{ère} année (moyenne section) 2 ^{ème} année (grande section)			
	primaire	Premier cycle du primaire	1 ^{ère} année 2 ^{ème} année			
		Deuxième cycle du primaire	3 ^{ème} année 4 ^{ème} année 5 ^{ème} année 6 ^{ème} année Certificat d'études primaire			
Secondaire	Cycle collégial		1 ^{ère} année 2 ^{ème} année 3 ^{ème} année Brevet d'enseignement collégial			
	Cycle qualifiant (lycée)		Enseignement originel	Bac ens général	Bac ens Technique et professionnel	
			Tronc commun		Tronc commun	
			1 ^{ère} année 2 ^{ème} année	1 ^{ère} année 2 ^{ème} année	1 ^{ère} année 2 ^{ème} année	
			Baccalauréat de l'enseignement secondaire qualifiant			
universitaire	Licence : Fondamentale ou professionnelle		1 ^{ère} année		Semestre 1 Semestre 2	
			2 ^{ème} année		Semestre 3 Semestre 4	
			3 ^{ème} année		Semestre 5 Semestre 6	
	Master : fondamental ou spécialisé		1 ^{ère} année		Semestre 1 Semestre 2	
			2 ^{ème} année		Semestre 3 Semestre 4	
	Doctorat		Etudes doctorales (3 à 5ans)			

Tableau 6 : L'organisation des différents cycles de l'enseignement fondamental au Maroc

3.3 Les types d'enseignement présents au Maroc

Au Maroc, il existe différents types de structures d'enseignement. Nous avons d'abord l'enseignement public gratuit, l'enseignement privé payant et les établissements étrangers. Cette diversité d'établissements crée des disparités entre les apprenants mais elle contribue aussi à la richesse de ce système éducatif marocain.

3.3.1 L'enseignement public

L'école marocaine publique est gratuite du préscolaire jusqu'à l'université. Elle se compose d'écoles primaires, collèges, lycées, classes préparatoires aux grandes écoles, universités, écoles supérieures et instituts supérieurs de technologie appliquée ou de formation professionnelle. Elle est également accessible sans exception à tous les marocains et même pour les réfugiés subsahariens et syriens⁴⁰. De grands efforts ont été déployés afin de construire les bonnes infrastructures et former le personnel enseignant qualifié pour atteindre l'objectif de la généralisation de l'enseignement et pour faciliter l'accès au savoir enseigné, mais il faut encore moderniser les infrastructures et réhabiliter les établissements. Ce système éducatif public tente aujourd'hui de sortir de cette crise de baisse constante du niveau des élèves dans tous les cycles, de la surcharge des classes, du décrochage scolaire et de tous les autres problèmes de ce secteur cités auparavant pour réussir la réforme entamée. Il faut également souligner que la réhabilitation des établissements scolaires servira pour garantir un cadre agréable afin de motiver et attirer les apprenants à être meilleurs. L'orientation dans le lycée doit également prendre en compte les capacités et les compétences des apprenants ainsi que les besoins de la société marocaine en matière de cadres, de techniciens et des autres professions dont le pays a réellement besoin pour combattre le chômage élevé chez les jeunes diplômés.

3.3.2 L'enseignement privé

Depuis l'adoption de la CNEF, le secteur de l'enseignement privé a connu une floraison incontournable. En effet, cette charte a encouragé l'investissement dans ce secteur prometteur. Ce dernier est devenu de plus en plus cadré qu'avant et il a été considéré comme un partenaire principal dans la promotion du système d'éducation-formation pour améliorer sa qualité et élargir son étendue. Il doit aussi s'engager à considérer l'éducation-formation comme un service public. Par conséquent, il est sollicité de sa part dans le levier 18 de la CNEF de :

« Respecter au minimum, les normes d'équipement, d'encadrement, de programmes et de méthodes en vigueur dans l'enseignement public, ou, de présenter un projet pédagogique muni d'un curriculum conforme aux orientations du système d'éducation-formation, sous conditions de préparer aux mêmes diplômes marocains et d'être soumis à l'approbation des autorités nationales compétentes » (CNEF, 1999 :46).

Ainsi, les autorités du MEN contrôlent de près ce secteur afin d'éviter tout dépassement et d'avoir une meilleure qualité d'enseignement. Elles ont également le pouvoir de sanctionner « toute

⁴⁰ À partir du 9 octobre 2013, la note ministérielle n°13-487 autorise aux réfugiés le droit d'inscrire leurs enfants dans les écoles publiques avec les écoliers marocains dans le niveau qui correspond à leur âge et après avoir passé un test de niveau.

défaillance ou atteinte aux règles d'ordre pédagogique, environnemental ou éthique, de la part de toute institution privée d'éducation-formation, conformément à une législation, une réglementation et des procédures claires et efficaces » (*Ibid.*47).

Pour encourager les investisseurs à investir dans ce secteur au niveau de l'enseignement secondaire et universitaire, l'État prendra les mesures suivantes, conformément à l'esprit de l'article 164 de la CNEF ci-dessus :

- « a. Mise en place d'un système fiscal approprié et incitatif, pour une durée de vingt ans, en faveur des établissements privés méritants, sous condition du renouvellement annuel du régime préférentiel, à la lumière de l'évaluation périodique des résultats pédagogiques et de la gestion administrative et financière des établissements bénéficiaires
- b. Encouragement à la création d'institutions d'enseignement d'utilité publique qui investissent la totalité de leurs surplus dans le développement de l'enseignement et l'amélioration de sa qualité, et ce en exonérant ces institutions de toute charge fiscale. Cet encouragement sera accordé sous condition que les établissements bénéficiaires se soumettent à un contrôle pédagogique et financier rigoureux et que l'exonération soit renouvelée chaque année, à la lumière de l'évaluation de l'établissement
- c. Octroi de subventions aux établissements privés qualifiés, au niveau de l'éducation préscolaire, en fonction des effectifs des enfants scolarisés et sur la base du respect de normes et de charges précises
- d. Formation des cadres pédagogiques et de gestion, selon des conditions fixées par entente de partenariat avec l'État et un cahier de charges précis
- e. Accueil des cadres exerçant dans le secteur privé aux cycles et aux sessions de formation initiale et continue programmés au bénéfice des cadres du secteur public, à des conditions également fixées dans le cadre d'ententes entre les autorités centrales ou régionales responsables de ces programmes et les institutions privées bénéficiaires » (*Ibid.* 47).

Ces mesures fiscales et ces subventions ont permis à ce secteur de s'élargir encore plus dans toutes les villes du royaume. Il faut aussi dire que ce secteur a été très utile à l'état puisqu'il a permis d'améliorer la qualité de l'enseignement, d'éviter la surcharge des classes et d'absorber une grande masse de diplômés qui veulent être embauchés en tant qu'enseignants dans le secteur public. Aujourd'hui, il représente 35,71% des établissements au titre de l'année 2019-2020⁴¹ dans le pays selon les statistiques de 2021 du conseil de concurrence.

Force est de constater que les parents, qui ont les moyens financiers, sont soucieux de l'avenir de leurs enfants. Ils préfèrent les inscrire dans des écoles privées au lieu des établissements publics. L'une des premières raisons est que l'enseignement de la langue française se fait dans ces

⁴¹Statistiques du conseil de la concurrence 2021. Source : <https://conseil-concurrence.ma/cc/wp-content/uploads/2022/09/Rapport-Annuel-CC-2021-Fr.pdf>

établissements dès la maternelle dans le préscolaire et dès la première année du primaire⁴². L'effectif en classe n'est pas très dense, les activités de soutien sont organisées pour les élèves qui en ont besoin et la communication ainsi que le suivi entre les parents et l'administration sont réguliers. Ces élèves continuent leur scolarisation dans ces établissements privés jusqu'au baccalauréat et même dans l'enseignement supérieur. Aujourd'hui, un large choix d'écoles primaires, de collèges, de lycées et d'universités supérieures privées existe au pays. Ces dernières offrent des formations de qualité dans toutes les filières connues, même en médecine.

La vision stratégique a également considéré l'enseignement privé comme l'une des composantes de l'école marocaine, en complémentarité avec l'enseignement public et une partie prenante dans les efforts pour la généralisation équitable de l'enseignement, le rehaussement de sa qualité et la diversification de son offre pédagogique. Il importe dans ce sens de :

- « - Réviser les textes qui organisent ce secteur dans le sens de réduire la dispersion, d'unifier les critères de qualification, de dégager clairement les conditions de formation initiale et continue et de mieux encourager à l'effort, à la recherche et à l'innovation
- Consolider les fonctions de l'État au niveau de l'organisation, du contrôle, de la régulation et de l'évaluation pour mieux garantir la qualité, accréditer les formations, accorder l'équivalence des diplômes et motiver et inciter, en association avec les collectivités territoriales, le secteur privé à s'investir davantage dans la généralisation de l'enseignement obligatoire notamment dans les milieux rural et périurbain ;
- Encourager le secteur privé à contribuer d'une part, à la réalisation des objectifs de l'éducation non formelle et aux programmes de lutte contre l'analphabétisme, et d'autre part, à l'effort de solidarité sociale pour la formation des enfants de familles pauvres, des enfants en situation de handicap et ceux en situations spéciales » (Vision stratégique, 2014 : 10)

Malgré tous ces avantages, le secteur de l'enseignement privé souffre également de nombreux problèmes de gestion, des mauvaises conditions salariales des enseignants, surtout en maternelle et en primaire, et aussi d'une augmentation des prix. Même si la charte a précisé dans son article 166 que :

- « Les établissements privés, bénéficiaires des encouragements et avantages stipulés dans l'article 165 b et c ci-dessus, s'engagent à appliquer des frais d'inscription, de scolarité et d'assurance fixés en accord avec les autorités d'éducation-formation, de manière à rendre ces établissements accessibles au plus grand nombre possible d'élèves et d'étudiants » (CNEF, 1999 :47).

Malheureusement quelquefois les prix appliqués sont trop élevés en comparaison avec la qualité d'enseignement présumée et aux services offerts par l'école. Cela est valable pour tous les

⁴² Contrairement aux écoles publiques où le français était enseigné dès la 3^{ème} année du primaire avant la réforme de la CNEF où il est devenu enseigné dès la 2^{ème} année du primaire.

cycles de la maternelle au supérieur. Ce qui nécessite un contrôle de la part du ministère de l'éducation nationale pour réglementer ce secteur.

3.3.3 Les établissements étrangers

Présents au Maroc depuis plusieurs années, ces écoles attirent autant de marocains que d'étrangers. Elles sont situées généralement dans les grandes villes (Casablanca, Marrakech, Tanger) et la capitale Rabat. C'est surtout pour leur enseignement linguistique qu'ils attirent les parents malgré leurs prix extrêmement élevés pour un marocain de la classe moyenne. Nous y trouvons l'école française, américaine, anglaise, espagnole, italienne et belge. Les conditions d'accès pour les marocains sont très sélectives car leur système n'est pas toujours facile. Seules les familles aisées ou les couples mixtes qui ont les moyens inscrivent leurs enfants dans ces établissements. Généralement les élèves qui obtiennent leur baccalauréat dans ces établissements étrangers continuent leurs études supérieures hors du royaume.

Le plus grand réseau d'établissements étrangers au Maroc est celui géré par l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE). Situé dans les villes phares du royaume, il est encore nommé « écoles de la mission française » par une large tranche de la population marocaine. Ce réseau œuvre pour la diffusion de la langue et de la culture française et francophone. Il dispense un enseignement du préscolaire jusqu'au baccalauréat.

Conclusion du troisième chapitre

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue toutes les réformes du système éducatif marocain depuis son indépendance jusqu'à aujourd'hui ainsi qu'une présentation du système scolaire marocain et les différentes structures qu'il englobe. Ces réformes ont toutes été menées sous les directives et la volonté des souverains marocains gouvernant le pays, ce qui montre l'intérêt qu'ils ont toujours eu pour pousser l'échelle du développement grâce à l'éducation de la jeunesse. L'enseignement est le pilier de tout développement politique, économique, humain et social. De la généralisation de l'enseignement, la marocanisation des cadres, l'unification des programmes scolaires, la lutte contre l'analphabétisme, la mise en place d'infrastructures et l'arabisation, ces objectifs tracés ont pris plusieurs décennies avant d'être atteints. Il est vrai qu'en théorie, les textes de lois et discours de réformes étudiés, à travers ce chapitre sont bien formulés et apportent de la nouveauté à l'égard de la langue française et de son enseignement/apprentissage. En revanche, c'est leur application et leur mise en œuvre qui demeurent problématiques et provoquent à la fois l'échec de plusieurs restructurations mais aussi la déception et le décrochage scolaire chez les élèves. La vision stratégique de la réforme (2015-2030) marque à son tour une continuité de l'application des

bases tracées par la CNEF avec des rectifications majeures. En outre, elle établit un changement avec l'adoption du français comme langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques dès le collège. Cela clôturera avec la politique d'arabisation qui a échoué en s'arrêtant aux portes de l'enseignement universitaire.

Conclusion de la première partie

Dans cette première partie, il a été question de passer en revue les différents aspects relatifs au contexte de notre recherche qui concerne la réforme de l'enseignement au Maroc. Dans le premier chapitre, nous avons commencé par dresser le portrait de la situation linguistique et éducative dans les trois pays du Maghreb à savoir l'Algérie, la Tunisie et le Maroc avant et après la colonisation ou le protectorat afin de voir les points de similitude entre eux au niveau des problèmes dont souffrent leurs systèmes éducatifs. Dans le deuxième chapitre, nous avons interrogé la situation sociolinguistique au Maroc, la place accordée à la langue française et à son enseignement. Finalement, le troisième chapitre s'est intéressé premièrement aux différentes réformes qu'a connu le système éducatif marocain depuis son indépendance en 1956 jusqu'à aujourd'hui avec la vision stratégique de la réforme, qui intéresse notre sujet de recherche, en s'arrêtant sur leurs points forts et leurs faiblesses et deuxièmement à l'architecture du système éducatif marocain avec la diversité d'établissements existant sur son territoire et sa politique éducative actuelle.

Cette partie contexte historique nous a permis d'avoir un regard d'ensemble sur la situation de l'enseignement au Maroc depuis son indépendance jusqu'à aujourd'hui. Nous avons pu prendre connaissance des vrais problèmes dont souffre le secteur éducatif dans le pays et les différentes étapes parcourues afin de le réformer. Nous pouvons aussi dire que chaque réforme engagée a apporté avec elle de nouvelles données et a essayé de remédier à certains problèmes soulevés par les rapports annuels du ministère de l'éducation nationale ou par des organismes comme le conseil supérieur de l'éducation et de la formation mais également par d'autres organismes internationaux qui soutiennent le développement éducatif au Maroc.

L'objectif de cette première partie a été également de percevoir comment se sont réalisées ces réformes et quels ont été leur point de force et de faiblesse. Cela a répondu à l'une des questions de notre problématique de départ à savoir les raisons derrière la réussite et l'échec des réformes entreprises au Maroc depuis son indépendance ainsi que les points négligés par les décideurs de la politique éducative du Maroc.

Dans la partie suivante, nous expliciterons le cadrage théorique et méthodologique relatif à notre travail de recherche. La définition de ces concepts théoriques que nous avons relevés en

travaillant sur cette première partie nous aidera à examiner par la suite les nouveaux manuels conçus à la lumière des recommandations de la vision stratégique 2015-2030 et de la loi cadre 51-17. Dans la troisième partie, nous vérifierons si les mesures entreprises par ces textes de lois officiels permettent de dépasser les échecs relevés dans le système éducatif marocain au niveau de l'enseignement de la langue française.

Partie2 : Concepts théoriques

Dans cette partie, il s'agira d'identifier le cadre conceptuel dans lequel le présent travail s'inscrit à travers la définition d'un ensemble de concepts théoriques en didactique des langues et des cultures relatifs à notre sujet de recherche qui porte sur la réforme de l'enseignement du français au primaire dans le contexte marocain.

En effet, la lecture des textes des réformes et de la loi cadre 51-17 (chapitre 3, partie1) nous ont amené à sélectionner un ensemble de notions phares qui gravitent autour de la thématique de notre recherche et qui sont mentionnés implicitement ou explicitement dans les discours officiels. Ces concepts sont : le bilinguisme scolaire, le plurilinguisme, le multilinguisme, l'approche par compétences, la pédagogie de l'intégration, la perspective actionnelle, l'alternance linguistique et la transposition didactique. C'est dans le cadre d'une analyse curriculaire que ce cadrage théorique prend place puisque ces définitions aideront à apporter un éclairage théorique qui permet d'inscrire notre recherche dans un champ disciplinaire qui est celui de la didactique des langues et des cultures et par la même, à mieux comprendre le contexte de leur utilisation dans le système éducatif marocain afin de réussir la réforme envisagée. Il s'agira en second temps ensuite, de présenter l'outil choisi afin de pouvoir faire le cadrage méthodologique de cette recherche à savoir les grilles d'analyse des nouveaux manuels scolaires de français marocain. Les résultats obtenus après l'analyse des données recueillies par ces grilles d'analyse de manuels seront confrontés à la politique éducative que stipule la vision stratégique de l'enseignement 2015-2030 et la loi cadre relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique N°57-17, afin de voir les convergences et les divergences et aussi le décalage entre discours et pratiques.

Chapitre 4 : Notions clés et cadrage théorique

Dans ce quatrième chapitre, nous définirons un ensemble de concepts théoriques essentiels que nous rencontrons lorsque nous évoquons la réforme de l'enseignement du français au primaire dans le contexte marocain. En effet, l'intérêt de définir ces concepts est de voir comment ils sont intégrés et reliés au système éducatif marocain à travers les textes des réformes entreprises durant les vingt dernières années à savoir la CNEF et la vision stratégique 2015-2030. Chacune de ces réformes a mobilisé un ensemble de théories didactiques et méthodologique et de concepts dans le contexte marocain. Nous verrons donc leurs apports positifs ainsi que leurs points faibles sur l'enseignement / apprentissage du français dans ce système éducatif. Ces notions théoriques nous serviront également dans la troisième partie autour de l'analyse des manuels scolaires réformés du primaire. Elle nous aideront également à répondre à une partie de notre problématique de départ autour des nouvelles méthodologies proclamées par la vision stratégique de la réforme et la loi cadre 51-17 dans l'enseignement du français à l'école primaire marocaine puisque ces termes sont évoqués au niveau didactique dans les nouveaux manuels et dans les guides pédagogiques pour l'enseignant.

Nous avons choisi de classer ces concepts en deux catégories : ceux relatifs à l'apprentissage linguistique et ceux relatifs aux méthodologies utilisées au Maroc pour réformer l'enseignement / apprentissage en général et pour l'apprentissage de la langue française en particulier.

4.1 Les concepts relatifs à l'apprentissage linguistique

Ces termes sont d'usage dans le domaine de l'apprentissage linguistique. Cependant, ils sont évoqués et définis pour la première fois dans le cadre de cette réforme entreprise par le MEN marocain. Ils sont relatifs à la situation sociolinguistique du Maroc et à l'acquisition linguistique et l'apprentissage d'une langue étrangère dans ce même contexte. Ainsi, nous définirons le bilinguisme scolaire, le plurilinguisme, le multilinguisme, l'alternance codique et nous terminerons par une synthèse autour de l'usage du français au Maroc.

4.1.1 Le bilinguisme scolaire

Nous rappelons que le Maroc est à la base un pays multilingue. Nous avons déjà évoqué dans la partie contexte que plusieurs langues sont parlées dans ce pays : Darija, amazigh, hassanya, en plus de l'arabe classique, du français et d'autres langues étrangères apprises à l'école. Le texte de la constitution marocaine adoptée en 2011 confirme ce postulat en évoquant un bilinguisme au niveau officiel instituant l'arabe et l'amazigh comme langues officielles du royaume avec une

ouverture sur les dialectes locaux et l'apprentissage des langues étrangères (2011 :5). Nous concluons donc que la situation linguistique au Maroc présente un plurilinguisme de fait dans la société avec la coexistence de plusieurs langues parlées selon la zone géographique et un bilinguisme dans le milieu éducatif. Au regard de la problématique de notre recherche, ne seront traitées ici que l'arabe standard / français afin de mieux comprendre la notion de bilinguisme dans le milieu scolaire marocain où le français est appris dès l'entrée au primaire en parallèle avec l'arabe standard. Ce qui nous intéresse dans cette recherche est de savoir comment se réalise l'apprentissage de cette langue étrangère, en parallèle avec l'arabe standard, qui aura ultérieurement le statut de langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques à partir du cycle collégial.

Nous commencerons par définir la notion du bilinguisme à travers les travaux de plusieurs spécialistes dans ce domaine avant de définir en quoi consiste le bilinguisme scolaire et par la suite voir comment cette notion est évoquée dans le texte des réformes en cours. Il est vrai qu'il existe plusieurs définitions de ce concept selon le domaine de son utilisation mais nous nous focaliserons sur celles qui intéressent de près notre problématique de recherche à savoir le bilinguisme dans les classes marocaines chez nos élèves.

Tout d'abord, François Grosjean (2013) définit le bilinguisme en tant qu'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. Il ajoute que :

« Pendant longtemps, on s'est servi du critère de l'aisance linguistique comme critère principal. Serait alors bilingue la personne qui possède une très bonne, sinon une parfaite, connaissance de ses langues. En plus, pour certains, il fallait que les langues soient acquises pendant l'enfance et même qu'elles soient parlées sans accent. Le problème, bien sûr, est tout simplement que de nombreuses personnes qui vivent avec deux ou plusieurs langues n'ont pas une connaissance équivalente, ou parfaite, de celles-ci étant donné qu'elles se servent de leurs langues dans des domaines différents, avec des personnes différentes, pour des objectifs différents (ce qu'on nomme le principe de complémentarité)⁴³ ».

Cette définition insiste sur l'aisance linguistique adoptée comme critère de base chez la personne bilingue qui maîtrise deux langues depuis l'enfance. Cependant, cette maîtrise n'est pas équilibrée car cette personne ne peut pas avoir une connaissance équivalente et parfaite des langues parlées puisqu'elle les utilise selon un principe de complémentarité dans des domaines, avec des locuteurs et pour des objectifs différents. Sur ce même principe cet auteur affirme que la langue ne sera pas assez développée si elle est utilisée dans une sphère restreinte avec moins de locuteurs en comparaison avec la langue qui est utilisée dans des contextes plus abondants. Cette question d'équilibre entre les deux langues est donc liée au degré d'usage pratique de la langue. Donc, il faut

⁴³ Source : https://www.francoisgrosjean.ch/interviews_2013_fr.html

veiller au sein des écoles à développer une compétence bilingue équilibrée au maximum entre l'écrit et l'oral dans les deux langues étudiées. Surtout lorsque l'une des langues n'est pas très utilisée hors des murs de l'établissement.

Daniel Elmiger dans ses travaux sur ce concept part des travaux de plusieurs autres chercheurs (Grosjean 1982, Weinreich 1974, Mackey 1976) pour retenir deux critères essentiels qui définissent le bilinguisme à savoir : l'utilisation et la maîtrise. Il considère que les autres facteurs distinctifs donnent lieu à « Des catégorisations exprimées à l'aide d'attributs comme bilinguisme « de transfert » vs « de maintien » (quant au maintien des langues), bilinguisme « simultané » vs « consécutif » (quant à l'ordre dans lequel les langues sont apprises) etc. » (Elmiger, 2000 :57). Il est vrai que le degré d'apprentissage de toute langue est mesuré selon le critère d'usage avec d'autres locuteurs au sein d'une communauté ainsi que la maîtrise par la personne qui la pratique dans l'optique de forger le bilinguisme souhaité. Pour les autres critères de catégorisation du bilinguisme, ils sont importants dans la mesure où ils interviennent pour le maintien des langues apprises et pour spécifier l'ordre dans lequel ces langues sont apprises.

Bernard Py et Laurent Gajo définissent le bilinguisme dans leur article « *bilinguisme et plurilinguisme* » selon trois aspects. Nous avons choisi deux aspects correspondant à notre recherche qui sont en fonction des connaissances linguistiques des locuteurs et des attentes sociales :

« Les connaissances linguistiques : on appelle bilingue toute personne qui maîtrise la grammaire, le lexique et la phonologie de deux langues.

Les attentes sociales : on appelle bilingue toute personne qui satisfait aux attentes sociales de communautés linguistiquement diverses » (Py, Gajo, 2013 :72).

Ainsi, le côté linguistique des deux langues doit être maîtrisé avant de juger le plurilinguisme d'un locuteur. C'est ce que nous remarquons au Maroc puisque les manuels scolaires insistent beaucoup sur le côté linguistique de la langue autant pour l'arabe que pour le français. En ce qui concerne le critère des attentes sociales de la communauté, le bilingue est considéré comme la personne qui détient les clés du savoir et de la réussite sociale et professionnelle en maîtrisant les langues apprises à l'école.

Jean Duverger dans son ouvrage *l'enseignement en classe bilingue* définit le bilinguisme comme étant :

« La situation de coexistence au sein d'une communauté ou d'une personne de deux langues ; le fait que les mots bilinguisme et bilingue se réfèrent aussi bien à la situation d'un pays qu'à celle d'une personne aboutit à des cas de figure où tel pays, officiellement bilingue ou multilingue, peut être peuplé d'un grand nombre d'individus

monolingues (la Suisse par exemple) et inversement (les Etats-Unis par exemple) » (2009 :153).

Cette définition part de la présence simultanée de deux langues au sein d'une communauté, d'un pays ou chez une personne, ce qui les définit comme bilingues malgré la présence d'un grand nombre de personnes monolingues. Elle ne s'applique pas forcément au cas du Maroc car le français n'est pas une langue parlée et maîtrisée par la majorité des marocains. En revanche, c'est une langue héritée de l'époque protectorale qui a su garder une place privilégiée dans le parler quotidien, dans le paysage médiatique, dans l'école marocaine du primaire à l'université et dans les différents secteurs du travail.

Le bilinguisme (arabe standard / français) au Maroc peut donc être perçu comme un bilinguisme scolaire imposé par les décideurs de la politique éducative du pays. La définition fournie par le dictionnaire de linguistique est la plus adaptée à la situation marocaine dans le sens où :

« Le bilinguisme est un mouvement par lequel on essaie de généraliser, par des mesures officielles et par l'enseignement, l'usage courant d'une langue étrangère en plus de la langue maternelle. Le bilinguisme est dans ce cas un mouvement politique fondé sur une idéologie selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère dans des conditions définies doit permettre de donner aux individus des comportements et des manières de penser nouveaux et faire ainsi disparaître les oppositions nationales et les guerres » (Du Bois et Al, 2002 : 67).

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie contexte de la recherche, la langue française jouit d'un statut particulier au Maroc. Son apprentissage garantit aux citoyens marocains, qui la maîtrisent, une vie professionnelle réussie et une pensée plus ouverte non seulement envers sa propre culture arabe, amazigh et musulmane mais également envers la culture de l'autre dans une optique de tolérance. Donc ce bilinguisme scolaire est bénéfique pour les apprenants marocains car il leur facilite plusieurs opportunités ultérieures au niveau professionnel. Cependant, ce bilinguisme doit être bien appliqué au niveau des programmes scolaires car il faut aussi souligner qu'au Maroc l'arabe standard appris à l'école n'est pas parlé dans le quotidien ou en famille. Ce qui met les élèves en classe face à une nouvelle langue différente du darija ou de l'amazigh appris et parlé à la maison. Ajoutons à cela l'apprentissage du français qui est une langue étrangère. Dans les modèles bilingues d'enseignement dans certains pays européens (Suisse, Belgique) qui vivent cette situation de bilinguisme, l'une des langues est déjà d'usage à la maison tandis que l'autre langue apprise à l'école est utilisée dans un autre domaine (travail, dans d'autres villes ou départements). Cela ne ressemble pas à la réalité marocaine même si la langue française y est fortement présente.

Nous pouvons affirmer que l'enseignement bilingue au Maroc est un enseignement où «la langue étrangère », ici le français, est non seulement enseignée mais elle servira de support à

l'enseignement des matières scientifiques plus tard. Duverger et Maillard (1996) confirment à ce propos qu'il y a enseignement bilingue lorsque sont présentes deux langues d'enseignement, deux langues véhiculaires, deux langues qui vont servir aux apprentissages extralinguistiques. Ce qui est valable dans le cas du Maroc que nous sommes en train d'étudier. Dans ce même sens Bernard Py et Laurent Gajo soulignent que l'apprentissage de la deuxième langue qui deviendra langue seconde de scolarisation ne peut être qu'avantageux pour le processus d'apprentissage :

« Par ailleurs, la L2 constituera, quand elle est utilisée comme vecteur d'instruction (enseignement bilingue), une langue seconde de scolarisation plutôt qu'une langue étrangère. Elle redéfinira aussi le rapport à la L1 par le développement d'un sentiment d'étrangeté ou d'altérité, indispensable à tout processus d'apprentissage (Py, 1992 ; Ricœur, 2004). La langue « étrange » devient ainsi la condition de la mise en route du travail d'apprentissage » (Py, Gajo, 2013 : 77).

Ainsi, la langue française étudiée simultanément avec la langue arabe dès le primaire permettra aux élèves de développer rapidement cette compétence bilingue. C'est dans ce même esprit que le texte de la vision stratégique 2015-2030 insiste lui aussi sur l'importance de l'apprentissage des deux langues officielles du pays et sur la maîtrise d'au moins deux langues étrangères de manière équitable et équilibrée. Ce constat nous fait passer du bilinguisme vers le plurilinguisme. Donc, nous pouvons conclure que ce bilinguisme est une base pour imposer un plurilinguisme ultérieur. Le passage suivant, extrait du texte de la vision stratégique va dans cette perspective en proposant un dispositif linguistique progressif qui vise la réalisation des objectifs ci-dessous pour faire la promotion du plurilinguisme :

« -La réalisation de l'équité et de l'égalité des chances en matière de maîtrise des langues et de qualité des apprentissages.
-La capacité de l'apprenant, à l'issue de l'enseignement secondaire qualifiant, de maîtriser la langue arabe, de communiquer en amazighe et de maîtriser deux langues étrangères au moins, dans le cadre d'une approche progressive qui passe du bilinguisme (arabe + une langue étrangère) au plurilinguisme (arabe + 2 langues étrangères ou plus) » (Vision stratégique, 2014 :46).

Cet extrait montre cette politique plurilingue progressive mise en place dans le dispositif d'apprentissage des langues étrangères allant d'un bilinguisme au primaire vers un plurilinguisme comme profil linguistique de sortie chez les apprenants marocains à la fin du cycle secondaire. Cependant, le problème qui se pose à l'école et que nous avons déjà souligné au début de ce travail c'est la non-maîtrise de ces langues (arabe classique / français) même si l'élève passe plusieurs années à les apprendre. Nous verrons de près les raisons derrière cet échec dans la troisième partie sur l'analyse des manuels scolaires.

Il faut aussi rappeler que dans un pays comme le Maroc, et particulièrement dans les villes, où l'exposition au français est plus fréquente, la compétence bilingue se développe très tôt chez certains enfants à partir de l'école maternelle (scolarisés dans des écoles privées). Ces apprenants s'initient donc, en même temps, à l'arabe classique et au français. Le résultat ou l'effet de ce bilinguisme scolaire précoce est que la langue va servir non seulement dans la communication mais aussi pour forger leur personnalité ainsi que leur développement intellectuel. Dans ce cas Dominique Groux précise dans son article « *Pour un apprentissage précoce des langues* » que :

« Si l'enfant apprend très tôt la langue étrangère dans le cadre d'une éducation bilingue, il n'aura donc pas d'accent et il ne connaîtra pas les blocages qui nuisent à l'apprentissage, mais il aura aussi des avantages certains sur le plan intellectuel et sur le plan de la personnalité. De nombreuses études ont suggéré l'existence d'un avantage sur le plan intellectuel lié au développement de la bilingualité » (Groux, 2003 : 26).

Ainsi grâce à ce bilinguisme scolaire précoce, l'enfant acquiert d'autres avantages comme l'absence d'accent et de blocages qui nuisent à son apprentissage. D'autant plus que les enfants bilingues ont de meilleurs résultats scolaires que les enfants monolingues. Ce qui explique l'intérêt des décideurs de la nouvelle politique éducative au Maroc à enseigner le français aux petits élèves marocains dès la maternelle, quand cela est possible, et de manière obligatoire dès la première année du primaire.

Nous pouvons conclure que le Maroc représente un cas particulier au niveau linguistique tant au niveau du parler quotidien que dans les établissements scolaires. À partir des définitions données et du constat évoqué dans la partie contexte nous pouvons conclure qu'au sein des écoles marocaines nous partons d'un bilinguisme scolaire précoce vers un plurilinguisme dans les niveaux secondaires et supérieurs. Cette politique linguistique ne peut qu'être avantageuse pour les élèves marocains afin de les doter des compétences linguistiques nécessaires pour continuer leurs études et frayer un chemin professionnel réussi dans la filière qu'ils vont choisir par la suite.

4.1.2 Le plurilinguisme vs le multilinguisme

Nous avons souligné dans ce qui précède que le Maroc est un pays multilingue à la base situé au nord de l'Afrique. Ce pays a aussi des accords de coopération et d'échanges commerciaux avec les pays africains, européens et américains d'où la nécessité d'un apprentissage efficace des langues les plus utilisées dans le monde afin d'assurer son avenir économique et financier. Au niveau de l'éducation nationale, l'ouverture sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est encouragée depuis les premières réformes entamées dans ce secteur (Voir partie 1, chapitre 3) afin de favoriser le plurilinguisme. Cette ouverture sur l'apprentissage des langues vivantes dotera les

apprenants marocains d'une compétence plurilingue qui les aidera dans les échanges linguistiques avec d'autres personnes à travers le monde et aussi dans leur carrière professionnelle avec des entreprises multinationales. Les concepts de plurilinguisme et de multilinguisme seront définis dans le cadre de cette recherche afin de les relier au contexte de leur utilisation par la vision stratégique de la réforme 2015-2030 au Maroc. Cette dernière a évoqué la notion du plurilinguisme dans son texte (2015 : 50) parmi ses fondements pour garantir un apprentissage efficace des langues.

Le plurilinguisme est un concept qui doit être distingué du « multilinguisme ». Ce dernier est défini par Jean Duverger comme : « la situation d'une communauté où plusieurs langues coexistent, officielles ou non. Selon la définition des institutions européennes, le terme multilinguisme renvoie à une société, alors que plurilinguisme se réfère à une personne. Par exemple la Suisse est un pays multilingue » (Duverger, 2009 :156). Ce même auteur définit ce terme par : « état d'un individu capable d'utiliser plusieurs langues de manière pertinente même de manière partielle. Ce terme renvoie donc à la capacité de chaque personne à utiliser des répertoires linguistiques divers qu'il choisit de développer ou non » (*Ibid.*156). Ainsi, le multilinguisme concerne une société donnée tandis que le plurilinguisme concerne un individu. Ce dernier est censé développer par la suite ce que nous appelons une compétence plurilingue, lors de l'apprentissage des langues, recommandée également par l'union européenne pour le citoyen européen de demain.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) à son tour rejoint la définition précédente et définit ces deux termes, qui prêtent souvent à confusion, ainsi que l'approche plurilingue en distinguant :

« Le « plurilinguisme » du « multilinguisme » qui est la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre » (CECRL, 2001 :11).

Cet extrait insiste sur le fait que la diversification des offres de langues dans les écoles permet d'aboutir facilement au multilinguisme souhaité au sein d'une société donnée. Aussi cet

apprentissage linguistique chez l'individu le rend plurilingue car il n'a pas comme objectif le classement des langues apprises à l'école d'une manière isolée mais la construction d'une compétence communicative, fruit de toute l'expérience langagière acquise. Cela peut corroborer le cas du Maroc qui, comme nous l'avons vu précédemment, avec ses deux langues officielles, l'arabe dialectal, l'hassanya et les trois variantes de l'amazigh, peut être considéré comme un pays multilingue où les citoyens sont plurilingues d'une manière très perceptible. Ainsi, leur répertoire langagier se compose en plus de la / les langues maternelles (arabe dialectal marocain / amazighe/hassanya) des autres langues apprises à l'école (arabe classique, amazighe, français et anglais). C'est aussi l'un des objectifs linguistiques visés par l'apprentissage des langues avec la vision stratégique 2015- 2030. Cette dernière opte pour un bilinguisme allant vers le plurilinguisme dans ce passage où le statut de chaque langue est précisé pour le cycle de l'enseignement primaire :

- « • La langue arabe : obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée et langue d'enseignement de toutes les matières.
- La langue amazighe : obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée. Les deux premières années d'apprentissage de cette langue seront axées sur les compétences de communication, avant d'entamer, durant les années suivantes, l'intégration de l'écrit.
- La langue française : langue obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée.
- La langue anglaise : intégration en tant que langue enseignée à la 4ème année du cycle primaire. La mise en œuvre de cette orientation devra se réaliser à la fin des dix prochaines années. Ce délai permettra de réunir les préalables nécessaires en matière de ressources humaines et d'outils pédagogiques » (vision stratégique, 2014 : 47).

Dans cet extrait, nous remarquons que le développement progressif de la compétence plurilingue chez les apprenants fait partie des priorités de cette nouvelle réforme. En effet, cette réforme projette d'enseigner quatre langues au primaire à savoir l'arabe classique comme langue enseignée et d'enseignement, l'amazigh et le français comme langues enseignées et finalement l'anglais comme langue enseignée dès la quatrième année⁴⁴. Cette dernière n'est pas encore adoptée mais elle le sera dans les prochaines années comme le texte l'annonce. Pour le français, qui est une langue obligatoire, il deviendra langue d'enseignement des matières scientifiques dès le collège. L'ouverture sur d'autres langues étrangères comme l'espagnol, l'allemand et l'italien est proposée à partir du secondaire qualifiant. Elle permettra l'élargissement de cette compétence plurilingue, ce qui ouvrira d'autres horizons pour ces apprenants en termes de mobilité internationale et de carrière professionnelle. Cela rejoint les directives du CERCL qui insistent sur la diversité linguistique pour

⁴⁴ Jusqu'à présent cette langue n'est pas encore intégrée dans les écoles primaires publiques même si elle est mentionnée dans les textes officiels. Cependant, elle est enseignée dans les écoles privées dès la troisième année du primaire.

développer un répertoire langagier riche et diversifié chez les apprenants tout au long de leur parcours scolaire afin de développer une compétence plurilingue solide :

« Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue » (*Ibid.*11).

Nous avons évoqué aussi que la compétence plurilingue se développe progressivement chez tout individu qui a appris des langues étrangères en fonction de plusieurs facteurs : âge et milieu d'acquisition. George Lüdi explique à ce propos qu' :

«Une compétence plurilingue donc résulte de processus d'acquisition et d'apprentissage variés et multiples. On distinguera d'une part entre acquisition simultanée (deux L1 avant l'âge de 3ans dans un milieu bilingue) et successive (après le seuil de 3ans) : cette dernière peut être précoce (avant l'adolescence) ou tardive (pendant ou après l'adolescence) pour l'acquisition successive on peut d'autre part encore distinguer entre le mode d'acquisition non-guidé (dit aussi « en milieu naturel ou social ») et le mode d'acquisition guidé (en milieu scolaire) » (Lüdi, 2004 :15).

Si nous appliquons cette citation sur le cas du Maroc, nous parlons d'une d'acquisition successive précoce puisque les élèves n'apprennent la langue française qu'à l'école maternelle après 3 ans ou dès 6 ans à l'école primaire avec un mode d'acquisition guidé puisque toutes les langues étrangères sont apprises à l'école. Pour la langue anglaise, elle est apprise en cours de l'adolescence, ce qui signifie que c'est une acquisition tardive. Tout cela permet de doter les apprenants marocains d'une compétence plurilingue efficace.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues accorde également une importance particulière au plurilinguisme surtout en Europe où il est primordial de respecter la pluralité des cultures et des langues qui constituent un patrimoine très riche. Il est fondamental d'insister sur la préservation et la promotion de la diversité linguistique dans l'objectif d'éviter tout risque d'uniformisation. C'est donc le rôle des institutions scolaires, surtout l'école primaire, de développer ce plurilinguisme à travers le renforcement de l'enseignement des langues étrangères comme le précise Daniel Coste :

«C'est dans un contexte à forte charge sociale et politique que l'École est invitée à renforcer, voire à repenser, son offre en matière d'enseignement des langues. L'enseignement précoce, les filières bilingues, les sections internationales sont autant d'innovations, ayant plus ou moins vocation à généralisation, qu'apportent les institutions en réponse à cette situation en partie inédite dans nos sociétés. [...] Ainsi, il est évident que ce qui se met en place au niveau de l'école élémentaire aujourd'hui aura

inévitablement des effets sur l'équilibre du système éducatif aux autres niveaux d'enseignement »⁴⁵.

Si l'école marocaine d'aujourd'hui veut vraiment réussir cette réforme entamée et ce plurilinguisme désiré chez les élèves marocains, elle doit repenser l'enseignement / apprentissage des langues de manière réflexive. L'un des points auxquels il faut également sensibiliser les enseignants, lors des formations (initiale et continue), est que cette compétence plurilingue recherchée n'est pas acquise de manière équilibrée. Ainsi, il faut varier les supports et les modalités de travail en classe pour une meilleure acquisition linguistique. Ce qui est tout à fait normal parce qu'au niveau de l'acquisition d'une langue donnée plusieurs facteurs entrent en considération. Le CECRL explicite les multiples raisons qui rendent ce déséquilibre tout à fait normal en fonction des compétences de chaque individu et de son utilisation de chaque langue selon ses propres besoins :

«Une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée. Et ce de différentes manières :

- maîtrise générale plus grande dans une langue que dans d'autres
- profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement)
- profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue, ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante) » (CECRL, 2001 :105).

En effet, la compétence plurilingue est déséquilibrée car elle dépend des capacités de chaque individu pour la maîtrise des langues étrangères en fonction de leur fréquence d'utilisation, de son profil de compétences à l'oral ou à l'écrit et de son profil multiculturel.

Pour cette compétence plurilingue Danièle Moore et Véronique Castellotti précisent à leur tour qu'elle ne consiste pas uniquement en l'ensemble des ressources à disposition d'un individu, mais qu'il convient d'y inclure aussi la capacité des individus à les mobiliser en fonction d'une situation donnée et d'un certain but :

« La compétence plurilingue peut alors se définir de manière plus précise comme la capacité à mettre en œuvre, en situation et dans l'action, un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées qui permettent de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue, apte à gérer le potentiel, le déséquilibre et l'évolutif en fonction de ses interprétations locales de la situation et de ses intentions, symboliques ou non » (Moore Castellotti, 2008 : 18).

⁴⁵ Citation extraite du site <http://daric.ac.lyon.free.fr/safci2/compluri.htm> consulté le 25/8/2021

Ainsi, à l'issue de cette compétence plurilingue, l'apprenant doit être capable de gérer toute sorte de situation à laquelle il est confronté en mobilisant ses compétences acquises en tant qu'acteur social plurilingue.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que dans un pays multilingue comme le Maroc il est nécessaire de développer le plurilinguisme chez les jeunes élèves et par conséquent leur compétence plurilingue. Il faut affirmer que la langue française a pu acquérir une place privilégiée dans le système éducatif marocain en parallèle aux langues officielles à savoir la langue arabe standard et l'amazigh. Cette place sera encore renforcée en l'adoptant comme langue d'enseignement des matières scientifiques dès le collège. D'autant plus que l'ouverture sur d'autres langues comme l'anglais développera encore plus cette compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants. Ce qui leur permettra d'avoir accès à une vie professionnelle meilleure au Maroc ou ailleurs.

4.1.3 L'alternance linguistique

Nous évoquons ce concept d'alternance linguistique dans cette recherche pour deux raisons essentielles. La première est parce qu'il est abordé pour la première fois dans le cadre de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et de la loi cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. La deuxième raison est qu'avec cette réforme c'est l'enseignant de français⁴⁶ qui est chargé d'enseigner l'éveil scientifique en 5^{ème} et 6^{ème} année du primaire en adoptant ce principe qui vise un renforcement linguistique et une préparation à un enseignement des matières scientifiques en français dès le collège. Nous définirons ce concept avant de passer à son rôle explicite respectivement dans les textes de la vision stratégique de la réforme et la loi cadre 51-17.

L'alternance codique est définie par Jean Duverger comme : « un mode de communication utilisé par des locuteurs bilingues (ou en voie de l'être) entre eux ; ce mode, volontaire ou non, consiste à faire alterner, dans deux langues des unités lexicales de longueur variable à l'intérieur d'une même interaction verbale » (Duverger, 2009 :153). Cela implique une certaine micro-alternance consistant en l'alternance ponctuelle des langues dans le discours de l'enseignant ou des élèves à l'intérieur d'une séquence de classe donnée qu'elle soit initialement programmée en L1 ou L2. Habituellement, cette pratique ne jouit pas d'une bonne réputation en classe de langue étrangère (bien que largement pratiquée) mais actuellement nous assistons probablement à une certaine valorisation de cette pratique dans l'enseignement bilingue où elle a légitimement sa place à

⁴⁶ Avant cette réforme c'est l'enseignant de la langue arabe qui s'est chargé d'enseigner l'éveil scientifique en arabe de la 1^{ère} à la 6^{ème} année du primaire

condition d'être maîtrisée (*Ibid.* 154). Son utilisation en classe va certainement favoriser l'acquisition de la L2 et le renforcement de la L1.

Pour François Grosjean, ce concept d'alternance linguistique est : «le passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs phrases» (Grosjean, 1993 : 22). Ce passage linguistique d'une langue à l'autre est délimité par deux critères qui sont la longueur des extraits alternés qui peuvent porter seulement sur un mot, un syntagme ou alors sur plusieurs phrases et aussi la dimension temporelle qui est momentanée dans ce cas.

Nous constatons à partir de ces définitions que l'alternance linguistique implique l'usage de deux langues de manière simultanée dont l'une favorisera l'apprentissage et le renforcement de l'autre. Cette alternance contribuera donc à renforcer le bilinguisme et le plurilinguisme chez les élèves marocains.

L'alternance linguistique annoncée par la nouvelle réforme est définie ainsi dans le texte officiel :

«C'est un outil pédagogique que l'on choisit, dans un enseignement bilingue ou plurilingue, pour perfectionner l'acquisition d'une ou de plusieurs langues en les utilisant partiellement dans l'enseignement de certaines matières. L'alternance linguistique est surtout pratiquée pour la maîtrise des langues étrangères » (Vision stratégique, 2014 : 95).

Nous concluons que le MEN marocain a choisi d'inclure cet « outil pédagogique » dans le cadre du renforcement de l'enseignement bilingue et plurilingue qu'il a adopté avec cette réforme afin de mieux maîtriser les langues étrangères apprises par les élèves à l'école. Cependant, cette pratique ne concerne que les matières scientifiques au primaire à savoir les mathématiques et l'éveil scientifique dès la 5^{ème} année de l'enseignement primaire comme une phase préparatoire. Cette mesure vise surtout à rompre avec la pratique de la politique d'arabisation qui a échoué auparavant (voir partie 1, chapitre 3).

Selon la loi cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique l'alternance linguistique est définie en étant :

«Une approche pédagogique et un choix éducatif progressif, investi dans l'enseignement plurilingue, en vue de la diversification des langues d'enseignement, en sus des deux langues officielles de l'Etat, à travers l'enseignement de certaines matières notamment les matières scientifiques et techniques, ou certains contenus ou modules, en une ou plusieurs langues étrangères » (loi cadre, 2020 :4).

Cette définition diffère un peu de celle proposée par la vision stratégique puisqu'elle considère ce concept comme une approche pédagogique et non comme un outil pédagogique. C'est aussi un choix éducatif progressif pour renforcer le plurilinguisme dans l'enseignement des langues étrangères. Ce qui est partagé par les recommandations de ces deux documents officiels. La loi cadre explique également que cette alternance linguistique vise l'enseignement des contenus scientifiques et techniques en une ou plusieurs langues étrangères à savoir le français et l'anglais qui sont les deux langues étrangères les plus utilisées au Maroc.

À partir de ces définitions, nous pouvons affirmer que cet outil pédagogique sera utilisé dans les classes marocaines dès le primaire afin de garantir une bonne maîtrise des langues officielles et étrangères apprises à l'école. Cela facilitera par la suite l'introduction du français langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques dès le collège et il en va de même pour l'anglais à partir du lycée. Ce qui est visé plus tard c'est le développement du plurilinguisme et de la compétence plurilingue chez les élèves (mentionnée précédemment) et une maîtrise des langues dans toutes les spécialités que l'élève choisira plus tard.

Cette alternance linguistique est perçue donc comme un outil de renfort pour les élèves marocains afin de dépasser leurs problèmes linguistiques en langue étrangère au niveau de l'apprentissage des matières scientifiques dès le primaire. Cependant, les enseignants ont déjà pratiqué cette alternance codique dans leurs classes mais de manière arbitraire afin d'enrichir le vocabulaire scientifique des apprenants. Avec l'adoption de la nouvelle réforme cela s'inscrit maintenant dans le discours officiel de la vision stratégique 2015-2030 et cette alternance se fera de manière progressive et formelle comme le mentionne cet extrait :

« La langue arabe est la principale langue d'enseignement. L'alternance linguistique est mise en œuvre progressivement. L'enseignement de certains contenus ou modules en langue française se fera, à court terme, dans l'enseignement secondaire qualifiant et à moyen terme dans l'enseignement collégial. L'enseignement de certains contenus ou modules en langue anglaise se fera, à moyen terme, dans le secondaire qualifiant » (vision stratégique, 2014 :46).

L'objectif de l'adoption de cette alternance linguistique selon le texte de la vision stratégique est le renforcement des compétences linguistiques acquises chez les élèves dans les langues étrangères. D'abord en français dès le primaire et puis en anglais au lycée : « la diversification des langues d'enseignement, notamment par le biais de l'alternance linguistique, pour consolider la maîtrise des compétences linguistiques chez les apprenants et favoriser la cohérence des langues d'enseignement entre les différents cycles scolaires et de formation » (vision stratégique, 2014 :

47). Ce renforcement aura certainement un effet positif au niveau de l'acquisition linguistique chez les apprenants marocains et aussi sur leur maîtrise des matières scientifiques.

Pour conclure, nous pouvons dire que ce principe d'alternance linguistique est proposé comme solution pour remédier aux problèmes soulevés par la politique d'arabisation qui n'a pas franchi les portes de l'enseignement supérieur. En revanche, elle doit être bien utilisée en classe par les enseignants afin de préparer les apprenants à la maîtrise des matières scientifiques grâce à un apprentissage efficace de la langue française.

4.1.4 De quel français parlons-nous dans le contexte marocain ?

Présente depuis plus d'un siècle, la langue française a un statut particulier et avantageé au Maroc. Certes, c'est une langue étrangère (dans le sens de « non-maternelle »). Cependant sa présence et ses multiples usages dans la vie sociale, scolaire et professionnelle la placent dans un rang « presque égalitaire » avec les deux langues officielles du pays. Dans les anciens textes officiels relatifs à l'éducation nationale, elle a toujours été désignée par *première langue étrangère*. Pourtant en termes de pratiques de classe, le français est considéré et enseigné comme une langue seconde dans le contexte marocain depuis l'indépendance. Dans son ouvrage « *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques* », qui est l'un des premiers à poser les contours de la notion de français langue seconde, Jean Pierre Cuq apporte la définition suivante :

«Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue.

La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié » (Cuq, 1991 : 139).

Cette définition est valable pour le contexte marocain où le français est une langue privilégiée chez les marocains puisqu'elle est enseignée dès le primaire. Nous avons déjà cité son importance et sa forte présence dans les différents secteurs de la vie quotidienne au Maroc et dans son paysage médiatique (voir partie 1, chapitre 2 de ce travail). C'est surtout l'échec de l'arabisation de l'enseignement qui a amené les décideurs en matière d'éducation et de formation à une remise en question du statut de cette langue. Elle a été considérée comme étrangère au départ mais elle a été adoptée et possède maintenant le statut d'une langue d'enseignement avec la nouvelle réforme. Certes, les textes officiels ne lui accordent pas le statut de français langue seconde mais c'est un

constat très visible, émanant de la réalité sociale, des usages et des pratiques quotidiennes de la société marocaine.

Pourtant, ce concept de FLS pose plusieurs problèmes dans les pays maghrébins. En effet, comme l'a soulevé par Jean Pierre Cuq dans son article « *Le FLS : un concept en question* », la langue française au Maroc n'est pas enseignée pour le plaisir ou juste pour pouvoir communiquer lors d'un séjour touristique en France mais elle devient langue d'enseignement à l'université après un parcours allant du primaire au lycée en langue arabe comme langue d'enseignement des matières scientifiques. Face à cela certains locuteurs – apprenants et parents – se posent souvent la question quant à l'utilité de l'étude de la langue arabe qui sera ultérieurement remplacée par le français. Cela peut aussi les amener à se questionner à propos de leur propre identité :

«Un des problèmes posés par le FLS est justement l'ambiguïté qui existe souvent, chez les locuteurs ou les groupes sociaux concernés, entre le sentiment d'un positionnement différent de celui des autres locuteurs étrangers face au français, et le sentiment des risques identitaires et culturels que peut faire encourir l'acquisition d'un idiome qui a pris une valeur privilégiée dans leur communauté. D'où également, une certaine résistance à l'adjectif *seconde* dans l'expression français langue seconde, qui peut apparaître de ce point de vue comme agressif » (Cuq, 1995 :3).

D'autant plus que même si le français est enseigné comme une langue seconde, il est encore perçu comme une langue étrangère par une large partie des locuteurs marocains. Notamment, dans les zones rurales où l'exposition à cette langue n'est pas facile et où son enseignement pose toujours des problèmes. Il doit être pris en considération lors de l'élaboration des programmes scolaires qui doivent être orientés au départ vers le FLE et progressivement et de manière continue, vers le FLS. À ce propos, Jean Pierre Cuq avance dans le même article que :

« Pour l'individu toute langue autre que sa langue de départ est étrangère, même si, ayant une réalité juridique ou sociale dans son pays, elle n'est pas toujours considérée comme telle au niveau national. Cela fait ensuite qu'elle pose des problèmes d'enseignement et d'apprentissage qui, même s'ils sont spécifiques et justifient la prise en compte de paramètres qui n'ont que peu de poids dans les autres situations de FLE, sont d'une nature de FLE et non d'une nature intermédiaire entre le FLM et le FLE » (*Ibid.*4).

Pour conclure ce débat entre français langue étrangère et / ou français langue seconde pour l'enseignement du français au Maroc, nous pouvons affirmer que la solution devrait être traitée à deux niveaux didactiques : la didactique institutionnelle et la didactique de l'intervention. Autrement dit, les aménagements linguistiques effectués par les décideurs politiques du pays en matière d'éducation doivent toujours être bien planifiés en termes de modèles d'enseignements et d'approches didactiques. Cela peut se réaliser en prenant en considération plusieurs paramètres socioculturels afin de faciliter l'apprentissage de la langue française pour les élèves et arriver aux

objectifs préconisés. Sur le plan de la didactique de l'intervention, cela doit se concrétiser au niveau des approches pédagogiques d'enseignement / apprentissage adoptées (à la lumière de la didactique institutionnelle) au niveau des contenus des curriculums, des programmes annuels au sein des écoles et des manuels scolaires et de leur exploitation, au niveau de la classe. Nous verrons dans ce qui suit les approches retenues afin de contextualiser et accompagner le changement au niveau de la réforme de l'enseignement du français entreprise au Maroc à partir de l'adoption de la CNEF.

Conclusion partielle

Après avoir défini ces concepts que nous avons relevé dans les textes de la réforme de la vision stratégique 2015-2030 et de la loi cadre 57-17 relatifs à l'apprentissage linguistique, nous constatons que les décideurs politiques en matière d'éducation accordent beaucoup d'importance au profil linguistique des élèves dès leur entrée à l'école primaire. Ce profil est au départ orienté vers le bilinguisme avant de viser le plurilinguisme. Cependant, la mise en place de ces concepts au sein des classes nécessite l'usage de méthodologies nouvelles et un changement des programmes scolaires en vigueur.

4.2 Les concepts relatifs aux méthodologies d'enseignement au Maroc

En consultant le guide « Les nouveautés du curriculum scolaire pour l'enseignement primaire : Année scolaire 2020/2021 » et les guides pédagogiques des enseignants, nous avons relevé un ensemble de méthodologies et d'approches d'enseignement évoquées pour rénover les pratiques enseignantes. Ces méthodologies comme l'approche par compétences et la pédagogie d'intégration ont été adoptées depuis la réforme initiées par la CNEF en 2000. D'autres méthodologies comme l'approche actionnelle sont adoptée à partir de la vision stratégique de la réforme 2015-2030. Nous terminerons par la définition de la transposition didactique et du curriculum car l'objectif de la troisième partie de cette thèse est d'analyser le nouveau curriculum adopté pour la langue française et de le comparer avec le contenu des nouveaux manuels scolaires de français au primaire pour la première et la sixième année.

4.2.1 L'approche par compétences

L'approche par compétences (A.P.C) qui appartient au courant socioconstructiviste est adoptée par le MEN marocain en 2000 avec la mise en application de la réforme dictée par la charte nationale de l'éducation et de la formation. Elle a remplacé la pédagogie par objectifs (P.P.O), basée sur le béhaviorisme, que le Maroc a adopté durant les années 80. La P.P.O a été adaptée à partir de la chaîne de production de l'époque industrielle où l'uniformité a eu plus de valeur que la

personnalisation. Cette pédagogie a proposé une organisation scientifique et rationnelle de l'éducation en adaptant l'homme aux besoins et aux valeurs de la société pour les traduire en objectifs réalisables. Elle définit les comportements que l'apprenant doit produire contrairement à l'APC qui ne formule que des hypothèses à propos de traitements compétents qu'une personne peut réaliser en situation. Parmi les points faibles de la PPO, le fait d'être centrée sur la transmission par l'enseignant et la recherche de comportements observables sur les contenus enseignés.

L'APC est un modèle d'enseignement basé sur les compétences qui aideront les élèves à développer les compétences nécessaires pour réussir là où la P.P.O a échoué. Les curriculums et les programmes scolaires marocains ont par conséquent changé afin de s'adapter à ce renouveau. Comme le Maroc s'est engagé à continuer cette réforme éducative, la CNEF a décidé d'adopter la centration sur l'apprenant afin de trouver des solutions aux inadéquations observées dans l'enseignement : « la réforme de l'éducation et de la formation place l'apprenant, en général, et l'enfant en particulier, au centre de la réflexion et de l'action pédagogiques » (CNEF, 1999 :5). Ce concept de centration sur l'apprenant est apparu avec l'approche communicative dans les années 80 pour remplacer la centration sur les contenus prônée par la PPO.

L'approche par compétences permet à l'apprenant de renforcer l'échange, le partage et la coopération avec ses pairs grâce à des situations d'apprentissage empruntées de la vie réelle permettant de résoudre des problèmes. Jean-Marie De Ketele appuie cela en mentionnant que l'approche par compétences « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations» (De Ketele, 2000 : 188).

C'est une approche basée sur une conception interactionniste et constructiviste de l'enseignement / apprentissage et visant à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec la réalité sociale. Selon Mohamed Miled (2005 : 128-130), l'APC a été destinée au départ pour le domaine de la formation professionnelle au niveau de l'entreprise avant d'être transposée au secteur éducatif. Plusieurs systèmes éducatifs, du nord et du sud, l'ont adoptée. Elle est appliquée dans les différentes composantes comme les curriculums, les manuels scolaires, le système d'évaluation et dans la formation des enseignants.

L'APC repose sur les deux principes suivants : la détermination et l'installation des compétences afin de développer des capacités mentales nécessaires dans différentes situations et l'intégration des apprentissages au lieu de les apprendre de manière séparée ou juxtaposée. Ainsi,

avec l'APC, nous passons d'un modèle d'apprentissage cloisonné des savoirs à un modèle d'apprentissage intégré qui leur donne du sens.

Elle s'applique à tous les domaines disciplinaires du système éducatif : mathématiques, histoire-géographie, etc. L'A.P.C permet ainsi d'expliquer le processus d'appropriation des savoirs disciplinaires dans un contexte stimulant et motivant pour l'apprentissage. Grâce à cette orientation vers les apprentissages, les rôles de l'enseignant sont redéfinis. Désormais, il agit en tant que médiateur et non en tant que détenteur du savoir. L'apprenant à son tour devient un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. De plus, il apprend à apprendre et développe ainsi progressivement son autonomie d'apprenant. Cette approche vise donc à doter les jeunes d'une mise en valeur de leur potentiel dans le monde du travail et à occuper la place qui leur correspond dans la société en tant que citoyens actifs et responsables.

Selon Jean-Claude Beacco, l'approche par compétences de l'enseignement des langues est une stratégie alternative développée à partir de l'approche globaliste comme toile de fond. Son principe directeur réside dans le choix de la spécificité. C'est-à-dire que la langue est un ensemble différencié de compétences solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. Cette approche constitue l'une des formes de concrétisation de l'approche communicative. Jean-Claude Beacco affirme à ce propos que : « la diffusion de l'approche communicative dans le domaine du français langue étrangère en France a conduit à faire passer cette version par compétences au second plan, par un phénomène d'amalgame qui s'est produit avec l'approche globaliste » (Beacco, 2007 : 55).

Cette approche est porteuse de valeurs fortes en s'inscrivant contre la « marchandisation de l'éducation » (Roegiers, 2010 : 91), contre l'alignement de l'éducation sur les seuls résultats à atteindre⁴⁷ au détriment du comment parvenir à ces résultats. Elle promeut des valeurs telles que l'équité, le développement de l'esprit critique et la citoyenneté. Au niveau méthodologique, l'A.P.C, tout comme la perspective actionnelle promue par le CECRL, fait partie des approches didactiques qui donnent un sens aux savoirs / savoir-faire en les mettant en situation. Ce qui permet aux apprenants de réinvestir leurs savoirs, savoir-faire, savoir-être dans la vie courante. Xavier Roegiers affirme qu'en plus de cela, elle considère « chaque élève, chaque étudiant en tant que personne à part entière, et à lui reconnaître le droit d'acquérir les outils qui lui permettent de faire face aux

⁴⁷ Cette conception de l'éducation est représentée par des enquêtes comme PISA.

situations de vie grâce à l'usage adéquat de ce qu'il apprend à l'école et en formation » (Roegiers, 2010 : 12).

Un autre point doit être pris en compte pour l'A.P.C : c'est que sa mise en œuvre en classe sollicite des enseignants bien formés, notamment car l'enseignement / apprentissage des contenus doit être finalisé par la conception de situations d'intégration qui leur donnent sens et des enseignants qui travaillent ensemble en transdisciplinarité. Ce sont également ces conditions de mise en œuvre de l'A.P.C qui ont un peu freiné son efficacité au départ au Maroc. Les enseignants n'ont pas été encore tous bien formés à son utilisation et ont continué à agir en classe comme auparavant avec le même esprit de la P.P.O. Le caractère éclectique et la transversalité de l'APC exigent donc que l'enseignant possède une bonne maîtrise, non seulement de la discipline enseignée, mais également des connaissances dans d'autres disciplines, maîtrisant en outre différentes manières d'enseigner, tout en étant capable de définir en détail les besoins de ses apprenants et d'adapter son enseignement aux situations particulières de sa classe (Miled, 2004).

L'A.P.C repose sur la notion de compétence définie par Jacques Tardif en tant qu'« un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations» (Tardif, 2006 : 22). Il faut aussi souligner que la compétence, comme toute compétence, est virtuelle et afin de la concrétiser elle doit s'accomplir dans des « situations-problèmes ». Dans ce même ordre d'idées, Xavier Roegiers a énuméré un certain nombre de terminologies renvoyant à la notion de compétence. Il trouve que l'on parle à la fois de plusieurs compétences : « Compétences de base, compétences d'intégration, socle de compétences, compétences clés, compétences transversales, compétences terminales, compétences essentielles, compétences disciplinaires, compétences spécifiques, etc. » (Roegiers, 2004 : 32). Tous ces concepts seront mobilisés par les enseignants lors de la construction des apprentissages afin de bien mettre en œuvre les pratiques de l'A.P.C. Cela peut s'avérer complexe pour les enseignants au début surtout au niveau du choix des compétences à mobiliser pour une discipline donnée.

De manière plus concrète, la mise en pratique de l'A.P.C implique cinq tâches primordiales à suivre selon *le guide de la pédagogie d'intégration dans l'école marocaine* édité par le Centre National d'Innovation Pédagogique et d'Expérimentation (CNIPE):

- « -La planification des apprentissages ;
- La gestion des activités d'intégration au sein de la classe dans le but de transformer les acquis des apprenants en compétences réelles ;

- L'évaluation du niveau de maîtrise des compétences par les apprenants en début et en fin d'année ; ainsi qu'en fin de chaque période scolaire ;
- Le diagnostic des erreurs des apprenants et l'identification des difficultés qu'ils rencontrent ;
- La remédiation efficace pour aider les apprenants en difficultés » (CNIPE, 2009 : 4).

La bonne gestion de toutes les étapes citées ci-dessus garantira forcément un apprentissage réussi au niveau de toutes les disciplines scolaires. Il ne faut pas omettre que cette approche mise sur une posture d'autonomie de l'apprenant où la curiosité et la performance font partie des tâches à accomplir. Les compétences et les connaissances acquises lui serviront donc tout au long de sa vie et lui permettront d'affronter la complexité du monde réel dans lequel nous vivons.

Le MEN marocain a organisé des formations pour ses cadres afin d'assurer la mise en œuvre pratique de l'APC. Ainsi, les formateurs et tous les inspecteurs du cycle primaire et secondaire ont d'abord été formés pour la constitution de l'expertise nationale. Ensuite, ces formateurs ont formé les enseignants et les directeurs d'établissements. L'objectif de ces formations a été de garantir une application de la réforme entamée dans de bonnes conditions en dotant les enseignants des notions théoriques et pratiques relatives à l'APC.

Il ressort de ce qui précède que l'approche par compétences a permis de changer les pratiques d'une grande majorité d'enseignants en les poussant à être plus créatifs surtout en intégrant les TICE dans leurs cours en classe. Toutefois, cette approche a eu besoin d'être mieux contextualisée au Maroc afin de donner une meilleure portée dès son adoption au niveau des résultats des jeunes élèves marocains dont le niveau est toujours en baisse. Son application a nécessité un peu plus de temps et de moyens financiers, logistiques et humains pour ne pas tomber dans l'improvisation et l'échec de la réforme promue par la CNEF. Certes, les enseignants ont presque tous bénéficié d'une formation théorique de l'APC mais ils ont toujours besoin d'être accompagnés afin de mettre en pratique cette nouvelle approche pédagogique dans leurs classes pour garantir sa réussite. L'APC est également préconisée dans la vision stratégique de la réforme 2015-2030 comme une approche parmi d'autres pour enseigner les langues et les différentes disciplines scolaires.

4.2.2 La pédagogie d'intégration

Dans le cadre des réformes éducatives entreprises au Maroc, nous ne pouvons point aborder l'approche par compétences sans évoquer la pédagogie d'intégration (P.I) qui est venue compléter ce que la première a entamé. La PI est adoptée au Maroc lors de l'application du programme d'urgence 2009-2012 dans son système éducatif afin de pouvoir évaluer les compétences développées chez les apprenants grâce aux situations d'intégration dans toutes les disciplines

scolaires au primaire et au collège. Pour définir la PI, « *Le guide de la pédagogie de l'intégration dans l'école marocaine* » édité par le CNIPE à destination des enseignants précise que :

« La pédagogie de l'intégration, en tant que cadre méthodologique, n'est pas une rupture totale avec les pratiques habituelles. Au contraire, elle permet de faire évoluer celles-ci en introduisant des modules d'intégration dans les programmes scolaires actuels. En conséquence, cela exige de la part des enseignants des compétences professionnelles spécifiques liées à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des situations d'intégration » (CNIPE, 2009 : 4).

En somme, la PI intervient pour faire évoluer les pratiques de classe en vigueur grâce aux modules d'intégration proposés. Par contre, elle demande des compétences professionnelles spécifiques chez les enseignants en rapport avec le travail de conception, de mise en pratique et d'évaluation de ces situations d'intégration. Donc, les enseignants auront un travail de plus à réaliser afin de concevoir le matériel et les supports didactiques nécessaires pour mettre en pratique cette pédagogie dans leurs classes. Cela nous amène à aborder, dans les lignes qui suivent, les principes didactiques de cette approche et de se pencher sur les fondements de sa mise en place.

Le concept de la pédagogie d'intégration adopté au Maroc est celui issu des travaux de l'expert belge Xavier Roegiers qui redéfinit la compétence en relation avec le concept d'intégration dans son ouvrage « *La pédagogie de l'intégration* » comme suit : « La compétence amène l'apprenant à mobiliser un ensemble d'acquis intégrés et non additionnés » tandis que le « concept d'intégration » (Roegiers, 2010 :11-12) renvoie à la mobilisation des savoirs / savoir-faire / savoir-être dans des tâches / projets, dans des situations-problèmes. « La pédagogie de l'intégration repose surtout sur le principe simple selon lequel, au terme de ses études, chaque élève, chaque étudiant, doit pouvoir faire face à une situation complexe [...]. » (*Ibid.* 25), où « Le terme « complexe » fait référence à une situation qui nécessite d'articuler plusieurs éléments. » (*Ibid.* 26). Cette complexité impose donc de construire à partir des ressources mobilisables une réponse inédite et non la reproduction des schémas tout prêts. En d'autres termes, la mobilisation par l'apprenant de l'ensemble de ses savoirs afin de résoudre une situation d'intégration prouve qu'il a développé des compétences et mobilisé des ressources acquises au cours de son apprentissage. C'est cette concrétisation de la compétence dans une situation concrète que Roegiers nomme intégration ou « mobilisation conjointe, par l'apprenant, de différents acquis scolaires dans une situation significative. » (*Ibid.* 62). Ainsi, cette PI repose sur le fait de doter l'apprenant tout au long de son parcours d'un ensemble de savoirs et de compétences qu'il mobilisera plus tard dans tout type de situation simple ou complexe rencontrée dans la vie réelle.

Comme il a été mentionné dans le troisième chapitre de la première partie, la mise en application des leviers dictés par la CNEF et réalisés sur le terrain éducatif a toujours été suivie et évaluée annuellement par le conseil supérieur de l'enseignement et de la formation dans un rapport présenté devant le roi du pays. Le rapport établi en 2008, a mentionné surtout le retard souligné dans l'application de l'A.P.C sur plusieurs niveaux : manuels, évaluation, formation des enseignants. Le MEN marocain a alors décidé de réunir un groupe d'experts afin de remédier le plus rapidement possible aux problèmes dont souffre l'école marocaine. Cela s'est traduit par l'adoption du programme d'urgence 2009-2012. Ce plan a promis de trouver des solutions aux problèmes soulevés et aux retards enregistrés dans la réalisation des projets. L'application de la PI au Maroc a fait appel à Xavier Roegiers afin de pouvoir former les inspecteurs marocains et les experts dans le domaine de l'éducation à la mise en place de la PI dans les classes marocaines. Dans un rapport récent de la cour des comptes⁴⁸ intitulé « *Rapport relatif à l'évaluation du programme d'urgence - Ministère de l'éducation nationale-* » réalisé par le haut conseil du commissariat aux comptes et publié en 2018, il est indiqué que la généralisation de la PI prévue en 2011 a visé la finalisation de la mise en place de l'APC :

« Dans le but de parachever la mise en place de l'approche par compétences, initiée par la CNEF, le MEN a conclu, avec un expert international une convention pour généraliser la pédagogie d'intégration dans l'ensemble des classes à l'horizon 2011. Cette convention a été inscrite dans le cadre du projet relatif à l'amélioration du dispositif pédagogique (E1.P8) » (haut conseil du commissariat aux comptes, 2018 : 48).

Dans cette même perspective, « *Le guide de la pédagogie de l'intégration dans l'école marocaine* » proposé par le CNIPE vise les objectifs suivants pour mettre en place une bonne application de la PI par les enseignants au sein des classes marocaines :

- « -La clarification des concepts clés de la pédagogie de l'intégration, renforcée par des exemples concrets.
- La mise à la disposition des enseignants d'un ensemble d'orientations pour les aider à prendre des décisions pertinentes et à assurer leur auto-formation.
- La présentation de propositions d'actes pour aider l'enseignant dans la gestion de ses tâches
- La proposition de pistes qui lui permettront de concevoir un dispositif adéquat d'évaluation et de remédiation » (CNIPE, 2009 : 5).

En revanche, l'application de cette pédagogie au début n'a pas été facile pour les enseignants parce que la mise en place de l'APC ne s'est pas bien articulée. L'instauration rapide du programme d'urgence et le gros budget qui lui a été alloué (financé par un crédit de la BAD) ont fait couler

⁴⁸ La Cour des comptes : est une institution constitutionnelle de l'état marocain chargée du contrôle d'exécution des lois de finances, d'assistance au parlement et au gouvernement dans les domaines relevant de sa compétence et de rendre compte au roi de l'ensemble de ses activités. Site : <http://www.courdescomptes.ma/>

beaucoup d'encre dans la presse marocaine. Cette dernière a pointé du doigt la crise de l'école marocaine malgré le chantier entamé de la réforme et les dépenses colossales accordées à ce secteur vital. Les enseignants ont eux aussi exprimé leur mécontentement face à ce programme conçu rapidement sans les consulter et à la PI qu'ils doivent appliquer sans être bien formés à son usage surtout au niveau pratique. Certes, toutes les académies régionales (AREF) se sont engagées activement dans ce champ de formation continue mais les outils déployés sont restés insuffisants. Cet extrait du rapport de la cour des comptes cite la réponse du ministère de tutelle face à la question du haut conseil du commissariat aux comptes par rapport au budget alloué pour la formation des enseignants à la PI :

« Ces formations sont réalisées, dans la majorité au niveau des AREFs, sur la base de 300 Dh / jours / bénéficiaires.

- Pour le cycle primaire, la mise en œuvre de la PI a débuté en 2008/2009 et a été généralisée en 2010/2011.

- Pour le cycle collégial, la mise en œuvre de cette approche a démarré en 2009/2010 par une expérimentation dans 12 collèges (6 collèges de l'AREF Marrakech Tensift et 6 de l'AREF Chaouia Ouardigha), puis une généralisation au niveau de tous les collèges des AREFs Marrakech Tensift, Chaouia Ouardigha et Oued Dahab Lagouira. La généralisation au niveau national devrait avoir lieu en 2011/2012 et 2012/2013 » (*Ibid.* 46).

Nous concluons que cette généralisation de la PI s'est faite au niveau du cycle primaire mais elle n'a pas pu être réalisée pour le cycle collégial au niveau de toutes les académies régionales marocaines. Peut-être que si la généralisation de cette pédagogie a été réalisée elle aurait donné de bons résultats chez les apprenants.

À titre d'exemple personnel, nous avons bénéficié de la formation autour de la PI au niveau de la délégation provinciale de Safi durant cinq jours. Cependant, cette durée reste insuffisante pour pouvoir bien assimiler cette nouvelle approche. Surtout pour maîtriser le côté technique et pouvoir préparer des activités d'intégration convenables au niveau de tous nos élèves.

Le rapport de la cour des comptes de 2018 relatif à l'évaluation du programme d'urgence a révélé également un ensemble de lacunes et de retards surtout au niveau de l'application de la PI dans ce plan d'urgence :

«La mise en œuvre des projets du pôle pédagogique a été caractérisée par une programmation ne favorisant pas la complémentarité et la synchronisation entre ses projets. Il s'agit, notamment, des projets relatifs aux curricula et aux langues qui n'ont pas été opérationnalisés alors que le MEN avait entamé la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration » (*Ibid.* 36).

Ces lacunes sont surtout relatives à la non-complémentarité entre les projets du pôle pédagogique proposés par ce programme d'urgence. En effet, le système éducatif souffre depuis des années de problèmes relatifs aux curricula et à l'enseignement des langues. Les causes de ces déficits sont connues mais les solutions proposées ne sont pas toujours efficaces et adéquates. Nous avons constaté que le problème majeur des réformes du système éducatif marocain est qu'elles proposent une multitude de solutions théoriques qui paraissent convenables et réalisables. En outre, c'est leur application en classe qui ne s'effectue pas correctement et par conséquent elles n'aboutissent pas aux résultats espérés.

Selon ce même rapport, la mise en place de cette pédagogie a coûté un gros budget à l'État en matière de consultation d'experts, de formation des enseignants et de la logistique. L'extrait ci-dessous montre les grosses dépenses dues à ces mesures entreprises :

« Le MEN a dépensé, en dehors des dépenses afférentes à la formation des enseignants en la matière, une enveloppe budgétaire significative d'un montant dépassant 71,32Mdhs⁴⁹ pour l'intégration de cette approche dans le système pédagogique. Ce montant est réparti entre :

- les dépenses liées aux prestations d'expertise qui ont fait l'objet d'un contrat pour un montant de 27.789.263 Dhs, payé en totalité ;
- les dépenses conséquentes mais sans impact de la logistique relative à l'impression des documents, des cahiers et des brochures sur la pédagogie d'intégration, pour un montant de 43.548.052 Dhs⁵⁰ » (*Ibid.* 49).

Nous pensons que les frais dépensés sont importants et ils ont pu être alloués à mettre en place les projets relatifs à la réhabilitation des établissements ou à la révision des programmes scolaires de langues. Malheureusement, la PI a été rapidement abandonné avec l'affectation du nouveau ministre du MEN marocain Mohamed El Ouafa en 2012, comme le souligne le même rapport :

« En 2012, malgré les dépenses effectuées, le MEN a décidé, par la note circulaire n°12-037 en date du 17 février 2012, d'abroger définitivement la note n° 204 relative à l'évaluation des acquis selon la pédagogie d'intégration et de reporter l'application de cette approche dans les établissements de l'enseignement collégial, jusqu'à l'élaboration d'un bilan sur son application au niveau du cycle primaire.

Dans cette optique, l'IGAP⁵¹ a lancé, en 2012, une étude pour évaluer l'impact de la suspension de la pédagogie d'intégration sur la qualité des enseignements. Cette étude a révélé que ni les enseignants ni les élèves n'ont pu appliquer cette approche. Elle a conclu également que les enseignants rencontrent des difficultés pour respecter le timing mis en place pour évaluer les compétences des élèves, ainsi, la renonciation à cette approche n'aurait pas d'effet négatif sur les apprentissages des élèves» (*ibid.* :49).

⁴⁹ MDhs = Millions de dirhams (Monnaie marocaine) 1€ =11Dh

⁵⁰ DHS : Dirhams marocains

⁵¹ IGAP : Inspection Générale des Affaires pédagogiques

À partir de cette citation, nous constatons que la PI a rencontré des problèmes au niveau de son application auprès des enseignants et des élèves qui n'ont pas l'habitude de travailler de la manière préconisée par cette approche. En effet, travailler avec des situations d'intégration demande d'avoir utilisé ces situations durant la période d'instauration des acquis avant de les exploiter durant la période d'évaluation. La difficulté remarquée chez les enseignants quant au respect du temps accordé à l'évaluation des compétences prouve que ces derniers ont besoin d'une autre formation plus axée sur le côté technique et pratique de la mise en place de la PI. Cela peut aussi se justifier par le fait que la mise en œuvre de ce projet a été encore à ses débuts et qu'il lui faudrait plus de temps pour se mettre en place efficacement. Le fait que la renonciation à cette approche n'a pas eu d'impact négatif sur les élèves montre que la PI a échoué dans sa mission de résoudre les problèmes rencontrés chez les élèves marocains. Il faudrait trouver une autre alternative bien planifiée pour réformer ce secteur éducatif.

Nous tenons à clarifier également que la note circulaire n°12-037 n'a pas précisé les vraies raisons derrière cette suppression de l'évaluation des acquis selon la PI. La décision du ministre d'arrêter officiellement son application et de mener une étude de faisabilité par l'IGAP est à sa bonne place car il vaut mieux bien avancer dans le chantier de la réforme que de continuer d'appliquer une pédagogie inadéquate.

Pour résumer, la pédagogie d'intégration a marqué le plan d'urgence adopté au Maroc en complément de l'approche par compétences adoptée avec la CNEF sauf qu'elle n'a pas donné les résultats souhaités auprès des enseignants et des apprenants. Les experts du MEN qui ont pris la décision de l'adopter n'ont pas bien réfléchi à son terrain d'application spécifique qui est le Maroc. En revanche, la PI a donné de bons résultats chez des apprenants d'autres pays comme, le Canada, la Tunisie, le Gabon, le Liban et la Belgique.

4.2.3 La perspective actionnelle

Nous abordons cette approche dans le cadre de cette recherche parce qu'elle a été mentionnée dans la vision stratégique de la réforme 2015-2030 comme une méthodologie parmi d'autres pour enseigner la langue française au cycle primaire. Nous la définirons tout d'abord et puis nous verrons comment elle se présente à travers le texte de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 de l'enseignement au Maroc et à travers le guide « *Les nouveautés du curriculum scolaire pour l'enseignement primaire : année scolaire 2020/2021* » édité par la direction des curricula. Dans la troisième partie qui suivra, nous vérifierons sa contextualisation dans les manuels scolaires choisis pour être analysés dans le cadre de ce travail de recherche.

Avec la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) issu des travaux du conseil de l'Europe en 2000, la perspective actionnelle est définie comme étant une approche qui :

« Considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECRL, 2000 : 15).

Ainsi, le modèle « actionnel » proposé est peu éloigné de l'approche communicative, mais encore plus orienté vers les actions que l'apprenant peut faire en langue cible et les traduit souvent sous forme de tâches dans un milieu social donné. L'approche actionnelle, appelée aussi l'approche par la tâche, constitue une continuité avec l'approche communicative dans le sens où elle reprend tous les concepts théoriques de cette dernière en y ajoutant l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels l'apprenant est confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences, de ses ressources et de ses stratégies cognitives (verbales et non verbales) pour parvenir au résultat escompté : la réussite de la communication langagière.

De ce fait, cette approche renforce également la notion de centration sur l'apprenant, son autonomie et son agir avec l'autre qui sont toutes des habiletés à développer chez les élèves marocains qui apprennent la langue française. Cette vision d'autonomie à développer chez les apprenants dépasse l'autonomie individuelle et vise une autonomie collective qui va au-delà de l'espace classe. Christian Puren la mentionne dans son article « *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires* » comme un moyen de renforcement de l'autonomie individuelle et collective : « Dans la PA, l'enjeu est de former les apprenants non seulement à l'autonomie individuelle, mais aussi à l'autonomie collective, tant au niveau des groupes de travail qu'à celui de la classe entière, tant en langue qu'en culture d'action sociale » (Puren, 2014 : 11). Ainsi, grâce à cette approche l'apprenant mobilise l'ensemble de ses compétences générales, psychosociales, affectives et culturelles ainsi que la compétence à communiquer langagièrement pour accomplir des activités langagières ou des tâches. Cette mobilisation lui permet de passer du verbal au concret en mobilisant plusieurs stratégies qu'il développe au cours de son apprentissage.

Cependant, il ne faut pas considérer cette perspective actionnelle en tant qu'une nouvelle méthodologie d'enseignement /apprentissage mais comme une proposition parmi d'autres afin d'arriver aux objectifs fixés en fonction des apprenants, de leurs besoins spécifiques et de leur milieu social. Le CECRL lui-même l'acquiesce dans ce passage :

« Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre des objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social» (CECRL, 2000 : 110).

Ce passage montre qu'afin d'arriver aux objectifs tracés pour tout apprentissage il faut choisir la méthode la plus convenable à exécuter auprès des apprenants parmi toutes celles qui sont proposées.

Autour du concept de la tâche actionnelle, il faut toujours la relier au contexte et aux besoins communicatifs afin que les élèves travaillent ensemble et puissent la réaliser avec aisance. Peter Griggs mentionne à ce propos que : « La pédagogie par tâches constitue un moyen de placer les élèves au centre du processus d'apprentissage en créant un cadre interactionnel qui les amène à résoudre ensemble des problèmes de langue pour répondre à des besoins communicatifs » (Griggs, 2009 :80). Cela permet de renforcer la notion du travail en groupe chez les apprenants pour réaliser des tâches communicatives ensemble.

Pour conclure, il faut admettre que la perspective actionnelle n'est pas une solution miraculeuse pour améliorer l'enseignement des langues mais une continuité de l'approche communicative. En effet, elle a été mise en place afin de remédier aux lacunes de l'approche précédente (l'APC) et de constituer avec elle une sorte de complémentarité afin de garantir un apprentissage efficace des langues.

4.2.3.1 La perspective actionnelle dans la vision stratégique de la réforme 2015-2030

D'après les définitions citées ci-haut, la perspective actionnelle représente une continuité de l'approche communicative puisque l'apprenant est toujours mis au centre des apprentissages. Loin des méthodes traditionnelles, elle fait partie des approches méthodologiques actives où l'apprenant est l'acteur de ses apprentissages et où les activités de classe doivent être réalistes et vraisemblables en s'inscrivant dans un cadre proche du milieu quotidien de l'élève. Ce qui lui permettra de réaliser les tâches proposées par l'enseignant.

Dans ce même esprit de rénovation pour améliorer l'enseignement de la langue française au Maroc, le guide édité par la direction des curricula du MEN marocain intitulé « *Les nouveautés du curriculum scolaire pour l'enseignement primaire : année scolaire 2020/2021* » mentionne l'adoption de la perspective actionnelle comme une nouvelle approche didactique et méthodologique basée sur la communication et l'action tout en mettant l'apprenant au cœur de ses apprentissages :

« Ces orientations s'inscrivent dans la continuité des réformes en cours, notamment pour ce qui concerne les trois entrées stratégiques (l'approche par compétences, l'éducation aux valeurs et l'éducation au choix), et se situent dans la lignée des courants pédagogiques en vogue (perspective actionnelle, vision entrepreneuriale et communautaire, ...) » (direction des curricula, 2020 :135).

Toutefois, l'adoption de cette perspective actionnelle et sa mise en place dans les classes marocaines nécessitent une formation des enseignants à cette approche, des manuels scolaires adaptés ainsi qu'un aménagement de l'espace classe et un effectif d'élèves convenable. Tout cela dans l'optique de garantir la réussite de la réforme entamée afin d'améliorer le volet de l'apprentissage des langues étrangères dans ce contexte de réforme de l'éducation et de la formation au Maroc.

Un peu plus loin dans ce même document, il est mentionné que l'approche retenue pour l'enseignement du français dans les classes marocaines du primaire est une approche fondée sur l'action afin d'aboutir à des tâches communicatives et à des projets concrets. Cette action se traduit par le fait de rendre l'apprentissage actif à travers un usage réel et libre de la langue pour les apprenants :

« Loin de réduire l'apprentissage à un statut passif, l'enseignement du français doit permettre à l'apprenante/l'apprenant un usage réel et libre de la langue. En effet, celle-ci doit être utilisée pour effectuer des tâches communicatives et mener à bien des projets débouchant sur des réalisations concrètes. Cela exige que la classe soit un environnement social et linguistique riche et stimulant où le français est la langue d'usage réel. Ce choix pédagogique confère à l'enseignante/l'enseignant le statut de médiatrice/médiateur, de conseillère/conseiller, de metteuse/metteur en scène et d'animatrice/animateur qui organise l'acte d'apprentissage dans un environnement privilégiant l'action » (*Ibid.136*).

Cet extrait expose également les différents statuts et rôles de l'enseignant pour mener à bien son cours dans ce cadre actionnel. Ce changement mené doit également impliquer une réforme des manuels scolaires et des supports utilisés en classe ainsi qu'une amélioration au niveau de l'introduction de nouvelles pratiques d'enseignement au niveau des techniques d'animation et de l'intégration des TIC et du numérique dans l'enseignement / apprentissage des langues. Cette

intégration permettra aux élèves de s'ouvrir sur des pratiques langagières nouvelles et à apprendre la langue dans une ambiance favorable et sécurisante.

La question de centration sur l'apprenant et le fait qu'il soit acteur de son apprentissage et tout ce qu'elle mobilise pour être concrétisée est elle aussi abordée dans ce passage du même guide. Ce dernier propose des recommandations à suivre pour réussir ce processus :

«L'enseignement du français préconise une approche méthodologique cohérente donnant lieu à des processus dynamiques favorisant la construction des apprentissages, au travers de l'observation, de la réflexion, de l'analyse et de la synthèse. Ainsi l'apprenante/l'apprenant sera-t-elle/sera-t-il actrice/acteur de ses projets d'apprentissage. Pour cela, il est recommandé de (d') :

- prendre en compte le niveau réel et les besoins des apprenantes/apprenants ;
- considérer l'erreur comme nécessité didactique et facteur inhérent à l'apprentissage ;
- diversifier les techniques d'animation et les formes de travail tout en mettant l'apprenante/l'apprenant dans des conditions favorisant la communication, l'interaction et l'action ;
- prendre appui sur une situation de communication significative, accessible à l'apprenante/l'apprenant et ayant un sens pour elle/pour lui ;
- analyser la situation selon des objectifs précis (communicatifs/linguistiques/socioaffectifs/ socio-culturels/cognitifs) ;
- regrouper les éléments analysés en un tout fonctionnel permettant de résoudre des situations-problèmes et/ou d'accomplir des tâches » (*ibid.* 137).

La démarche proposée repose donc sur un processus dynamique qui permet à l'apprenant la construction de ses apprentissages à travers une démarche rigoureuse allant de l'observation, de la réflexion, de l'analyse vers la synthèse. Elle aidera ainsi l'élève à devenir acteur de son apprentissage. Dans cet extrait, quelques principes théoriques de l'approche actionnelle figurent comme l'accomplissement des tâches et l'appui sur une situation de communication significative, accessible à l'élève et ayant un sens pour lui sauf que le sujet de ces situations n'est pas détaillé dans ce passage. Il le sera dans la grille spécifique au programme scolaire de chacune des six années du primaire. Le recours à la pédagogie de l'erreur est également mentionné puisqu'elle favorise la conscience des élèves pendant l'apprentissage. La diversification des techniques d'animation et des formes de travail est demandée pour aboutir aux résultats souhaités et favoriser l'autonomie de l'élève.

À partir de ce qui précède, la classe de français doit constituer pour les élèves marocains un espace adéquat qui offre des occasions variées pour communiquer et agir en langue française avec aisance. Il est également très important que les élèves puissent agir et réagir dans cette langue à travers la résolution de problèmes et / ou la réalisation de tâches, la pratique d'activités intégrées et l'utilisation ludique de la langue grâce aux jeux ludiques favorisant l'apprentissage linguistique.

Ainsi conçu, l'apprentissage du français ne sera plus seulement au service de la communication, mais aussi de l'action et de l'ouverture sur une autre culture.

Pour conclure sur ce point de la méthodologie adoptée pour l'enseignement du français au primaire au Maroc, la perspective actionnelle est une alternative parmi d'autres à côté de l'approche communicative pour faciliter l'enseignement / apprentissage de la langue française dans les classes marocaines. Cependant, elle doit être bien mise en place dans le contexte éducatif marocain afin de donner ses fruits et ne pas tomber dans les déficiences des autres méthodologies adoptées précédemment. Nous verrons dans la troisième partie portant sur l'analyse des manuels scolaires marocains si cette approche actionnelle figure vraiment dans les guides pour les enseignants et les manuels scolaires réformés à la suite des recommandations de la vision stratégique 2015-2030 et comment elle se présente.

4.2.4 La transposition didactique

Nous évoquons le concept de la transposition didactique dans le cadre de ce travail de recherche car nous travaillons sur la traduction des recommandations des textes officiels de la vision stratégique 2015-2030 et de la loi cadre 51-17 dans les manuels scolaires marocains réformés. Au niveau des pratiques de classe tout savoir doit être didactisé pour pouvoir être enseigné par les enseignants et assimilé facilement par les apprenants en fonction de leur niveau, âge et capacités mentales. La notion de transposition didactique est fondamentale en didactique des langues. Elle est devenue d'usage courant en sciences de l'éducation et notamment dans les diverses didactiques des disciplines.

Dans les lignes qui suivent, nous avons choisi de développer la théorie didactique autour de ce concept majeur qui nous intéresse grandement dans notre recherche doctorale. Il confronte les deux didactiques : institutionnelle (tel qu'elle est préconisée dans les réformes et lois) et la didactique de l'intervention (tel qu'elle est « transposée » dans les salles de classe notamment à travers les manuels scolaires. Nous y reviendrons dans la troisième partie « Analyse des manuels scolaires » où il sera question d'analyser les manuels de français réformés. Nous alimenterons notre réflexion en nous appuyant sur les points de vue des spécialistes qui ont contribué à faire avancer la réflexion autour de cette notion notamment : Yves Chevallard, Philippe Perrenoud, Jean-Louis Martinand et Michel Develay.

4.2.4.1 La transposition didactique selon Yves Chevallard

Yves Chevallard est l'un des premiers didacticiens à définir cette notion dans son ouvrage « *Du savoir savant au savoir enseigné* » comme suit :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (Chevallard, 1985/1991 : 39).

Ainsi, le contenu choisi (le savoir savant) pour être enseigné en classe est sujet à de multiples opérations de transformations et d'accommodations, appelées transposition didactique, avant d'être présenté devant les apprenants. Ce didacticien a également proposé le schéma suivant pour montrer les différentes étapes de modification qui s'opèrent sur la forme et sur le fond du savoir initial pour aller du savoir savant vers le savoir appris en classe par les élèves. Même si ses travaux ont porté sur la transposition didactique en mathématiques, cela peut être extrapolé et appliqué sur d'autres disciplines scolaires.

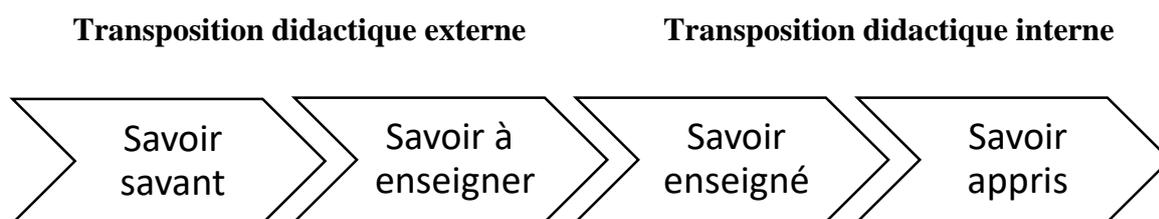


Figure 5 : La transposition didactique selon Yves Chevallard, 1991

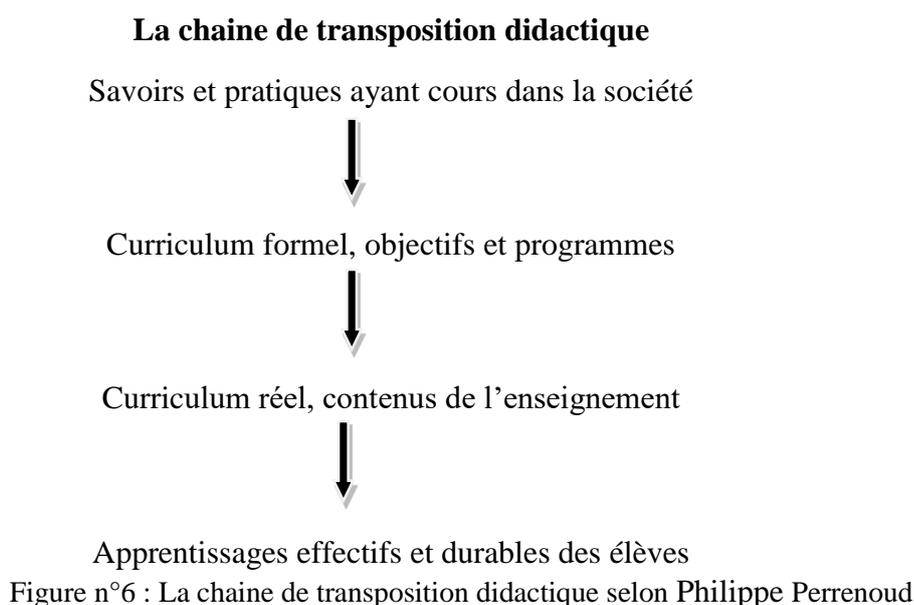
La transposition didactique externe concerne donc la transformation du savoir savant en un savoir à enseigner en classe aux élèves. Il est à préciser que le passage d'un objet du savoir savant à un objet du savoir à enseigner est dirigé par « la noosphère » c'est-à-dire le groupe de personnes chargé de décider le contenu qui doit être enseigné au niveau de tel ou tel programme ou curriculum scolaire. Cette noosphère, toujours selon Yves Chevallard, réunit tous les acteurs qui sont au croisement d'un système d'enseignement donné et de la société (les décideurs politiques, les savants, les chercheurs universitaires ou les inspecteurs de l'éducation nationale, les enseignants dans les écoles et les parents). Ce sont eux qui décident des contenus d'enseignement à intégrer dans les manuels scolaires et dans les programmes officiels. Le savoir à enseigner qui résulte de cette première transformation doit correspondre aux attentes des enseignants puisque c'est à eux de le transmettre à leurs élèves. Tandis que la transposition didactique interne concerne le savoir enseigné réellement en classe par les enseignants en relation avec le savoir appris et assimilé par les élèves.

Pour conclure, nous signalons que la didactique institutionnelle ou curriculaire et la didactique de l'intervention, évoquées dans cette partie introductive, doivent être menées en corrélation et en concertation entre tous les acteurs du domaine éducatif afin d'optimiser le processus d'enseignement / apprentissage et ce quelle que soit la discipline enseignée.

4.2.4.2 La transposition didactique selon Philippe Perrenoud

Pour Philippe Perrenoud, cette transposition est essentielle et normale dans chaque processus d'enseignement / apprentissage. Comme le confirme sa citation : « La transposition didactique n'est « ni bonne ni mauvaise », ce qui signifie qu'il n'y a pas d'enseignement sans transposition, elle n'est pas un effet pervers, une dénaturation, mais une transformation normale, à laquelle nul n'échappe lorsqu'il veut transmettre un savoir » (Perrenoud, 1998 :491). Donc, cette transformation est primordiale à chaque fois que nous désirons transmettre un savoir dans un environnement scolaire donné.

Le schéma ci-dessous réalisé par Philippe Perrenoud montre la manière avec laquelle se réalise le processus de la transposition didactique en une chaîne solide qui part des savoirs savants et des pratiques en vigueur dans une société donnée, qui se transforment en curriculum formel contenant les objectifs généraux et détaillés des programmes puis, qui devient le curriculum réel enseigné en classe pour aboutir à la fin aux apprentissages réels réalisés par les élèves dans une discipline scolaire. Il souligne également que le curriculum réel relève considérablement de la marge d'interprétation, voire de création des enseignants. Ces derniers l'adaptent toujours en fonction du niveau et des capacités de leurs différents élèves.



Philippe Perrenoud prévient aussi de la possible confusion entre savoirs et pratiques. Il ne faut point les considérer comme deux sources équivalentes parce que même si les pratiques mobilisent les savoirs. Ils ne s'y réduisent pas aux côtés des savoirs savants, des savoirs experts, professionnels ou pratiques. En même temps, les savoirs et les pratiques ne sont pas des réalités bien distinctes mais, complémentaires car il n'y a pas de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs. Ceci l'a conduit à introduire la notion de compétence et ainsi proposer une chaîne de transposition didactique plus complexe. Cette compétence renvoie à une action réussie en ajoutant une étape supplémentaire sous la forme de deux listes, irréductibles l'une à l'autre, qui englobent :

«D'un côté, les ressources cognitives mobilisées (informations, théories, concepts, rapport au savoir, méthodes, techniques, procédures, habiletés, attitudes) ; chacun de ces termes mériterait une définition précise, mais je me borne ici à souligner la pluralité des ressources cognitives d'un sujet ; à noter que les ressources externes de l'action, qu'elles soient humaines, matérielles, technologiques, n'apparaissent ici que sous les auspices des informations et des savoirs qui permettent au praticien de connaître l'existence et le mode d'emploi des moyens disponibles ;

De l'autre, les schèmes opératoires qui permettent, en temps réel, la mobilisation efficace des ressources cognitives ; sans ces schèmes, les ressources ne sont pas activées, transférées, adaptées, coordonnées, bref, elles restent " lettre morte "» (Perrenoud, 1997 : 472).

Ce nouveau modèle de transposition didactique part des pratiques ayant cours dans la société. Il identifie les compétences à l'œuvre dans les pratiques d'enseignement et inclut donc l'analyse des ressources cognitives mobilisées par un individu et les schèmes opératoires qui mobilisent efficacement les hypothèses relatives au mode de genèse des compétences en situation de formation. Le schéma ci-dessous explique toutes les étapes de la transposition didactique à partir des pratiques :

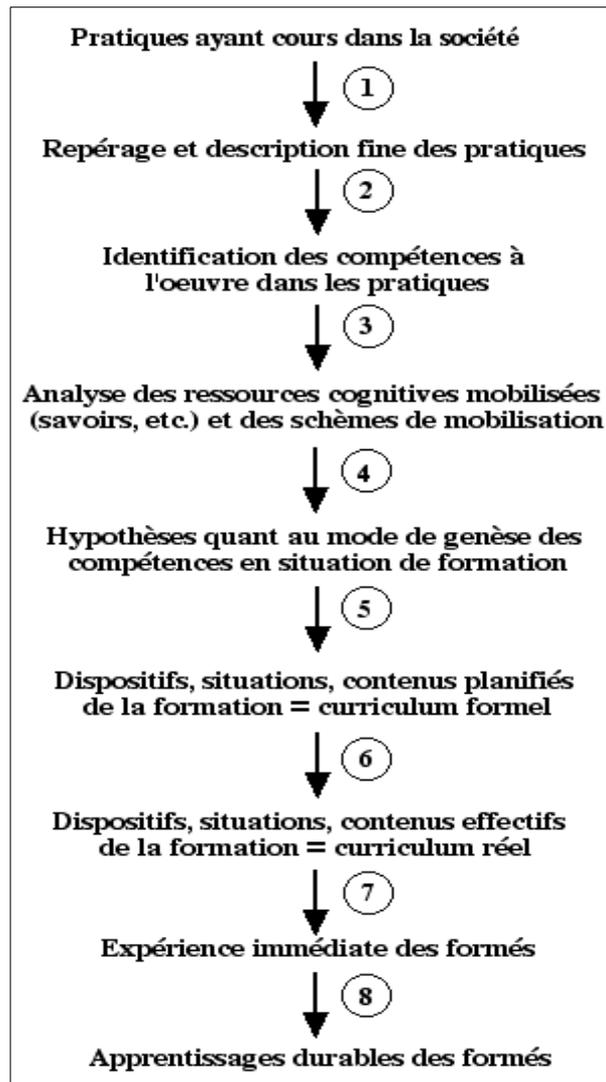


Figure n°7 : La transposition didactique à partir des pratiques selon Philippe Perrenoud

Ce deuxième schéma part des pratiques ayant cours dans la société pour instaurer des apprentissages efficaces chez les élèves. Il diffère du premier schéma en ajoutant la dimension des compétences qui seront identifiées et analysées avant d'être mises en œuvre dans les pratiques pédagogiques de classe pour garantir une transposition didactique réussie.

En ce qui concerne le choix des savoirs savants dans les programmes scolaires à enseigner, sujet qui nous intéresse dans cette thèse, Philippe Perrenoud affirme qu' :

« On sous-estime nécessairement les conflits de savoirs lorsqu'on n'approche les savoirs savants qu'à partir des programmes scolaires. En effet, ces derniers privilégient - du moins durant la scolarité de base - des savoirs consolidés, qui font l'unanimité depuis des décennies. Censurer les savoirs les moins assurés est précisément l'une des fonctions de la transposition didactique externe. On sait ce qui arrive lorsque ce mécanisme ne fonctionne pas » (Perrenoud, 1998 :9).

En fait, nous savons qu'il est assez délicat de changer certains programmes scolaires existant depuis plusieurs années et qui représentent des enseignements de base primordiaux. Il est impératif également de modifier ces programmes en fonction des besoins évolutifs de la société et de la jeunesse qui devient exigeante de nos jours. En d'autres termes, les savoirs à enseigner aux élèves doivent être motivants et intéressants pour eux afin qu'ils progressent mieux. C'est à ce moment-là que la transposition didactique externe doit intervenir afin de supprimer et de modifier les savoirs les moins utiles et les remplacer par d'autres plus intéressants. Mais, il faut également savoir que le processus de changement des contenus à enseigner dans le curriculum n'est pas toujours aisé et nécessite une grande réflexion et concertation de la part des concepteurs des programmes. Ces derniers doivent prendre leurs temps pour réfléchir, sélectionner et décider des contenus adéquats pour être enseignés aux élèves.

4.2.4.3 La transposition didactique selon Jean Louis Martinand

Pour aller plus loin dans la discussion, il est important de citer Jean Louis Martinand (1986) qui a complété le schéma de transposition didactique de Chevallard en ajoutant la notion de pratiques sociales de références. Elles sont composées du savoir-faire et du savoir-être à côté du savoir savant puisqu'il considère que ce dernier est parfois insuffisant pour la détermination des contenus d'enseignement. Il cite comme exemple le cas de l'enseignement de la technologie ou de l'éducation physique où les savoirs savants sont inexistantes et où les savoirs divers comme les savoirs d'actions, les savoirs implicites ou les savoirs professionnels sont les seules sources.

Savoir savant	Pratiques sociales de référence	Transposition didactique externe
Savoir à enseigner		
Savoir enseigné		Transposition didactique interne
Savoir appris		

Figure n°8 : La transposition didactique complétée selon Jean Louis Martinand

Ce schéma montre que les pratiques sociales de référence sont importantes à impliquer dans le processus de transposition didactique externe afin de déterminer les contenus d'enseignement à inclure dans le programme scolaire. La transposition didactique interne dans ce cas inclut le savoir enseigné et le savoir appris par les élèves qui englobe également les pratiques sociales de référence.

4.2.4.4 La transposition didactique selon Michel Develay

Les travaux de Michel Develay en 1992 ont permis de mieux détailler le schéma de la transposition didactique présenté par ses prédécesseurs grâce à la reconstruction programmatique opérée selon deux processus complémentaires. En effet, le nouveau schéma se focalise plus sur le travail de didactisation mené par l'enseignant. Ce dernier joue un rôle très important dans l'organisation des situations d'apprentissage, l'adaptation du contenu d'enseignement par rapport aux objectifs visés théoriquement et au niveau réel des élèves en classe. L'axiologisation est le second processus sur lequel repose le choix des contenus à enseigner par rapport aux valeurs véhiculées et aux finalités éducatives et sociales.

Cette transformation demande de la part de l'enseignant une compétence non négligeable dans la construction des objets d'enseignement. Cette compétence n'est acquise qu'au fil des années avec l'expérience et la pratique professionnelle en classe.

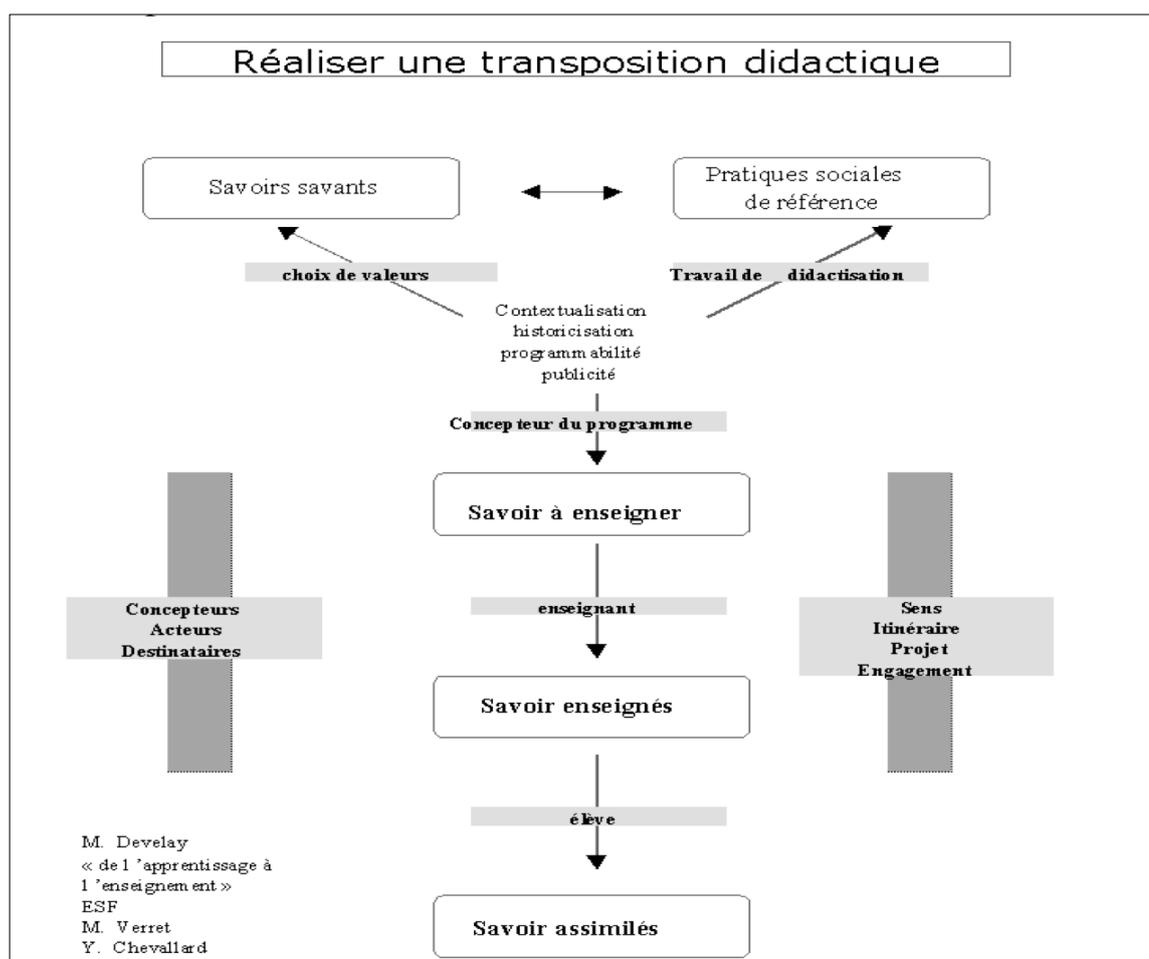


Figure n°9 : Le Schéma de la transposition didactique de Michel Develay (1992)

Ce schéma de Michel Develay prend en considération tous les points cités par les schémas précédents mais en les détaillant. Il y ajoute le savoir assimilé par les élèves en classe. Ce savoir

assimilé est le résultat de toutes ces opérations de transposition didactique et c'est donc la traduction efficiente des recommandations du curriculum officiel.

4.2.5 De la transposition didactique au curriculum

Il ressort des conceptions précédentes des différents chercheurs cités : Yves Chevallard 1991, Philippe Perrenoud 1995, Jean Louis Martinand 1994 et Michel Develay 1992 que la transposition didactique est un processus complexe qui a évolué à travers le temps dans les disciplines auxquelles elle a été destinée au départ pour être extrapolée sur d'autres matières et aussi au niveau des concepts mobilisés. Par conséquent, la transposition didactique permet aujourd'hui d'aller du savoir savant et des pratiques sociales (transposition externe) vers le savoir appris en classe tout en passant par un nombre important d'opérations de transformation permettant de la didactiser (transposition interne).

En effet, dans les établissements scolaires, ces modifications commencent avec la transposition externe et se poursuivent par une transposition interne dans la mise en pratique des programmes officiels. Elles tiennent compte des conditions d'exercice tant du métier d'enseignant que du métier d'élève au sein de la structure scolaire. Cette transposition didactique va également en parallèle avec la conception du curriculum et des programmes scolaires qui seront enseignés en classe mais également avec les pratiques sociales en vigueur au sein d'une société donnée. La mise en pratique de cette transposition se réalise à travers l'élaboration d'un curriculum de type didactique qui peut rendre accessible la science sans pour autant la sacrifier.

Dans le présent travail, nous sommes intéressée par les deux transpositions externe et interne. Nous traitons la transposition externe à travers les textes de lois des réformes instaurées récemment au Maroc à savoir la CNEF, la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et la loi cadre 51-17. Nous traitons également la transposition interne à travers les manuels scolaires réformés récemment pour suivre les directives annoncées par ce nouveau curriculum. Nous nous intéresserons dans la troisième partie à savoir comment s'effectue cette opération de transformation du savoir à enseigner qui figure dans les curriculums et les programmes scolaires au savoir enseigné réellement aux apprenants à travers l'analyse des manuels scolaires.

4.2.6 L'analyse de curriculums

Après avoir défini la notion de transposition didactique, nous passons à la définition de comment se fait l'analyse d'un curriculum afin de pouvoir l'exploiter dans la troisième partie qui

suivra autour de l'analyse de deux manuels scolaires de français marocains pour voir comment elle s'opère.

Le terme curriculum est un terme clé dans ce travail de recherche car c'est sur lui que repose toute réforme de l'enseignement. Ses origines remontent au latin « currere » ou courir à la « carrière » où s'exerce un cheval. Il renvoie à un parcours et ses obstacles. Depuis l'antiquité, ce terme est associé à celui d'éducation : « educare » ou 'conduire vers'. Le curriculum renvoie donc à la construction d'un parcours d'apprentissage. Ce concept est repris par Daniel Coste qui le définit ainsi :

« Un curriculum scolaire, c'est tout d'abord un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un sous le contrôle d'une institution formelle au cours d'une période donnée. Par extension, la notion désignera moins un parcours effectivement accompli qu'un parcours prescrit par une institution scolaire, c'est-à-dire un programme ou un ensemble de programmes d'apprentissages organisés en cursus» (Coste, 1995 : 80).

Donc, le curriculum scolaire est réalisé toujours sous la supervision d'une institution formelle et représente l'ensemble du parcours éducationnel pour une matière scolaire au cours d'une période donnée. Aussi, il ne faut pas le confondre avec le cursus qui désigne un ou des programme (s) d'apprentissage scolaires. Pour le cas que nous sommes en train d'étudier, c'est la direction des curricula au sein du MEN marocain qui se charge de cette opération. Ce département s'occupe de la conception du curriculum scolaire et aussi des programmes scolaires enseignés dans les différents établissements publics marocains.

4.2.7 Le curriculum formel et le curriculum réel

Les recherches en didactique ont distingué entre deux notions relatives au curriculum qui peuvent prêter à confusion. En effet, il ne faut pas confondre entre le curriculum formel et le curriculum réel.

Nous entendons par curriculum formel l'ensemble des expériences de formation composées des connaissances, des valeurs, des compétences que les élèves doivent assimiler tout au long de leur parcours scolaire dans les différents cycles. Il constitue également « le savoir à enseigner », suivant la définition d'Yves Chevallard, qui fera l'objet du processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'école. Il faut savoir qu'au moment de sa conception par les experts, le curriculum est destiné à être enseigné à un élève idéal par un enseignant modèle. Emil Paun affirme à ce propos que : « de plus, ce curriculum est le produit de quelques experts qui, au moment de son élaboration, pensent à un élève abstrait (du même type que le sujet épistémique décrit par Piaget) et à un professeur tout aussi abstrait que l'élève » (Paun, 2006 : 4). Cela signifie que le curriculum

formel lorsqu'il est conçu obéit à des objectifs et des directives qui peuvent parfois ne pas correspondre à la réalité quotidienne des classes telles qu'elles sont vécues par les enseignants et les élèves. Nous retenons la définition proposée par ce chercheur car dans cette recherche nous partons des textes officiels marocains des réformes récentes pour explorer les notions didactiques relatives à la transposition externe.

Pour le curriculum réel, c'est la traduction réaliste, personnelle et individuelle par l'élève du curriculum formel en fonction de sa motivation, de ses habiletés antérieures et de ses expériences hors de l'institution scolaire. Certains chercheurs le comparent au parcours de vie et au curriculum vitae.

Afin de distinguer entre ces deux types de curriculums, nous proposons la définition de Philippe Perrenoud qui attribue au curriculum formel l'image de la culture savante à transmettre après plusieurs opérations de découpage et de codage, tandis qu'il assigne au curriculum réel la fonction de transposition pragmatique censée générer des apprentissages nouveaux chez les élèves grâce aux différentes pratiques de classe :

« Notre insistance sur les pratiques, sur le travail scolaire, entend notamment à souligner que le curriculum réel, tel que nous l'entendons ici, n'est pas seulement une interprétation plus ou moins orthodoxe du curriculum formel. Il en est une transposition pragmatique. Autrement dit, curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature. Le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique ; le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages » (Perrenoud, 1995 : 237).

Le curriculum formel regroupe donc l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et les moyens d'évaluation des acquis des élèves qui seront présentés par les enseignants. Ce curriculum est conçu par l'équipe des concepteurs du ministère compétent pour bien cadrer le processus d'enseignement / apprentissage. Il est imposé aux enseignants. Ils doivent le suivre et l'exécuter afin de bien mener leur travail auprès des élèves en classe.

Ainsi, la conception effective du curriculum se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société. Cela donne lieu à des comportements et des pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. Perrenoud avance ainsi le concept de curriculum formel pour distinguer les parcours effectifs de formation des individus scolarisés et le curriculum réel pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre normalement.

4.2.8 La grille d'analyse des manuels scolaires

Afin de pouvoir faire le cadrage méthodologique de cette recherche nous recourrons à une grille d'analyse descriptive des nouveaux manuels scolaires réformés suites aux recommandations des nouveaux textes de lois officiels. Les grilles d'analyse sont un outil parmi d'autres afin d'évaluer l'efficacité d'un manuel scolaire utilisé en classe. Nous avons consulté plusieurs modèles de grilles d'analyse de manuels de français langue étrangère élaborés par des experts en didactique. Ces grilles présentent divers critères d'analyse sur le fond et la forme des manuels scolaires. Voici le modèle de grille que nous avons élaboré à partir des différentes grilles consultées et de nos lectures d'ouvrages spécialisés en analyse de manuels scolaires (Evelyne Bérard 1991, Christian Puren 2016, François-Marie Gérard et Xavier Roegiers 2009, Patrick Dahlet 1984) :

Type de matériel disponible		
Nombre de pages		
Prix		
Titre		
Les auteurs		
CD audio		
Public cible		
Structure générale de la méthode	Objectifs	
	Activités	
	Durée de l'apprentissage	
	Unités	
	Progression	
Contenu	Contenu communicatif	
	Contenu grammatical	
	Lecture	
	Graphisme/ écriture	
	Contenu culturel	
Correction phonétique		
Rôle de l'enseignant		

Profil d'entrée en 1 ^{ère} année	
Profil de sortie en fin d'année	
Supports/documents	
Les jeux ludiques	
Méthodologie	
Les projets de classe proposés	
1 ^{ère} de couverture	
Présentation d'une unité didactique	
Qualité des illustrations	
Qualité du papier	

Tableau n°7 : Grille d'analyse descriptive des manuels marocains

Cette grille d'analyse purement descriptive nous permettra essentiellement d'avoir un regard d'ensemble sur les deux manuels. Elle sera ensuite complétée par une analyse minutieuse des deux manuels choisis pour être analysés. Il s'agira de choisir une unité didactique à analyser dans chaque manuel et de comparer son contenu aux directives annoncées par les deux textes de lois officiels à savoir la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et la loi cadre 51-17.

Conclusion

Dans ce quatrième chapitre, nous avons passé en revue les principaux concepts théoriques nécessaires pour cadrer notre travail de recherche sur la réforme de l'enseignement primaire au Maroc. Les définitions retenues de ces concepts que nous avons relevé dans les différents textes des récentes réformes nous ont permis de poser le cadrage théorique indispensable pour inscrire ce travail dans un cadre convenable au champ de la recherche choisi à savoir la didactique du français langue étrangère. Ils ont également répondu à un autre volet de notre problématique de recherche autour de la validité des méthodologies d'enseignement adoptées au Maroc dans le cadre des réformes entreprises. Cela s'est manifesté depuis la CNEF avec l'adoption de l'approche par compétences et de la pédagogie d'intégration qui n'ont pas été une réussite dans le système scolaire marocain. Maintenant, c'est l'approche actionnelle qui sera introduite, en parallèle à l'approche par compétences déjà existante, avec la mise en place de la vision stratégique de la réforme 2015-2030. Les multiples définitions données seront exploitées par la suite afin de pouvoir réaliser l'analyse des contenus choisis qui formera la troisième partie de ce travail. En effet, cette dernière partie examinera et analysera de près le chantier de la réforme entamée avec la vision stratégique de

l'éducation et de la formation 2015-2030 à travers le questionnement des manuels de français du primaire récemment réformés. Cette analyse sera également réalisée avec un outil qui est la grille d'analyse de manuels que nous avons élaboré à partir d'autres grilles d'analyses.

Partie 3 : L'analyse des manuels scolaires marocains de 1^{ère} et 6^{ème} année du primaire

Après avoir présenté le contexte marocain de notre recherche sur les réformes éducatives et après avoir défini les différents concepts théoriques clés qui nous aideront à analyser le corpus choisi pour cette recherche, nous procéderons à présent à l'étape la plus importante de cette recherche qui est l'analyse des manuels scolaires réformés de français. Ainsi, cette troisième partie s'intéressera à l'analyse des manuels marocains de français de la première et de la sixième année du primaire afin de vérifier les hypothèses du départ. En effet, nous vérifierons si le discours annoncé par les textes officiels concernant la réforme de l'enseignement est bien traduit à travers ces manuels scolaires.

Nous avons déjà cité dans ce qui précède que la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et la loi cadre 51-17 mettent l'accent sur le renforcement des compétences linguistiques des apprenants au niveau des langues officielles et étrangères. Ce renforcement concerne la langue française considérée comme première langue étrangère au Maroc afin de doter l'élève marocain d'une compétence plurilingue dès son jeune âge. En plus de cela, le nouveau curriculum du primaire prescrit l'adoption de l'alternance linguistique (arabe / français) au primaire en cinquième et en sixième année pour les mathématiques et l'éveil scientifique afin de préparer les élèves à l'enseignement de ces matières en français plus tard dans le cycle secondaire. Cela donne à cette langue un statut privilégié qui nécessite évidemment la consolidation de son apprentissage dès le jeune âge. C'est ainsi qu'à partir de la rentrée 2017, le français est enseigné obligatoirement dès la première année du primaire à l'école publique marocaine. Cette nouveauté implique de questionner un ensemble de facteurs à prendre en considération pour la réussite de cette réforme entamée : la conception des manuels scolaires, le profil de l'élève avant l'entrée à l'école, la formation initiale et continue des enseignants, le matériel didactique utilisé et bien d'autres critères que nous examinerons de près dans les pages suivantes.

Dans cette partie, nous toucherons le terrain de cette réforme instaurée par la vision stratégique 2015-2030 afin de vérifier si elle respecte les grandes lignes qu'elle s'est tracées. Cela se réalisera à travers une analyse comparative entre les nouveaux manuels scolaires et les directives annoncées par le curriculum officiel de l'enseignement primaire, la loi cadre 51-17 et le texte de la vision stratégique. Il faut également prendre en compte que celle-ci est une continuité de la réforme engagée depuis 1999 avec la charte nationale de l'éducation et de la formation. Elle essaye donc de pallier les failles rencontrées dans la charte nationale. Nous vérifierons aussi à travers l'analyse du contenu des livres scolaires choisis si le slogan de la vision stratégique « Pour une école de l'équité, de la qualité et de promotion » est vraiment pris en compte afin de garantir une justice sociale tant attendue.

Dans cette dernière partie, le premier chapitre définira d'abord le manuel scolaire qui est l'objet de notre analyse, sa nécessité et son évolution ainsi que le manuel numérique. Ensuite, nous présenterons le cas des manuels scolaires marocains en évoquant la raison de cette multitude de manuels scolaires au Maroc qui a débuté avec la réforme de la CNEF. Puis, nous présenterons l'ensemble des manuels de langue française adoptés à l'école publique marocaine, le volume horaire hebdomadaire dédié à cette langue et les contenus du programme de français enseignés durant les six années du primaire. Deux motifs institutionnels non négligeables expliquent notre choix de ces deux manuels. Le premier est lié à l'introduction de l'enseignement de la langue française dès la première année du primaire avec la nouvelle réforme et le deuxième est lié au fait que ce manuel a été renouvelé récemment selon le principe de l'allègement préconisé par la vision stratégique 2015-2030. Le deuxième chapitre, sera consacré à l'analyse des deux manuels scolaires de langue française. Il s'agit de ceux de la première et de la sixième année du primaire sélectionnés afin de voir comment sera introduite cette langue étrangère au départ et comment elle s'enseigne à la fin du cycle primaire. Certes, il fallait analyser l'ensemble des manuels pour avoir un regard d'ensemble et pour mieux percevoir la relation de correspondance, de progressivité et de cohérence entre eux mais cela n'est pas possible vu la multiplicité des manuels proposés. Ces manuels choisis pour être analysés ne sont pas sélectionnés de manière arbitraire puisque l'enseignement de la langue française commence dès la première année du primaire et se termine à la fin de ce cycle en sixième année du primaire. Ceci nous permettra de passer au crible ces deux nouveaux manuels afin de voir s'ils correspondent aux attentes des élèves mais aussi de leurs enseignants. Nous n'examinerons pas toutes les unités de ces manuels mais une unité didactique pour chacun d'eux. Nous étudierons leurs supports textuels, tabulaires et iconiques, ainsi que l'ensemble des activités et des disciplines : les activités orales, de lecture, de langue, d'écriture et de production écrite, sans omettre également l'étude de l'avant-propos, le sommaire et la table des matières. Cette analyse sera effectuée également de manière plus profonde afin de comparer les manuels aux recommandations du nouveau curriculum annoncé dans le texte de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et de la loi cadre 51-17 pour vérifier si réellement ils obéissent aux critères exigés par cette dernière au niveau de l'approche méthodologique préconisée et de la progression.

Chapitre 5 : Le manuel scolaire : définition et usages

Nous ne pouvons pas commencer cette analyse des manuels scolaires sans définir ce support qui aide l'enseignant dans son travail et qui est utile pour l'élève dans son apprentissage. Cette définition est essentielle dans ce travail pour deux raisons. D'abord parce que le manuel scolaire illustre le processus de transposition didactique que nous avons évoqué précédemment. En effet, le manuel traduit les recommandations du curriculum officiel auprès des élèves. Ensuite, parce que nous ferons une étude analytique et comparative des nouveaux manuels réformés avec les directives des nouveaux textes de loi à savoir la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et la loi cadre 51-17.

Dans ce chapitre nous commencerons par définir le concept du manuel, son importance, ses différents usages et les critiques qui lui sont reprochés. Ensuite, nous définirons le manuel numérique qui commence à s'imposer dans le paysage éducatif avec l'usage des TICE en classe. Par la suite, nous présenterons le cas des manuels scolaires marocains en évoquant la raison de cette multitude de manuels scolaires au Maroc qui a débuté avec l'adoption de la CNEF. Puis, nous présenterons l'ensemble des manuels de langue française adoptés à l'école publique marocaine et les contenus du programme de français enseignés durant les six années du cycle primaire.

5.1 Qu'est-ce qu'un manuel ?

Le terme manuel se définit comme étant un ouvrage ou un livre de format maniable, qui contient les éléments d'une matière ou l'essentiel d'un programme scolaire. Aujourd'hui, les manuels scolaires sont nombreux dans toutes les matières et ils sont conçus par des experts en didactique des différentes disciplines existantes. C'est également un guide pour l'enseignant pour qu'il puisse bien mener son travail et appliquer le curriculum préconisé par l'institution. Surtout pour les enseignants novices dans le domaine de l'enseignement. Or, ces dernières années, cet outil est devenu controversé avec cette vague de manuels numériques qui concurrencent le manuel en papier.

L'image de l'enseignement à l'école a été rattachée au livre scolaire pendant une longue période et elle perdure jusqu'à aujourd'hui. Il a constitué la seule source du savoir pour les élèves. Dans ce même sens, Éric Bruillard assigne au manuel dans son article « *les manuels scolaires questionnés par la recherche* » une mission qualifiée d'impossible puisqu'il joue plusieurs rôles au profit des différentes personnes ayant un contact avec lui :

« Il faut que le manuel fournisse des activités de classe diversifiées pour les enseignants, qu'il puisse être utilisé à la maison par des élèves, avec l'éventuelle supervision des parents, qu'il propose à profusion des documents et des exercices, assumant une fonction nouvelle de documentation, tout en restant un livre de référence, exposant les

connaissances du programme, irréprochable face aux regards inquisiteurs des différentes disciplines et de leur didactique⁵² » (Bruillard, 2005 : 14).

Ces multiples rôles font du livre un outil important et une référence au savoir dans l'opération d'enseignement / apprentissage et dans l'instauration d'un lien entre les enseignants, les élèves et les parents. Or, durant cette dernière décennie et avec la multiplicité des supports écrits, internet, la rapidité d'accès à l'information grâce aux réseaux sociaux et au développement numérique, certains avancent qu'il ne faut plus recourir au livre comme l'unique source d'apprentissage scolaire. Alors, la question qui se pose est : Est-ce que le livre sera abandonné prochainement au profit d'autres supports pour garantir un apprentissage efficace ou va-t-il encore résister face au livre numérique qui commence à être diffusé ?

Nous signalons également que l'importance du manuel réside dans le fait qu'il ne constitue pas uniquement un discours didactique particulier mais c'est le croisement de multiples statuts, interlocuteurs et récepteurs qui sont en relations. Selon Nathalie Denizet dans son article « *Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires* » sur le discours du manuel :

« Non seulement le manuel constitue un discours didactique particulier, mais il est également un lieu où se croisent voire se superposent des discours dont les statuts, les locuteurs et les destinataires peuvent être multiples voire brouillés (les préfaces, les consignes, les introductions, etc.) » (Denizet, 2016 :41)

Le support livresque malgré son importance dans l'acte d'apprentissage est l'objet de plusieurs critiques comme son prix qui augmente, son poids dans le cartable qui fait mal au dos des enfants et sa fragilité (se déchire vite et sensible à l'eau). À ce propos Youssef Boughanmi affirme que :

« Le manuel scolaire est un personnage si familier du théâtre de la classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir sur sa nature et sur sa fonction. Nous dénonçons souvent son prix, sa couverture et surtout son poids qui par l'encombrement des cartables déformerait, génération après génération, les dos des apprenants » (Boughanmi, 2013:141).

Cela montre que certains ne s'intéressent qu'à critiquer l'aspect matériel du livre tout en oubliant son rôle important dans l'instruction au fil des générations passées et futures et sa convenance pour les apprenants. Certes, les enseignants aujourd'hui dans leurs cours ne se limitent pas strictement à la lettre au contenu des livres et les adaptent en fonction de leurs objectifs et

⁵² http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2019/03/Intro_manuels_CRDP.pdf consulté le 20/08/2022

besoins. Cependant, les manuels peuvent contenir des éléments difficiles, inintéressants ou inutiles pour les élèves au cours de leur apprentissage. Ce qui impose aux enseignants de bien choisir les contenus au moment de la préparation de leurs leçons pour motiver leurs apprenants et garder leur attention. Astrid Berrier affirme à ce propos dans son article « *Enseigner avec un manuel ou sans ?* » au sujet des difficultés rencontrées dans les manuels de langue que :

« De plus, à certains moments, malheureusement, ce manuel se révèle trop difficile et trop technique, contenant des choses inutiles dans l'immédiat pour des élèves de L2, surtout pour ceux et celles qui ont des difficultés et qui ne viennent pas d'un milieu où l'on s'occupe tous les soirs à la maison de leur performance scolaire » (Berrier, 1999 : 38).

Cette chercheuse s'est également intéressée à l'impact de la famille sur le rendement scolaire des élèves. Si la famille ne s'intéresse point aux devoirs et aux révisions chez ses enfants, ou si les parents sont analphabètes les résultats seront quelquefois catastrophiques. Donc, la famille joue un rôle important dans la scolarisation de ses enfants. Au Maroc, les enfants du monde rural souffrent de ce problème car la majorité des parents sont analphabètes et par conséquent ils ne peuvent pas aider leurs enfants à réviser ou à faire leurs devoirs scolaires.

Avec l'adoption de la perspective actionnelle, de nouveaux manuels de FLE sont apparus présentant une certaine souplesse d'usage et une adaptation aux niveaux du CECRL. Également, des manuels anciens ont été réadaptés et remaniés afin de correspondre à cette nouvelle approche d'enseignement. Ainsi, l'enseignant est devenu plus libre dans ses choix d'ouvrages pour pouvoir mieux trouver des ressources adaptées et variées pour travailler ses cours. Il faut aussi noter que le matériel didactique utilisé avec cette approche est abondant et complexe : manuels (papier ou numérique), exercices, affiches, illustrations, enregistrements audio visuels.... Avec la multiplicité actuelle des supports pédagogiques, le livre scolaire n'est plus la référence unique : il perd, en Occident surtout, une partie de l'autorité dont il jouissait jusqu'à présent.

Astrid Berrier fait une autre critique au livre scolaire en lui reprochant de démotiver les élèves lorsqu'il ne traite pas des thèmes d'actualité ou qui les intéressent. Comme le monde change constamment, les jeunes d'aujourd'hui suivent l'actualité et ne peuvent pas être motivés par des thèmes loin de leurs centres d'intérêts. C'est dans ce sens que les enseignants doivent adapter leurs supports pédagogiques à l'actualité et tenter de se détacher du livre scolaire pour trouver d'autres documents convenables aux attentes de leurs apprenants tout en respectant les compétences visées. Les ressources sont multiples et accessibles à tous les enseignants aujourd'hui grâce à internet. L'autre obstacle qui se pose est que nous ne pouvons pas changer de manuels chaque année, cela implique que les enseignants doivent trouver d'autres ressources plus attrayantes et motivantes pour

leurs élèves. La citation suivante de la même auteure éclaire encore plus sur ce problème d'adéquation du livre scolaire aux attentes des élèves surtout chez les adolescents :

« Il faut choisir le matériel en fonction de son public, des besoins du moment et de ce que renvoie la société comme grands thèmes de l'heure, thèmes susceptibles de capter l'attention des jeunes. Pour les adolescents plus vieux, la lutte contre le sida ne revêt pas la même importance qu'il y a dix ans, les clauses orphelines non plus, les sans-abris non plus. Le manuel ne permet pas cette souplesse d'adaptation à la réalité du jeune. Il ne donne pas l'occasion de s'adapter à ces thèmes chauds, ni à la vie de la classe ni même aux événements vécus à l'école » (*Ibid.* 39).

Il faut également que le professeur puisse se détacher du contenu du livre afin qu'il soit plus libre et plus créatif dans ce qu'il va présenter aux élèves tout en respectant le curriculum formel du ministère et pour donner plus de motivation aux apprenants. Même si l'imposition des programmes rend presque incontournable ce détachement du manuel, il faut faire l'effort de s'en séparer puisqu'aujourd'hui l'enseignant peut se baser sur de multiples ressources pédagogiques afin de préparer ses cours. Plusieurs chercheurs lancent des appels afin que les enseignants ne restent plus collés strictement au contenu des livres scolaires et proposent également des stratégies afin de réussir ce passage vers la liberté. C'est dans ce sens que Bruno Devauchelle propose la démarche suivante dans son article « *Et si l'on arrêtait d'utiliser des manuels scolaires ?* » :

« Dès lors que l'on veut envisager la question de la disparition des manuels scolaires, il faut que ce cadre change. Le premier des changements possibles concerne en particulier l'assouplissement, le décongestionnement des programmes appuyé sur une responsabilisation des choix que peuvent faire les enseignants. Le deuxième changement serait une véritable politique de ressources pédagogiques libres et ouvertes (associé à un droit d'usage pédagogique qui fait largement défaut, malgré la loi). Le troisième changement serait qu'il y ait de véritables continuités numériques entre les lieux et les personnes du monde scolaire. En d'autres termes que les élèves et les enseignants disposent de moyens matériels leur permettant cette nouvelle forme de travail : ENT, ordinateurs ou tablettes etc... »⁵³

Des fois, le manuel scolaire peut devenir un simple objet commercial. Ainsi, nous trouvons sur le marché un large choix de manuels scolaires les uns plus attractifs que les autres. Or, ils ne sont pas tous convenables à être utilisés en classe. C'est pour cette raison que le MEN marocain n'autorise sur le marché livresque que les manuels homologués par la direction des curricula. Il est tout à fait vrai que la conception du manuel scolaire est une tâche délicate qui doit obéir à plusieurs critères pour avoir un bon rendement scolaire chez les apprenants afin de ne pas devenir une opération purement commerciale comme le souligne Roger Seguin :

⁵³ <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=1073>

« La conception de livres originaux est l'option qui soulève le plus de difficultés et qui donne souvent de médiocres résultats, lorsqu'elle se réalise dans le cadre d'un projet incluant toutes les étapes d'une production, alors que le pays ne dispose pas, ou insuffisamment, de bonnes compétences en rédaction de manuscrits et en illustration, ainsi qu'en éditions » (Seguin, 1989 : 45).

Cet extrait soulève également la question de compétence des rédacteurs et des illustrateurs qui doivent impérativement être formés en matière de conception. D'où la nécessité en premier lieu d'attribuer la conception des manuels scolaires à des experts en matière éducative qui ont le don de l'écriture et qui s'y connaissent en matière de transposition didactique des curriculums officiels. Et en second lieu de contrôler le domaine de l'édition par les autorités compétentes.

Pour conclure sur cette question du manuel, de son rôle et de l'importance de son usage en classe, nous ne pouvons pas trancher pour le moment puisqu'il est encore utilisé un peu partout dans le monde et il le sera encore pendant plusieurs années. Les autres supports utilisés restent des alternatives parmi d'autres afin de varier les pratiques de classe et briser la monotonie qui peut s'y installer. Dans le contexte étudié dans le cadre de ce travail, le manuel joue un rôle très important dans l'apprentissage pour les élèves et pour les enseignants au Maroc. Dans certains milieux, c'est la seule source du savoir existant surtout dans les zones rurales isolées et dans les milieux précaires.

Un autre point est soulevé par l'utilisation des manuels scolaires en classe. C'est le fait que les approches théoriques et méthodologiques dans le domaine de la didactique sont évolutives et nécessitent, avec le temps, des remaniements et des refontes curriculaires au niveau des politiques éducatives en général. Ainsi, la validité du manuel s'estompe à travers le temps surtout pour les thématiques traitées d'où la nécessité de les changer fréquemment. Ce changement qui accompagne l'adoption d'une nouvelle méthodologie implique de rédiger de nouveaux manuels scolaires. Il nécessite aussi une certaine adaptation des enseignants qui ont besoin de temps pour s'accommoder au nouveau manuel. Les chercheurs Mouad Benayad et Amel Nejjari évoquent cette question de relation entre la validité d'une méthode d'enseignement et la durée de vie d'un manuel dans leur article sur l'analyse des manuels scolaires :

« Cette durée de vie est liée évidemment à la durée de « validité » d'une méthode d'enseignement. « Mais quand il s'agit d'un changement méthodologique, il est nécessaire de changer le manuel ». Facile à dire mais difficile à exécuter parce que l'apparition de nouvelles méthodes d'apprentissage génère l'apparition d'un nouvel appareil conceptuel, d'une nouvelle perception pédagogique et didactique des langues. L'appréhension de ces nouvelles méthodes et théories d'apprentissages par les chercheurs, les didacticiens, les pédagogues et enfin les enseignants nécessite du temps,

ce qui situe le manuel scolaire dans l'incapacité à être en phase avec l'évolution de la recherche scientifique en enseignement des langues. Par conséquent, le manuel scolaire, après peu de temps, se trouve dépassé ou à mi-chemin entre deux approches pédagogiques » (Benayad et Nejjari, 2020 : 114)

Cette citation soulève le constat normal de la validité d'une méthodologie d'enseignement en rapport avec le manuel scolaire qui traduit ses principes directeurs. D'où le fait que le manuel ne peut pas toujours rattraper l'évolution méthodologique puisque quelques années après sa publication il est en décalage par rapport aux approches méthodologiques en vigueur.

5.2-Le manuel numérique

Avec le développement numérique actuel, les enseignants ont tendance à introduire les TICE, dans leurs pratiques de classe. Plusieurs maisons d'édition, notamment dans le domaine du FLE, se sont converties à la conception des manuels numériques en ligne ou en version téléchargeable sur pc ou tablette. Parmi les avantages du manuel numérique : sa légèreté pour éviter les cartables lourds, la rapidité d'accès et l'interactivité qu'il procure entre le support, l'enseignant et les apprenants.

La forte affluence des étudiants et des enseignants sur les plateformes de cours en ligne, surtout en période de la pandémie de la covid-19, a permis de remettre en cause l'utilisation des manuels scolaires dans le processus d'apprentissage. Sans oublier que la crise sanitaire a remis en question l'utilité et l'efficacité des cours à distance et aussi le recours aux nouvelles technologies pour garantir un enseignement / apprentissage adéquat pour tous les niveaux allant de la maternelle au supérieur.

Sur le marché livresque, le matériel numérique destiné à l'apprentissage, notamment les manuels numériques s'est développé rapidement grâce aux nouvelles technologies. Certes, ils existent seulement depuis quelques années cependant, leur propagation a vite séduit les enseignants et les apprenants qui les ont facilement intégrés à leurs pratiques. La citation suivante de l'article d'Alain Choppin (2008) affirme que ces nouveaux produits forment des substituts aux manuels-papier et qu'il faut dès à présent prendre en considération l'impact de cette révolution technologique dans la recherche historique sur le livre scolaire :

«Aujourd'hui, de nombreux produits issus des technologies nouvelles, tels les « manuels numériques » ou les plates-formes numériques qui constituent sur le web de nouveaux environnements d'apprentissage (les sites pédagogiques des grandes bibliothèques ou des musées, par exemple), se présentent comme des alternatives aux manuels-papier. La recherche historique sur le livre scolaire doit donc nécessairement prendre en compte l'impact de ce qu'il est convenu d'appeler la révolution technologique dans le domaine de l'édition classique » (Choppin, 2008 : 46).

Il faut également souligner qu'aujourd'hui les évolutions techniques, sociales et pédagogiques ont contribué à cet enrichissement de l'offre dans le domaine des dispositifs didactiques utilisés par les professeurs en classe. Ainsi, les concepteurs de curriculums et de livres scolaires doivent prendre cela en considération au moment de la conception des manuels scolaires et ils doivent également penser aux versions numériques de ces ouvrages. D'autant plus qu'il ne faut pas négliger que la génération actuelle d'élèves apprennent à l'école et hors les murs de l'école. Cela, des fois, dépasse les connaissances de leurs enseignants surtout dans le domaine technologique d'où la nécessité pour les professeurs d'être à jour au niveau des thématiques qui intéressent leurs élèves. En d'autres termes, l'enseignant n'est plus l'unique source du savoir puisque l'accès aux sites internet et aux chaînes éducatives est devenu facile.

Il est encore trop tôt pour affirmer que les manuels numériques remplaceront les manuels papiers pour plusieurs raisons. D'abord, les manuels sont repris strictement en format PDF dans de nombreux cas. Ensuite, l'accès protégé aux manuels numériques pose beaucoup de problèmes dus aux licences. Finalement, il faut posséder un écran qui fonctionne à portée de main pour afficher le contenu. Cela n'est qu'une question temporaire qui sera dépassée en peu de temps avant que le manuel numérique ne soit généralisé.

Dans les pays en voie de développement comme le Maroc, la question du manuel numérique n'est pas encore d'actualité. La direction des curricula continue à superviser l'opération d'édition et d'impression des manuels scolaires du primaire au lycée selon des cahiers de charges spécifiques qui respectent les programmes scolaires en vigueur. Cependant, les nouveaux guides de la réforme et les guides des manuels scolaires pour les enseignants du primaire sont disponibles en version papier et aussi en version numérique PDF téléchargeable sur le site du MEN marocain. Cela nous laisse penser que le projet de livre numérique est pour bientôt au Maroc surtout pour les zones urbaines.

Conclusion partielle

Pour conclure sur cette question du manuel, nous pouvons dire qu'en version classique en papier ou en version numérique l'important c'est de pouvoir travailler avec un / des support(s) convenable(s) avec les élèves. Ce qui les motivera et facilitera leur apprentissage parce que la finalité est que les apprenants puissent acquérir les compétences linguistiques essentielles à la réussite de leur apprentissage.

Il est vrai que, dans le contexte marocain, le manuel scolaire a évolué en fonction des avancées des recherches en didactique des langues. Cependant, chaque opération d'analyse pédagogique ou didactique des manuels scolaires doit tenir en compte les théories et approches qui régissent l'apprentissage des langues au moment de l'élaboration et l'utilisation du manuel étudié ainsi que les orientations pédagogiques, les programmes et les curricula. Cette opération sera réalisée pour les manuels marocains sélectionnés dans la partie suivante du présent travail.

5.3 La conception des manuels scolaires marocains

Il est tout à fait logique que toute réforme de l'enseignement mentionnée dans les documents officiels du ministère de l'éducation nationale se traduise d'une manière visible dans les manuels scolaires des élèves et dans les circulaires destinées aux enseignants pour être appliqués en classe. Au Maroc, depuis la réforme insinuée par la CNEF et qui a adopté l'approche par compétences et la pédagogie du projet comme méthodologies, les manuels n'ont cessé de changer et d'être actualisés afin de s'adapter à la réalité socioéconomique et identitaire marocaine. Lors de l'adoption de la vision stratégique de la réforme 2015-2030, les livres scolaires de l'enseignement primaire sont à nouveau ajustés afin d'appliquer les directives du curriculum instaurées par cette nouvelle réforme que nous évoquerons lors de l'analyse de ces manuels dans le chapitre suivant.

Nous signalons que la conception des manuels scolaires doit obéir à plusieurs critères et respecter le cahier de charges fourni par le MEN marocain aux éditeurs choisis. Cette conception est toujours réalisée par des professeurs universitaires et / ou par des inspecteurs de l'enseignement primaire et rarement par des enseignants du cycle primaire. Les enseignants ne participent pas à cette opération de conception des manuels ou du choix des contenus à enseigner même s'ils sont les premiers à les utiliser en classe. Il aurait été souhaitable de les consulter pour profiter de leur expérience pratique et pour savoir ce qui peut ou non correspondre au niveau et aux intérêts des élèves. Ceci nous pousse à nous interroger sur l'efficacité des manuels en classe parce que les élèves ne viennent pas tous du même milieu social et n'ont pas tous le même niveau. Il faut aussi mentionner que les instituteurs à la fin de chaque semestre présentent, lors des conseils pédagogiques de l'établissement, des rapports sur le déroulement des cours où ils donnent leurs avis sur l'utilisation des manuels et les résultats obtenus par les élèves. Ce sont ces rapports qui permettent d'améliorer les contenus et la qualité des manuels scolaires lorsqu'ils sont pris en compte par les responsables. D'autant plus que les enseignants ne sont pas autorisés à l'utilisation d'autres manuels en classe que ceux homologués par le MEN marocain.

5.4 La multiplicité des manuels scolaires au Maroc

Selon la CNEF, c'est toujours la direction des curricula au MEN marocain qui supervise la réalisation des manuels scolaires en suivant des cahiers de charge bien définis pour les éditeurs partenaires du MEN. L'article 108 dans le levier 7 de la CNEF portant l'intitulé « Réviser et adapter les programmes et les méthodes, les manuels scolaires et les supports didactiques » explique comment le matériel scolaire (livres et supports magnétiques ou numériques) est réalisé sous la supervision d'un comité désigné à l'avance. Il mentionne pour la première fois le principe de la pluralité des manuels scolaires au lieu du manuel unique. Cette pluralité a pour objectif la variation des supports utilisés en classe à travers le pays ainsi que l'encouragement de la compétitivité entre les éditeurs et l'adéquation des manuels aux spécificités de la zone géographique où il est utilisé :

«Étant entendu que les autorités d'éducation et de formation ont la responsabilité de définir les profils de sortie, les objectifs généraux et les principales étapes de progression des programmes et curricula scolaires. Le comité mentionné à l'article 107 ci-dessus, supervisera la production des manuels, des livres scolaires et des autres supports magnétiques ou électroniques, sur la base de cahiers des charges précis, par le recours transparent à la concurrence des développeurs, créateurs et éditeurs, en adoptant le principe de la pluralité des références et supports scolaires» (CNEF, 1999 : 28).

L'intérêt de l'adoption de cette multitude de livres scolaires est également de couper avec la standardisation du processus d'enseignement / apprentissage tout en mettant à disposition des enseignants une grande variété de supports avec une prise en considération de la pédagogie différenciée. Le rapport du MEN « *Aperçu sur le système éducatif marocain* » l'explique en annonçant que :

« La diversification des livres scolaires a mis fin au livre unique qui a longtemps dominé le champ pédagogique et allait dans le sens de la standardisation du processus enseignement/apprentissage, cette diversification restitue à l'enseignant le pouvoir de choisir, parmi les livres validés, celui qui s'adapte mieux à ses élèves et qui lui permet de mieux investir sa formation, ses atouts et son style pédagogique » (MEN, 2004 : 49).

Or, cette multitude de manuels pose la question du choix à faire par les enseignants qui ne sont pas libre de l'effectuer. En fait, la sélection des manuels scolaires à adopter en classe se fait toujours au niveau de la délégation provinciale du MEN par les inspecteurs. Donc, les enseignants ne sont pas libres de travailler avec un autre manuel que celui choisi par l'inspecteur de leur circonscription pédagogique. En revanche, ils peuvent des fois utiliser des supports d'autres livres scolaires homologués par le MEN pour varier surtout en période de soutien. L'article mentionne également la production de supports magnétiques et électroniques qui sont disponibles sur un site

officiel⁵⁴ géré par le MEN marocain et alimenté par les productions des enseignants (après homologation) et par une équipe de spécialistes en ressources numériques et audiovisuelles qui s'est enrichi durant la période du confinement et de l'enseignement à distance.

La vision stratégique dans le levier 12 a gardé cette multiplicité des manuels scolaires. En plus de cela, elle mentionne des principes comme l'allègement des programmes scolaires, la simplicité des contenus, la flexibilité et l'adaptabilité des modèles, méthodes pédagogiques et didactiques. En conséquence, « cette révision devra être faite dans le court et moyen terme mais sera précédée, d'une évaluation globale des curricula, programme et formation en vigueur. [...] dans l'objectif de l'amélioration de la qualité dans le sens de l'allègement, de la simplicité, de la flexibilité et de l'adaptabilité » (vision stratégique, 2014 : 42). Ainsi, nous retenons que cette nouvelle réforme envisage le changement des manuels scolaires à travers la révision et l'allègement des programmes scolaires. Cette révision visera également le changement des thématiques abordées afin de pouvoir développer les compétences requises chez l'élève de l'école primaire à travers l'intégration dans les curricula des activités de soutien, des activités culturelles et de la vie scolaire. C'est ce que nous verrons lors de l'analyse des manuels choisis.

5.5 Inventaire des manuels scolaires de français pour l'enseignement primaire au Maroc

Il faut noter que tous les manuels utilisés dans les établissements publics marocains pour toutes les matières enseignées sont homologués par le MEN marocain. Aucun autre manuel n'est autorisé. Cependant, les écoles privées recourent aux manuels édités en France pour enseigner la langue française, les mathématiques et l'éveil scientifique en français et l'anglais avec l'accord de l'inspecteur pédagogique chargé de ces établissements. Nous ne pouvons pas les citer dans la présente recherche car ils sont nombreux. En plus, chaque établissement est libre de choisir le livre qu'il désire et de le changer lorsqu'il veut. Par ailleurs, les manuels de langue arabe, d'éducation islamique, d'histoire géographie, d'éducation civique, de mathématiques et d'éveil scientifique sont ceux homologués par le MEN marocain et utilisés également au sein des écoles privées et publiques marocaines. Le tableau ci-dessous présente les manuels de langue française utilisés dans les différentes écoles publiques du royaume pour les six années du primaire.

54 Ce site propose plusieurs ressources numériques et il est alimenté régulièrement : www.taalimice.ma

Niveau	Nom des manuels	Auteurs	Editeur	Date de la 1ère édition et de la réédition	
1^{ère} AEP	Dire, faire et agir pour apprendre le français	Non mentionnés	Direction des curricula	2017	2021
2^{ème} AEP	Mes apprentissages en français	Anissa Benjelloun Rahma Marrakchi Rajaa Boukhriss Abdelkader Farhani	Librairie papeterie nationale	2003	2019
	L'école des mots	Abdenbi EL Harrak Hamid Issami Othmane El Hilali	Librairie des écoles	2003	2019
3^{ème} AEP	Mes apprentissages en français	Anissa Benjelloun Rahma Marrakchi Rajaa Boukhriss Abdelkader Farhani Zahra Waahibi Saida Zaki	Librairie papeterie nationale	2004	2019
	L'oasis des mots	Horia chraibi Amina Seddir	Librairie des écoles	2004	2019
4^{ème} AEP	Mes apprentissages en français	Anissa Benjelloun Rahma Marrakchi Rajaa Boukhriss Abdelkader Farhani	Librairie papeterie nationale	2004	2020
	Mon livre de français	Mokhtar Debagh Mustafa Benjari Ahmed Lahkim Mimoun Rzini Abdelkader Karim Malika Abouzine	Les éditions maghrébines	2004	2020
5^{ème} AEP	Mes apprentissages en français	Anissa Benjelloun Rahma Marrakchi Rajaa Boukhriss Abdelkader Farhani	Librairie papeterie nationale	2005	2021
	Pour communiquer en français	Bouazza Dbilij Mohamed Ajmil Abdelkader Choukri El Ghazi El Ajel Mohamed Zahi Ahmed Rhmaoui Mahdi Boujmal Keltoum Boukdir Ahmida Hadri Ahmed Abraoui	Dar Errachad El hadita	2005	2021

6 ^{ème} AEP	Mes apprentissages en français	Anissa Benjelloun Rahma Marrakchi Rajaa Boukhriss Abdelkader Farhani Zahra Waahibi Saida Zaki Kawtar Chaabi	Librairie papeterie nationale	2005	2021
	Parcours français	Gormati Yahya Abdenbi EL Harrak Hamid Issami Toumi Mohamed Jawad Meneouali Siham	Nadia édition	2005	2021

Tableau n°8 : Manuels de langue française utilisés au primaire au Maroc

Nous observons dans ce tableau que pour chaque niveau il y a un choix à faire entre deux manuels scolaires. Ils sont aussi tous réédités récemment pour appliquer les directives d'allègement préconisées par la vision stratégique de la réforme 2015-2030. Les manuels sélectionnés au niveau d'une circonscription pédagogique font généralement partie d'une même série. Exemple du livre : « Mes apprentissages en français » allant de la deuxième à la sixième année du primaire. Nous remarquons aussi que le seul manuel existant en une seule version utilisée à travers l'ensemble du royaume est celui de la première année du primaire. Sa conception a été réalisée par des experts de la direction des curricula. Il est fort probable que dans les prochaines années, les concepteurs des autres séries de manuels existant sur le marché vont concevoir des manuels pour ce niveau afin de compléter la série.

Il faut également mentionner que chaque manuel scolaire est accompagné d'un guide pédagogique pour le professeur. Son rôle est de définir le profil d'entrée et de sortie des élèves pour ce niveau, d'orienter l'enseignant dans son travail en lui fournissant un rappel méthodologique, des fiches pédagogiques pour les leçons et des propositions d'activités à réaliser en classe.

En ce qui concerne le volume horaire hebdomadaire des apprentissages en langue française au primaire, nous signalons qu'à partir de la rentrée scolaire 2017 et avec l'adoption de la langue française dès la première année du primaire, ce volume se présente comme suit :

Année du cycle primaire	1	2	3	4	5	6
Volume horaire hebdomadaire	4h	5h	6h	6h	6h	6h

Tableau n°9 : Le volume horaire hebdomadaire en langue française pour les six années du primaire

Nous remarquons que cette masse horaire augmente d'une heure de la première à la deuxième année, puis elle se stabilise en six heures par semaine à partir de la troisième année. En total, les élèves bénéficieront désormais d'un volume horaire important consacré à cette langue durant l'ensemble du cycle primaire. Cependant, les études déjà menées par différents organismes comme le conseil supérieur de l'enseignement ou par le MEN marocain montrent que les élèves sont encore faibles dans cette langue malgré son apprentissage précoce surtout dans les écoles publiques. Ce qui appuie de manière forte le recours à son enseignement dès la première année du primaire dans le cadre de cette nouvelle réforme. En effet, en 2019, le Maroc est classé à la 75^{ème} place sur une liste de 79 pays participant au classement PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves). Cette enquête est menée par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique). Ainsi, les élèves marocains sont classés dans les derniers rangs puisqu'ils n'obtiennent que 359 points contre une moyenne de 487 points dans les pays membres de l'OCDE. En mathématiques et en sciences, leurs scores s'établissent respectivement à 368 et 377 points, contre des moyennes de 489⁵⁵. Ces données nous poussent à poser des questions sur l'efficacité des réformes menées tout au long de ces décennies et aussi sur l'avenir de la réforme entreprise actuellement qui sera évaluée à son tour d'ici quelques années. Avec autant d'heures consacrées à l'apprentissage de la langue française les élèves marocains sont encore loin des attentes dictées par le curriculum. Ce constat implique qu'il y a plusieurs difficultés liées à son apprentissage malgré l'effort fourni au niveau des textes officiels des réformes.

5.6 Les contenus du programme de français à l'école primaire

Plusieurs enseignements sont dispensés en langue française à l'école primaire. Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des contenus du programme pour les six années de ce cycle.

55 Source : <http://www.lafactory.ma/classement-pisa-2019-punition-pour-lenseignement-marocain/>, consulté le 25/4/2022

Niveau	Expression orale	Lecture /poésie	Expression écrite	grammaire	conjugaison	lexique	Orthographe dictée	Graphisme/ Copie écriture
1	+	+						+
2	+	+						+
3	+	+					+ dictée	+
4	+	+	+	+	+	+	+	+
5	+	+	+	+	+	+	+	
6	+	+	+	+	+	+	+	

Tableau n°10 : Les enseignements dispensés en langue française au primaire

Dans ce tableau, nous remarquons que l'enseignement de l'oral et de la lecture tiennent une place très importante de la première à la sixième année. Cependant, différentes études menées sur les élèves marocains comme l'étude de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement ou le conseil supérieur de l'enseignement marocain montrent leur faiblesse à l'oral et en lecture. Cela soulève plusieurs questionnements sur l'efficacité des méthodes adoptées par les enseignants en classe, la motivation des apprenants, l'absence d'une partie phonétique dans les manuels, le matériel didactique utilisé ou les supports choisis. Pour les activités de langue, elles sont introduites implicitement au début et ce n'est qu'à partir de la quatrième année qu'elles sont enseignées de manière explicite. Pour l'activité de production écrite, elle n'est enseignée qu'à partir de la quatrième année également puisque c'est à ce moment-là que l'élève possède suffisamment de bagage linguistique et de vocabulaire pour pouvoir commencer à produire des écrits en langue française.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons approché les différentes définitions du concept du manuel scolaire et les contraintes liées à sa conception et à son utilisation en classe. Nous avons aussi évoqué son évolution récente vers les versions numériques déjà présentes sur le marché éditorial du FLE qui visent sa rénovation dans cette ère marquée par l'usage du numérique en contexte scolaire. Cependant, le livre en version papier résistera encore pendant quelques années avant de céder la place à sa version numérique surtout au Maroc où la conception des manuels numériques et les moyens de leur diffusion en classe sont encore en retard. Nous concluons donc que le manuel est la traduction effective des recommandations du curriculum officiel et des textes de lois relatives à l'éducation. Leur conception n'est pas toujours une mission facile pour les concepteurs spécialisés dans ce domaine puisqu'ils obéissent à des règles de transposition didactique interne et externe très rigoureuses. Nous avons également évoqué la question de la multiplicité des manuels scolaires au Maroc qui est le point novateur de la réforme introduite par la charte nationale de l'éducation et de la formation. Cette pluralité de manuels a permis de donner un nouveau souffle à l'acte d'enseignement / apprentissage de toutes les matières malgré la critique purement commerciale qui lui a été insinuée. La présentation des contenus enseignés en langue française pendant le cycle primaire nous a permis d'avoir un regard d'ensemble sur ce qui s'opère dans les classes marocaines pour cette langue.

Dans le chapitre suivant, nous procéderons à l'analyse des nouveaux manuels conçus selon les nouvelles recommandations des textes de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 et de la loi cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique au Maroc. L'objectif est de voir si vraiment la devise: « Pour une École de l'équité, de la qualité et de la promotion » annoncée par cette réforme est respectée en plus des autres principes cités dans ces documents officiels.

Chapitre 6 : L'analyse des nouveaux manuels de première et de sixième année du primaire

Nous avons choisi d'analyser deux manuels scolaires : celui de la première année du primaire « Dire, faire et agir pour apprendre le français » et celui de la sixième année du primaire « Mes apprentissages en français » afin de voir comment ils sont conçus et est-ce qu'ils respectent les recommandations annoncées par la vision stratégique de la réforme et la loi cadre 51-17. En d'autres termes, nous les examinerons minutieusement afin de voir s'ils permettent un apprentissage renouvelé et efficace de la langue française pour des jeunes enfants marocains. Pour cela nous recourrons à des grilles spécifiques d'analyse de manuels adaptées au contexte de notre recherche. Les critères retenus pour analyser ces deux manuels sont déterminés à partir des lectures autour des grilles d'analyses des manuels de FLE élaborés par des chercheurs ayant déjà étudié des manuels scolaires. Nous avons élaboré une grille descriptive issue essentiellement de la première partie de la grille d'analyse d'Evelyne Bérard (1991) ainsi que des travaux de Christian Puren(2016), Patrick Dahlet (1984) François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (2009). Cette grille recense les éléments les plus significatifs des manuels analysés. Nous soulignons aussi que cette grille au départ convient plus à un manuel de FLE adoptant l'approche communicative, toutefois nous l'avons réadapté afin qu'elle convienne à ces manuels en ajoutant d'autres critères d'analyse convenables aux manuels choisis.

Nous commencerons d'abord par l'analyse du manuel de première année puis nous analyserons celui de la sixième année. L'analyse recouvrira une unité didactique choisie pour chaque manuel afin de vérifier les hypothèses suivantes :

- Est-ce que les manuels respectent les recommandations de la nouvelle réforme en termes de contenus allégés ?
- Est-ce que les thématiques harmonisées entre la langue arabe et la langue française sont respectées ?
- Est-ce qu'ils permettent un apprentissage ludique de la langue française ?
- Comment se présente la perspective actionnelles au sein de ces manuels ?

La dernière partie de ce chapitre sera consacrée aux perspectives d'améliorations de ce secteur éducatif à travers l'évocation du volet de la formation des enseignants marocains à la lumière des évolutions actuelles dans ce domaine.

6.1 Analyse du manuel de la première année du primaire



Figure 10 : 1^{ère} de couverture du manuel de première année, direction des curricula, septembre 2021

Le texte de la loi cadre 51-17 dans son article 31 mentionne que durant le cycle primaire il s'agit de : « la préparation des apprenants à la maîtrise des langues étrangères à un âge précoce et le développement de leur aptitude à une acquisition fonctionnelle de ces langues et ce, dans un délai maximum de six ans à compter de la date d'entrée en vigueur de la présente loi-cadre » (Loi cadre, 2020 :12). Cette citation nous montre donc l'intérêt de l'État à développer un bilinguisme précoce puis un plurilinguisme chez les apprenants marocains ainsi qu'une acquisition fonctionnelle des langues afin de les préparer plus tard aux enseignements en langues étrangères et à la vie active et professionnelle. Cela signifie aussi que les livres conçus doivent aider les élèves à maîtriser la langue française bien sûr avec les techniques d'animation proposées par l'enseignant. Nous examinerons ce manuel de première année afin de vérifier s'il respecte les recommandations du curriculum officiel tel qu'il est prescrit dans les textes de loi à savoir la vision stratégique et la loi cadre. Nous tenons à rappeler que c'est un manuel unique utilisé à travers le royaume dans les écoles publiques.

À partir de la rentrée 2017, l'enseignement de la langue française s'effectue dès la première année du primaire en utilisant le manuel « Dire, faire et agir en français » (fig.11) dans les écoles publiques marocaines en parallèle à l'enseignement de la langue arabe et de l'amazigh, lorsque cela est possible pour cette dernière. Nous avons déjà évoqué que l'enseignement de l'amazigh n'a pas encore été généralisé pour plusieurs raisons (Revoir partie 1, chapitre 2 sur les langues au Maroc).

Il ne faut pas omettre également que la généralisation de l'enseignement préscolaire public est toujours en progression dans les milieux urbain et rural. Selon le guide de l'enseignant du manuel « Dire, faire et agir en français » de la première année du primaire, cette généralisation du préscolaire à tous les enfants de 4 à 5 ans est prévue dans l'horizon de 2027. Cela signifie que les élèves actuels de la première année du primaire n'ont pas tous les mêmes compétences linguistiques en langue française à l'entrée au primaire. Certains ont déjà eu accès à l'enseignement préscolaire monolingue (arabe) ou bilingue (français / arabe) et d'autres non (surtout en milieu rural où le préscolaire commence à être généralisé). Ainsi, entre ceux qui ont déjà eu un contact avec la langue française à l'école maternelle et ceux qui vont la découvrir pour la première fois, l'enseignant se trouvera donc face à deux profils d'élèves différents, ce qui l'amènera à réfléchir à comment gérer cette différence au sein de sa classe. Par conséquent, l'enseignant est sollicité à penser aux techniques d'animation et de gestion de classe afin de garantir un certain équilibre et égalité entre tous les enfants. Comme solution pour ce déséquilibre, il est noté dans le guide de l'enseignant de ce manuel de première année que les enfants de ce niveau scolaire en général ne possèdent pas de préacquis en français. C'est-à-dire que l'enseignant doit considérer qu'ils n'ont jamais été en contact avec la langue française. Donc, l'adaptation des activités proposées dans ce guide et dans le livret de l'élève est nécessaire pour les élèves qui arrivent d'un préscolaire moderne dans les années à venir. Nous pouvons dire que cette disparité de niveau au départ ne constitue pas un obstacle notoire pour l'enseignant dans sa mission du moment que les contenus enseignés en maternelle sont assez basiques. Cela peut servir à consolider les apprentissages précédents chez les élèves.

Pour la mise en place des classes de français en première année du primaire, il faut savoir que cela s'effectue en fonction de l'infrastructure des écoles au niveau des salles de classe et de l'effectif des enseignants. En d'autres termes, il peut y avoir un seul enseignant chargé d'enseigner toutes les disciplines aux élèves de la première année du primaire. C'est à dire l'arabe et le français en plus des mathématiques et des autres matières ou bien un enseignant chargé d'enseigner l'arabe avec d'autres matières et un autre enseignant pour le français et les matières scientifiques. Cette situation est valable aussi pour la deuxième année du primaire.

Cette disposition soulève un autre point très important à aborder autour du profil de l'enseignant chargé d'enseigner la langue française en première année : Il doit être de formation bilingue à la base. Or, il existe une grande majorité d'enseignants de formation monolingue⁵⁶.

56 Les enseignants formés dans les centres de formation des instituteurs avant 1997 avaient le choix entre la spécialité monolingue ou bilingue. Par la suite, tous les enseignants sont devenus bilingue afin d'enseigner à tous les niveaux du primaire.

D'autant plus que même s'ils sont bilingues de formation, le fait d'enseigner le français à des enfants de 6 ans en première année du primaire demande qu'ils aient suivi une formation continue spécifique à l'enseignement de cette langue à cette tranche d'âge. D'où la nécessité d'organiser des formations continues en didactique de la langue française par les inspecteurs du MEN au profit de tous les enseignants de ce niveau.

Le MEN a essayé de résoudre ce problème, dans la mesure du possible, en assignant les classes de première année à deux enseignants lorsque cela est faisable : l'un chargé de la langue arabe et les matières qui vont avec et l'autre chargé de la langue française et des mathématiques. Cela permet aussi à l'élève de faire la distinction entre les deux langues pour mieux les apprendre. Les inspecteurs ont également animé des formations continues en didactique afin d'expliquer aux enseignants comment se déroulera cet apprentissage de la langue française en classe pour ce niveau. Cependant, plusieurs enseignants dans certaines délégations provinciales du pays n'ont pas encore pu bénéficier de ces formations à cause d'une multitude de raisons d'ordre administratif, sanitaire, logistique et temporel. La formation continue des enseignants est un point très important qui joue un rôle primordial dans la réussite de toute réforme de l'enseignement car elle permet de mettre à jour les savoirs et les pratiques des enseignants dans ce domaine évolutif.

Tous ces éléments nous poussent à poser les questions suivantes auxquelles nous répondrons dans cette partie :

- Quels contenus sont présentés dans ce manuel ?
- Est-ce qu'ils correspondent aux capacités et aux attentes des élèves ?

6.2 Un seul manuel revisité plusieurs fois

Depuis la première édition sortie en septembre 2017, le manuel de langue française de la première année du primaire « Dire, faire et agir en français » a été réédité et rectifié chaque année. Nous analyserons pour ce travail la dernière version sortie en septembre 2021.

Nous nous interrogeons sur les raisons de cette révision annuelle qui montre que les concepteurs n'ont peut-être pas pris au départ assez de temps pour concevoir un manuel correspondant aux exigences du cahier des charges du MEN. Certes, ce changement est intéressant puisqu'il permet d'améliorer les points faibles et les erreurs d'impression du livre après son évaluation par les enseignants qui l'ont testé durant toute l'année en classe. Ces derniers envoient leurs remarques aux responsables de la conception du livre au sein du ministère via la délégation provinciale pour modifier le manuel. Ces améliorations du manuel permettent aussi à l'élève d'avoir

un support adapté à ses besoins. Cependant, les concepteurs doivent aussi prendre en considération l'enseignant qui doit refaire ses préparations et ses fiches pédagogiques suite à ces modifications.

En comparant la première édition de 2017 et celle de 2021, nous avons relevé un ensemble de modifications apportées à ce manuel de l'élève au niveau du volume et du contenu :

-Le nombre de pages a augmenté de 80 à 128 pages, soit 48 pages de plus riches en contenu amélioré.

-D'autres activités sont rajoutées pour enrichir ce programme mais la progression, les thématiques et la démarche restent les mêmes.

-La version de 2017 commence par le thème de l'école suivie de la famille tandis que celle de 2021 commence par le thème de la famille suivie de l'école. Ce changement est opéré parce que la sphère la plus proche de l'enfant est sa famille avant de faire la découverte du monde de l'école.

-Des phrases accompagnent désormais les activités de réception de l'oral soit sous forme de mini dialogues ou de phrases décrivant la situation de communication. Ces phrases sont toujours lues par l'enseignant mais elles servent surtout comme entrée au monde de la lecture et de l'écrit pour l'élève. Ainsi, il pourra les lire plus tard ou ses parents vont les lire pour lui.

-L'activité de lecture a été ajoutée. Elle est présentée sur une double page avec des exercices de discrimination auditive, de reconnaissance, de découverte et de mots à lire. Cette initiation à la lecture sera très bénéfique pour les élèves.

-Enrichissement au niveau iconographique avec plus d'illustrations et de photos en couleurs.

-Ajout des activités de soutien de fin de semestre pour les deux semestres. Ces activités jouent un rôle très important dans la consolidation des acquis des élèves.

-À la fin du livre, ajout de pages illustrées consacrées aux jours de la semaine, les mois de l'année et les saisons. Elles peuvent être exploitées en classe ou à la maison pour connaître ce lexique.

Nous pouvons conclure que ces changements montrent une certaine maturité de la part des concepteurs au niveau de la conception de ce manuel et aussi au niveau des activités proposées à être réalisées en classe. Ces modifications sont toujours nécessaires pour que le livre puisse assurer sa fonction de transmission des apprentissages aux élèves et aussi pour faciliter le travail de l'enseignant.

6.2.1 Présentation du guide de l'enseignant

Le guide pédagogique du manuel de première année du primaire « Dire, faire et agir pour apprendre le français » existe sous format PDF imprimable, en plus de la version papier, pour aider les enseignants à travailler avec leurs élèves. Il renferme les orientations pédagogiques relatives à ce niveau et complète le manuel de l'élève en fournissant aux enseignants les éléments nécessaires à la mise en œuvre d'une pédagogie active et fonctionnelle. Ainsi, ce guide facilite la réalisation des objectifs tracés en donnant des indications, des démarches et des stratégies adéquates pour l'enseignement / apprentissage de la langue française. Des fiches pédagogiques pour toutes les leçons des six unités sont fournies. Elles détaillent les scénarios pédagogiques à suivre par l'enseignant dans la perspective de l'aider dans ses tâches de planification, de gestion et d'évaluation des activités d'apprentissage sans oublier aussi les activités de soutien de fin de semestre. Cependant, en feuilletant ce guide nous constatons qu'il ne mentionne pas du tout des jeux ludiques pour motiver les élèves à apprendre la langue française. Pour des enfants de cet âge nous connaissons tous l'importance des jeux ludiques pour favoriser l'apprentissage de la langue française. Nous nous interrogeons également sur le fait qu'aucun enregistrement audio pour les activités orales n'est fourni avec ce guide. Nous espérons que les concepteurs vont y penser afin de rendre l'apprentissage de cette activité authentique et pour l'inscrire également dans l'optique d'un enseignement moderne reposant sur l'emploi des moyens audio-visuels. Nous admettons tous que les enregistrements audio des dialogues facilitent le travail de l'enseignant car ils permettent à l'élève d'écouter et puis d'imaginer la situation de communication dans son cadre authentique avec l'aide des illustrations figurant sur le manuel. Aujourd'hui, des méthodes FLE proposent même des vidéos pour les activités orales. Alors, pourquoi les concepteurs ne s'en inspirent pas afin de rendre l'apprentissage plus attractif ?

Nous relevons également que ce guide propose deux approches pour l'enseignement / apprentissage de la langue française qui sont l'approche par compétences et l'approche actionnelle – communicationnelle. Pour l'approche par les compétences, les enseignants l'ont déjà expérimenté avec la réforme de la CNEF et ils ont pris l'habitude de travailler avec. Quoiqu'elle n'a pas donné les fruits attendus faute de beaucoup de facteurs déjà cités dans la partie 1, chapitre 3 consacré aux réformes de l'enseignement au Maroc. Or, normalement, pour éviter de répéter la même erreur ce guide devait définir pour les enseignants la notion de l'approche actionnelle et tout ce qu'elle mobilise avec elle en termes de concepts théoriques et de techniques. Dans la partie organisation des apprentissages de ce guide, cette approche est citée parmi les quatre choix majeurs retenus. En revanche, aucune explication n'est fournie sur comment elle sera concrètement appliquée en classe.

Nous avons relevé la citation suivante du guide : « la mise en pratique de l'approche actionnelle par l'introduction du projet de classe » (guide pédagogique de la première année, 2021 : 9). Elle est mise en relation uniquement avec le projet de classe qui certes fait partie des applications de cette approche mais sans en donner d'autres éclaircissements dans la suite de ce document.

Il faut aussi dire qu'aucun document officiel du MEN n'explique pourquoi cette approche a été retenue, ni comment elle sera introduite concrètement pour améliorer l'enseignement / apprentissage du français au sein de l'école marocaine. Certes, les concepteurs ont réellement la volonté de réussir cette réforme mais, ils doivent avant tout réfléchir à propos des approches pédagogiques à succès dans certains pays qu'ils veulent appliquer au contexte marocains : Est-ce qu'elles correspondent ou non au contexte du pays ? Est-ce que les infrastructures existantes permettent de l'appliquer ? Donc, afin de réussir cette réforme en adoptant l'approche actionnelle pour l'enseignement de la langue française, il faudrait réfléchir à sa concrétisation réelle dans les classes marocaines. Nous avons déjà cité dans la partie précédente la mauvaise expérience de la pédagogie d'intégration qui n'a pas réussi parce que le terrain de base n'était pas bien préparé. Cela a coûté un énorme budget au MEN marocain⁵⁷ (voir partie 2, chapitre 4) qui aurait pu être exploité autrement. Dans le domaine de l'éducation, il ne suffit pas d'importer une expérience qui a réussi dans un pays et la calquer sur son système éducatif. Il faut d'abord la tester et vérifier si elle va réussir ou non car les contextes d'application diffèrent.

Par ailleurs, nous avons remarqué que dans l'extrait ci-dessous, du même guide pédagogique, il y a une confusion conceptuelle entre l'approche actionnelle comme méthodologie et l'action qui signifie le fait d'être actif en classe. Nous avons déjà annoncé dans la partie concepts théoriques que la perspective actionnelle est une alternative parmi d'autres à côté de l'approche communicative pour faciliter l'enseignement / apprentissage de la langue française dans les classes marocaines. Ce qui va en partie dans le sens de ce qu'annonce cet extrait mais sans être vraiment l'approche précitée. Ainsi, l'intitulé « une approche fondée sur l'action », annonce que l'opération d'apprentissage s'opère à travers l'usage réel et libre de la langue au lieu de l'enseignement classique réduisant l'apprenant à un statut passif. Ce qui attribue à la langue française un usage réel dans des situations d'apprentissage authentiques :

« La langue française doit être utilisée pour effectuer des tâches communicatives et mener à bien des projets débouchant sur des réalisations concrètes. Cela exige que la

⁵⁷ « Rapport relatif à l'évaluation du programme d'urgence -Ministère de l'éducation nationale- » réalisé par le haut conseil du commissariat aux comptes, 2018, consultable sur le site : <http://www.courdescomptes.ma/fr/Page-27/publications/rapport-thematique/rapport-sur-l-evaluation-du-programme-durgence-du-ministere-de-l-education-nationale/2-224/>

classe soit un environnement social et linguistique riche et stimulant où le français est la langue d'usage réel. Ce choix pédagogique confère à l'enseignante /l'enseignant le statut de médiatrice / médiateur, de conseillère / conseiller, de metteuse/metteur en scène et d'animatrice / animateur qui organise l'acte d'apprentissage dans un environnement privilégiant l'action » (*Ibid.* 7,8).

Dans cet extrait les mots « tâche » et « projet » apparaissent comme des concepts aidant à faire apprendre la langue française en les réalisant dans un environnement social et linguistique qui est la classe de langue. Ces deux mots font également partie de l'approche actionnelle mais ici il s'agit de tâches communicatives essentiellement et d'une initiation au projet de classe. L'enseignant n'est pas négligé à son tour et plusieurs fonctions lui sont assignées : animateur de son cours auprès des élèves, médiateur, conseiller pour ses élèves et metteur en scène pour les dialogues d'activité orale. Tant de rôles qu'il doit assumer pour réussir l'acte d'enseignement auprès de ses élèves. Nous affirmons à partir de cela que plusieurs fonctions sont attendues de la part de l'enseignant de langue dans sa classe pour arriver à un bon résultat scolaire. D'un point de vue tangible, il doit être formé à cela et doit posséder les moyens matériels pour bien mener toutes ces fonctions.

Les pédagogies actives et la centration sur l'apprenant sont à leurs tours mentionnées dans le texte officiel mais cela nécessite de savoir les appliquer efficacement en classe. Nous pouvons dire que la réussite de cette réforme entamée doit dépasser les textes de lois écrits et doit se concrétiser au sein des classes auprès des élèves et des enseignants. Autrement dit, il ne suffit pas que cette réforme reste de l'encre sur papier comme les précédentes mais elle doit être appliquée sur le terrain. Cela ne peut pas se passer sans la formation continue des enseignants selon leurs besoins pour bien appliquer les directives de cette nouvelle réforme. Surtout pour l'approche actionnelle que les enseignants doivent assimiler. Ce qui nous pousse à déduire que les enseignants, soucieux de donner le meilleur dans leurs classes, se contenteront de chercher la définition de cette approche sur internet et feront ainsi leur autoformation. Il faut également penser à réhabiliter les salles de classes et les équiper afin de garantir une bonne ambiance d'apprentissage ludique et actif pour les élèves.

6.2.2 L'emploi du temps hebdomadaire en 1^{ère} année du primaire

Le tableau ci-dessous extrait du guide pédagogique de l'enseignant de la première année du primaire représente la répartition hebdomadaire des enseignements dispensés en français par unité didactique réparties sur les cinq semaines pédagogiques⁵⁸ :

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	vendredi	Samedi
Comptine/ chant 30min Activités orales (séance 1) 30 min	Activités de Lecture (séance 1) 30min	Activités orales (séance 2) 30min	Activités orales (séance 3) 30min Activités de lecture (séance 2) 30min	Graphisme (S1 ⁵⁹ et S3) / Écriture/Copie (S2, S4 et S5) 30min	Projet de classe 30 min

Tableau n°11 : Répartition des enseignements en première année du primaire

Pour l'enseignement de la langue française en première année, la semaine pédagogique est organisée comme suit :

Activités orales : 90 min par semaine réparties en trois séances de 30 min chacune

Comptine et chant : une séance de 30 min par semaine

Activités de lecture : 60 min par semaine réparties en deux séances de 30 min chacune

Activités écrites :

- graphisme : une séance de 30min pendant chacune des semaines 1 et 3

- écriture/copie : une séance de 30min pendant chacune des semaines 2, 4 et 5

Projet de classe : une séance de 30 min par semaine.

Nous remarquons que la semaine pédagogique se divise en plusieurs séances de 30 minutes chacune pour un total de quatre heures par semaine. Chaque séance est consacrée à une activité avec une centration sur les activités orales à raison d'une heure et demie par semaine afin de développer l'écoute, la réception et la production chez les élèves. Trente minutes sont consacrées à l'apprentissage des comptines et des chants afin de développer la mémorisation, l'écoute et habituer

⁵⁸ La semaine pédagogique s'étale sur les six jours de la semaine du lundi au samedi. Dans chaque jour un ensemble d'enseignements est présenté

⁵⁹ S1 /S2 = Semaine pédagogique

les élèves au rythme et à la prosodie de la langue française. Une heure est consacrée aux activités d'initiation à la lecture où il s'agit de la reconnaissance globale des mots et de la lettre présentée. Pour les activités d'apprentissage de l'écriture, la tâche se divise en trois disciplines réalisées par alternance au cours des semaines de l'unité didactique : graphisme, écriture et copie. Cette initiation à l'écrit est très importante parce que l'élève apprend en même temps l'écriture en langue arabe. Elle doit être bien guidée par l'enseignant puisque dans ce cas l'élève apprend simultanément deux codes écrits différents dont l'un s'écrit de droite à gauche (la langue arabe) et l'autre de gauche à droite (la langue française). Il aurait été souhaitable de consacrer plus de temps à l'apprentissage de l'écrit afin de mieux le maîtriser. Finalement, la pédagogie du projet a sa place dès la première année du primaire grâce au projet de classe qui peut être réalisé de manière individuelle ou par groupe en fonction de la thématique globale de l'unité didactique comme la famille ou l'environnement. Le travail par projet permet de se préparer plus tard au projet personnel de l'apprenant qui va l'accompagner durant tout son parcours scolaire.

À partir des indications données dans le guide pédagogique, les enseignants conçoivent leur propre emploi de temps hebdomadaire qui est homologué par l'inspecteur. Nous examinerons deux exemples, le premier d'une classe bilingue c'est-à-dire où l'enseignant est chargé d'enseigner le français et l'arabe en plus d'autres matières. Le deuxième est celui où l'enseignant n'est chargé d'enseigner que la langue française et les matières scientifiques.

Nous remarquons dans l'emploi du temps ci-dessous de la classe bilingue que la journée est divisée en deux parties : une séance d'arabe et une séance de français pour un total de 29 heures par semaine. Afin de pouvoir insérer toutes les matières dans cet emploi, les séances dédiées à la langue française durent soit 25 ou 35 minutes au lieu des 30 minutes préconisées par le curriculum. Nous remarquons que ce planning est chargé. Nous nous demandons est-ce que l'enseignant arrive à finir toutes les activités prescrites. Surtout lors des premières séances d'une leçon où il présente la notion à étudier. Pour cela nous pensons qu'il peut compenser ce retard lors de la deuxième semaine du cours d'où l'intérêt de présenter une seule leçon durant deux semaines avec cet allègement du programme préconisé par la vision stratégique.

استعمال الزمن

السبت	الجمعة	الخميس	الأربعاء	الثلاثاء	الاثنين	ع	تسلسل أيام الأسبوع
6	5	4	3	2	1	ع	
6	5	4	3	2	1	ف	
	Maths(s5) 60min Activités de lectures(s2) 25min Graphisme /Ecriture/ Copie 25 min تربية فنية (ح3) 25 min	الاستماع والتحدث (ح4- 9) 40 د القراءة (ح4) 45 د الكتابة(ح2) (خط2) 25 د أنشطة تنمية المهارات الحياتية 25 د		الاستماع والتحدث (ح2-7) 40 د القراءة (ح2) 40 د الكتابة (ح1) (خط1) 30 د الأمازيغية/ الدعم/ الحياة المدرسية/ التكوين المستمر 25 د		8 :30 10 :45	الرياضيات
استراحة 15 د							
	الاستماع والتحدث (ح5- 10) 50 د الكتابة (ح3) (نقل) 35 د تربية إسلامية (ح3) 45 د	Maths(s4) 60 min Activités orales(s3) 35 min Eveil scientifique (s1) 35 min		Maths(s2) 55 min Activités de lectures (s1) 25 min Eveil scientifique (s1) 25min الأمازيغية/ الدعم/ الحياة المدرسية/ التكوين المستمر 25 min		11 :00 13 :10	اللغة الفرنسية
	الأمازيغية/ الدعم/ الحياة المدرسية/ التكوين المستمر 60 د						
	القراءة (ح5) 40 د الكتابة (ح4) (إهداء) 25 د الكتابة(ح5) (تعبير كتابي) 30 د تربية إسلامية (ح4) 40 د		Maths(s3) 60 min Activités orales(s2) 25 min تربية فنية (ح 2) 25 min الأمازيغية/ الدعم/ الحياة المدرسية/ التكوين المستمر 25 min	تربية بدنية 60 min	Maths(s1) 60 min Comptine/chant 25 min Activités orales (s1) 25 min تربية فنية (ح 1) 25 min	13 :30 15 :45	الرياضيات
استراحة 15 د							
Eveil scientifique (s2) 60 min Projet de classe 35 min الأمازيغية/ الدعم/ الحياة المدرسية/ التكوين المستمر 35 min			الاستماع والتحدث (ح3- 8) 45 د القراءة (ح3) 45 د تربية إسلامية (ح2) 40 د		الاستماع والتحدث (ح1 أو ح6) 45 د القراءة (ح1) 45 د تربية إسلامية (ح1) 40 د	16 :00 18 :10	اللغة الفرنسية

Figure 11 : Emploi du temps de la 1^{ère} année du primaire classe bilingue

L'exemple d'emploi de temps ci-dessous concerne la classe où l'enseignant n'enseigne que la langue française, les mathématiques, l'éveil scientifique et l'activité artistique. L'élève ici est en situation d'immersion linguistique car l'enseignant n'enseigne que la langue française contrairement au premier cas où il enseigne les deux langues. Le temps imparti à chaque matière est donc respecté.

Horaire	G	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi
	A	1	2	3	4	5	6
	B	1	2	3	4	5	6
9h00	Math S1 55 Comptine 30 Éveil scientifique 50			Math S3 55 A de lecture 30 Amazigh ou activité de soutien et de vie scolaire 50			Math S5 55 Projet de classe 30 Éveil scientifique 50
11h10	Récréation 10 min						
11h20	Math S1 55 Comptine 30 Éveil scientifique 50			Math S3 55 A de lecture 30 Amazigh ou activité de soutien et de vie scolaire 50			Math S5 55 Projet de classe 30 Éveil scientifique 50
13h30							
13h35	Éducation physique G1 60	Math s2 60 A. orale 30 تربية فنية 45			Math S4 55 A. orale 30 Amazigh ou activité de soutien et de vie scolaire 50	A. Orale s3 30 A de lecture s2 30 Graphisme (S1 /S3) /écriture copie (S2 /S4/S5) 30 تربية فنية 45	Education physique G2 60
15h45							
	Récréation 10min						
15h55		Math s2 60 A. orale 30 تربية فنية 45			Math S4 55 A. orale 30 Amazigh ou activité de soutien et de vie scolaire 50	A. Orale s3 30 A de lecture s2 30 Graphisme (S1 /S3) /écriture copie (S2 /S4/S5) 30 تربية فنية 45	
18h05							

Figure 12 : Emploi du temps de la 1^{ère} année du primaire classe de français

6.2.3 Analyse de l'avant-propos et de la page de découverte

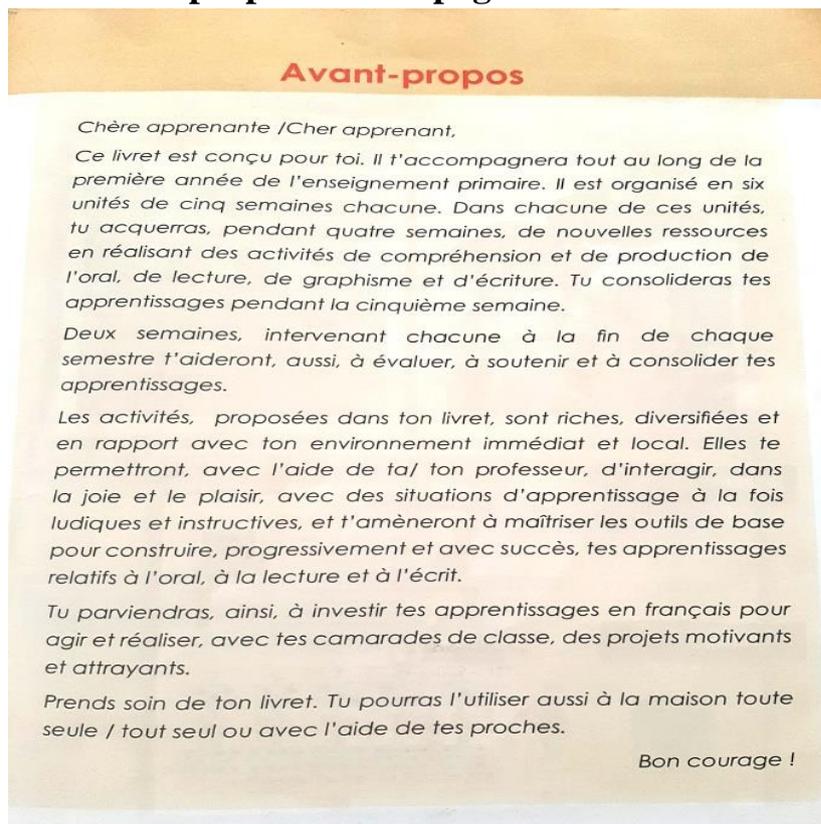


Figure 13 : Avant-propos, manuel de l'élève 1^{ère} année, p3

D'abord, cet avant-propos s'adresse aux élèves pour leur expliquer l'organisation du livre en six unités de cinq semaines. Il cite les activités étudiées et mentionne les deux semaines d'évaluation à la fin de chaque semestre servant à évaluer, à soutenir et à consolider ses apprentissages. Il rappelle que les activités proposées ont un rapport avec l'environnement immédiat et local de l'enfant. Ces activités lui permettront, avec les encouragements de son enseignant, grâce à des situations d'apprentissage à la fois ludiques et instructives d'interagir de manière joyeuse afin de réussir ses apprentissages à l'oral, à la lecture et à l'écrit. Le travail par projet de classe avec les camarades est également mentionné dans cette page. En somme, cet avant-propos expose le contenu du manuel de manière claire et détaillée.

L'une des premières remarques qui nous interpellent est que cette page s'adresse à des enfants qui ne savent pas encore lire et écrire. Donc, l'élève est incapable de déchiffrer le message qui lui est adressé par les éditeurs. Cependant, cela peut être lu et expliqué par l'enseignant aux élèves de manière progressive. Sans oublier que ce livre sera également utilisé à la maison avec l'aide d'un adulte qui aidera l'élève à comprendre ce qui lui est demandé de faire.

Après cet avant-propos, nous trouvons trois pages intitulées « je découvre mon livre » dédiées à la prise en main du livre par l'élève. Elles sont illustrées et contiennent des titres dans des

rectangles afin d'expliquer à l'élève ce qu'il doit faire pour chacune des activités proposées. Cela aidera l'enseignant à bien expliquer les tâches à faire aux apprenants. La figure ci-dessous montre comment se présente la page « je découvre mon livre ». L'écriture est bien lisible et les images expriment ce qui est demandé à l'élève de faire.

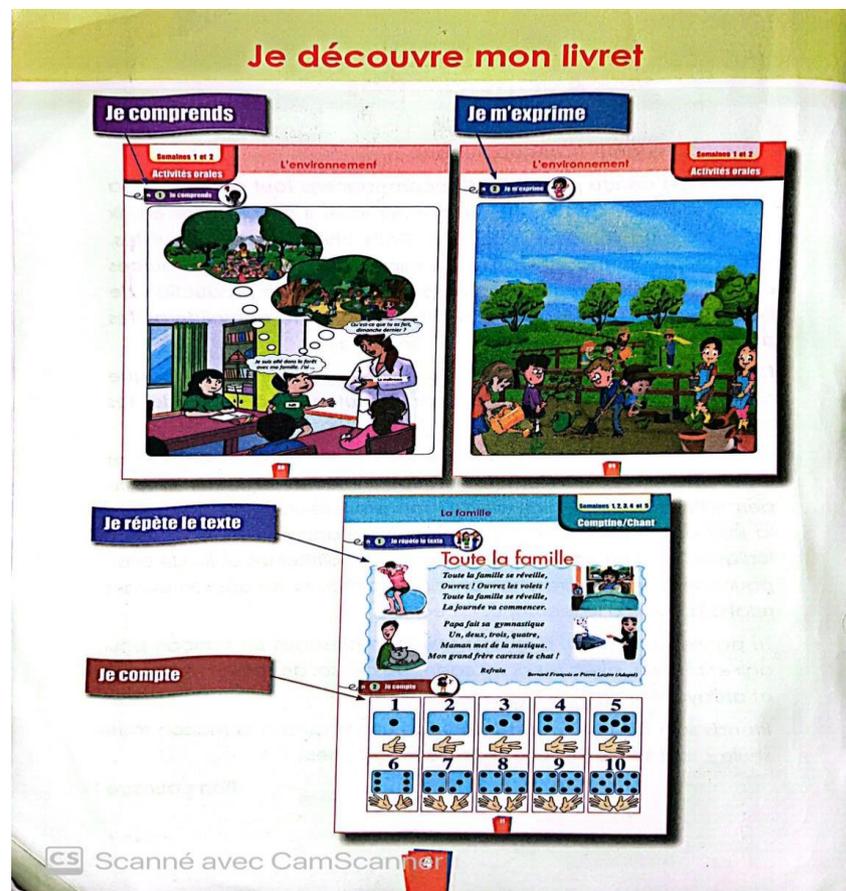


Figure 14 : Je découvre mon livre, manuel de l'élève 1^{ère} année, p 4

6.2.4 Les thématiques abordées dans ce manuel

Les thématique des six unités didactiques traitées dans ce niveau sont très proches des centres d'intérêts des élèves à cet âge. Ils vont de la sphère la plus proche des enfants qui est la famille vers les jeux qui les intéressent. Le tableau ci-dessous présente les différentes thématiques traitées :

Unité	Thématique
1	La famille
2	L'école
3	La tenue vestimentaire et l'hygiène
4	Le quartier/ le village
5	L'environnement
6	Les jeux

Tableau n°12 : Les thématiques des unités didactiques de la 1^{ère} année du primaire

Nous attirons l'attention sur le fait que l'une des nouveautés de ce curriculum est que les thèmes traités dans les unités didactiques en langue arabe ont été unifiées avec celles de la langue française pour les six niveaux du primaire. Cela permettra aussi de constituer progressivement la compétence bilingue chez les élèves dès leur jeune âge. Ainsi, les apprenants étudient le même thème dans les deux langues ce qui renforce leurs acquisitions linguistiques et permet de revoir la même thématique sous un autre angle. Cependant, en langue arabe l'activité orale en première année se base sur des situations de communication en plus d'un conte écouté dont les élèves reconnaissent les personnages et les événements selon le schéma narratif. Tandis que dans la langue française, l'activité orale est présentée sous forme d'un dialogue ayant un objectif communicatif. Il aurait été souhaitable d'utiliser des contes faciles afin d'attirer plus l'attention des élèves et développer leur imagination.

6.2.5 La grille d'analyse du manuel

Le tableau ci-dessous présente la grille d'analyse du manuel « Dire, faire et agir pour apprendre le français » de la première année du primaire réalisée à partir de plusieurs grilles que nous avons consulté (Bérard 1991, Puren 2016, Gérard et Roegiers 2009, Dahlet 1984). Elle regroupe l'ensemble des traits caractérisant ce manuel :

<i>Type de matériel disponible</i>	Manuel de langue française : « Dire, faire et agir pour apprendre le français » Guide du professeur	
<i>Nombre de pages</i>	128	
<i>Prix</i>	15 ⁶⁰ Dh	
<i>Titre</i>	Le titre cite trois verbes d'actions afin d'apprendre la langue française : Dire, faire et agir . Dire c'est parler et communiquer. Faire c'est réaliser des activités, des tâches et des projets. Agir c'est l'interaction entre les élèves et avec l'enseignant.	
<i>Les auteurs</i>	Non mentionnés/ Ce sont des experts de la direction des curricula	
<i>CD audio</i>	Pas de pistes audio officielles fournies pour les activités orales et la poésie. Cependant des enseignants ont fait l'effort personnel d'enregistrer les dialogues mais ils sont amateurs. Ces pistes sont présentées sous forme de vidéos avec le poster de l'activité ou des images sur les chaînes YouTube de ces enseignants.	
<i>Public cible</i>	Elèves de la 1 ^{ère} année du primaire des écoles publiques (6 ans)	
	Objectifs	-S'habituer au système phonétique/phonologique du français -se familiariser avec le système paralinguistique : intonation, prosodie, accent, ton, gestuelle... -acquérir un lexique simple, varié et fonctionnel.

⁶⁰ 15Dh=1,5 euros

<i>Structure générale de la méthode</i>		-s'initier à la lecture à travers la discrimination de quelques phonèmes et de graphèmes qui leur correspondent, l'identification de syllabes et de mots usuels -Produire des tracés de différentes formes et apprendre progressivement à écrire et à copier des graphèmes, des syllabes et des mots usuels.
	Activités	Elles doivent prendre en considération les trois principes suivants : -l'ouverture des activités de langue sur les pratiques sociales et culturelles extrascolaires -la prise en compte du contexte socio-culturel de l'enfant, en vue de valoriser sa propre culture -l'implication de l'apprenante/ l'apprenant dans les pratiques pédagogiques liées aux apprentissages.
	Durée de l'apprentissage	120 heures
	Unités	6 unités de 5 semaines chacune
	Progression	Thématique / linéaire
<i>Contenu</i>	Contenu communicatif	Priorité aux actes de parole à l'oral Exemple : -Présenter les membres de sa famille -Compter de 1 à 10
	Contenu grammatical	Grammaire implicite Absence de leçons de langue
	Lecture	Méthode syllabique Reconnaissance globale des lettres et des mots contenant la lettre étudiée Initiation au déchiffrage
	Graphisme/ écriture	Phonèmes et graphèmes À réaliser sur le manuel ou sur un cahier (50 pages) spécifique que l'enseignant trace à la main (complément d'apprentissage)
	Contenu culturel	Culture marocaine, arabo-musulmane
<i>Correction phonétique</i>	Pas de partie réservée à la phonétique, par contre l'enseignant procède à la correction phonétique en recourant aux gestes	
<i>Rôle de l'enseignant</i>	Guide les apprenants dans leur apprentissage Motive les élèves pour apprendre Explique les leçons Anime le cours	
<i>Profil d'entrée en 1^{ère} année</i>	Selon le guide : L'enfant de cinq ans et demi ou de six ans est un arabophone ou un amazighophone qui, en général, ne possède pas de préacquis en français. Une adaptation des activités proposées dans le guide et dans le manuel est nécessaire pour les enfants qui arrivent d'un préscolaire moderne.	
<i>Profil de sortie en fin d'année</i>	À l'issue de la première année de l'enseignement primaire, en mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de	

	<p>communication en rapport avec soi-même et son environnement immédiat et local, l'apprenante/l'apprenant doit être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -comprendre et produire, oralement, des énoncés courts et simples -lire des mots usuels contenant les graphèmes étudiés -reconnaître et produire des tracés de différentes formes -écrire/copier, en minuscule cursive, des graphèmes simples isolés, des syllabes et des mots usuels
<i>Supports/documents</i>	<p>Les supports sont majoritairement fabriqués par les auteurs, Quelques poèmes et comptines sont authentiques. Ils sont diversifiés.</p> <p>Les supports iconiques sont majoritairement des dessins avec quelques images authentiques libres de droits.</p> <p>Il y a plus d'images que de textes écrits afin de développer l'oral chez les apprenants.</p>
<i>Les jeux ludiques</i>	<p>Absence de jeux ludiques dans le manuel. Ce qui le rend comme un manuel traditionnel</p>
<i>Méthodologie</i>	<p>Approche par compétences Pédagogie du projet</p>
<i>Les projets de classe proposés</i>	<p>Six projets annuels sont proposés pour être réalisés. Tout au long de l'unité, le projet proposé est travaillé pendant 30 min par semaine pour être présentés lors de la cinquième semaine. Voici les projets proposés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser l'arbre généalogique de sa famille - Réaliser l'album de son école -Réaliser un album sur la tenue vestimentaire et l'hygiène -Réaliser un dossier sur son quartier/ son village - Fabriquer des objets décoratifs à partir de matériel recyclable - Réaliser un dossier sur les jeux <p>Sur le livre de l'élève le projet n'est pas mentionné. Cependant, chaque enseignant est libre de travailler et présenter son projet sous le format qu'il trouve correspondant à son groupe classe et aux moyens dont il dispose. Le guide pédagogique propose une fiche à titre indicatif pour chaque projet proposé.</p>
<i>1^{ère} de couverture</i>	<p>Logo et nom complet du ministère en haut de la page</p> <p>Titre du livre en vert et noir en caractère gras au milieu de la page. Au-dessous, les images sont extraites des unités à travailler représentent des enfants dans différentes situations à l'école et aussi à l'extérieur en train de faire des activités de loisir.</p> <p>En bas, nous trouvons l'éditeur et la date d'édition.</p>
<i>Présentation d'une unité didactique</i>	<p>L'unité commence par une image illustrant la thématique abordée avec le titre de l'unité en haut. Sur la 2^{ème} page il y a un poème ou une comptine et en dessous des chiffres pour apprendre à compter. Ensuite, il y a une double page dédiée à l'activité orale où il y a deux grandes illustrations commentées avec une courte phrase. Après, il y a la double page de l'activité de lecture avec des exercices variés. Par la suite, une page pour le graphisme et finalement une page pour l'entraînement à l'écriture.</p>
<i>Qualité des illustrations</i>	<p>La qualité est normale, les illustrations en couleurs sont majoritairement fabriquées. Il y a seulement quelques images authentiques libres de droits d'auteurs. Cependant, en feuilletant les pages du livre nous avons l'impression qu'il est ancien parce que la qualité des illustrations</p>

	ressemble à celle des manuels des années 80. Cela ne rend pas le livre très attractif et motivant pour les apprenants
Qualité du papier	Papier ordinaire.

Tableau n°13 : Grille d'analyse du manuel « Dire, faire et agir pour apprendre le français »

6.2.6 Sommaire du manuel

Sommaire

Avant propos	3
Je découvre mon livret	4 - 5 - 6
Sommaire	7 - 8 - 9

Unité 1

Présentation de l'unité 1	10
Semaines 1, 2, 3, 4 et 5	
Comptine/Chant : Toute la famille	11
Semaines 1 et 2	
Activités orales - Thème : La famille	12 - 13
Lecture : m	14 - 15
Graphisme : Les courbes	16
Écriture/Copie : m	17
Semaines 3 et 4	
Activités orales - Thème : La famille	18 - 19
Lecture : a	20 - 21
Graphisme : Les ronds	22
Écriture/Copie : a	23
Semaine 5	
Activités orales : Évaluation, soutien et consolidation	24 - 25
Lecture : Évaluation, soutien et consolidation	26
Écriture/Copie : Évaluation, soutien et consolidation	27

Unité 2

Présentation de l'unité 2	28
Semaines 1, 2, 3, 4 et 5	
Comptine/Chant : C'est la rentrée	29
Semaines 1 et 2	
Activités orales - Thème : L'école	30 - 31
Lecture : i	32 - 33
Graphisme : Le trait vertical	34
Écriture/Copie : i	35
Semaines 3 et 4	
Activités orales - Thème : L'école	36 - 37
Lecture : b	38 - 39
Graphisme : Les boucles	40
Écriture/Copie : b	41
Semaine 5	
Activités orales : Évaluation, soutien et consolidation	42 - 43
Lecture : Évaluation, soutien et consolidation	44
Écriture/Copie : Évaluation, soutien et consolidation	45

Unité 5

Présentation de l'unité 5	86
Semaines 1, 2, 3, 4 et 5	
Comptine/Chant : Pour bien respirer	87
Semaines 1 et 2	
Activités orales - Thème : L'environnement	88 - 89
Lecture : d	90 - 91
Graphisme : Les courbes	92
Écriture/Copie : d	93
Semaines 3 et 4	
Activités orales - Thème : L'environnement	94 - 95
Lecture : u	96 - 97
Graphisme : Les ronds	98
Écriture/Copie : u	99
Semaine 5	
Activités orales : Évaluation, soutien et consolidation	100 - 101
Lecture : Évaluation, soutien et consolidation	102
Écriture/Copie : Évaluation, soutien et consolidation	103

Unité 6

Présentation de l'unité 6	104
Semaines 1, 2, 3, 4 et 5	
Comptine/Chant : La corde à sauter	105
Semaines 1 et 2	
Activités orales - Thème : Les jeux	106 - 107
Lecture : t	108 - 109
Graphisme : Les courbes	110
Écriture/Copie : t	111
Semaines 3 et 4	
Activités orales - Thème : Les jeux	112 - 113
Lecture : p	114 - 115
Graphisme : Les ronds	116
Écriture/Copie : p	117
Semaine 5	
Activités orales : Évaluation, soutien et consolidation	118 - 119
Lecture : Évaluation, soutien et consolidation	120
Écriture/Copie : Évaluation, soutien et consolidation	121

Évaluation, soutien et consolidation des apprentissages du second semestre

Activités orales : Évaluation, soutien et consolidation	122 - 123
Lecture : Évaluation, soutien et consolidation	124
Écriture/Copie : Évaluation, soutien et consolidation	125
Les jours de la semaine	126
Les mois de l'année	127
Les saisons de l'année	128

CS Scanné avec CamScanner

Figure15 : Sommaire du manuel, p7-8

Le sommaire ci-dessus présente l'ensemble du programme annuel à enseigner pour les six unités didactiques. Pour chaque unité, nous trouvons le contenu de chaque semaine didactique. Devant chaque matière il y a le titre de la leçon et la page. Le contenu des deux semaines de soutien et d'évaluation semestrielles est également présenté. Nous remarquons que les objectifs ou les compétences visées ne sont pas formulés dans ce sommaire. Cependant, nous les retrouvons dans le guide de l'enseignant.

6.2.7 Déroulement d'une unité didactique : l'unité 2

Chaque unité didactique vise à doter les apprenants d'un ensemble de compétences. Prenons l'exemple ici de l'unité 2 « l'école » que nous analyserons. Elle traite la thématique de l'école puisque c'est la sphère la plus proche de l'élève après sa famille. Ci-dessous la répartition de l'ensemble des enseignements durant les cinq semaines :

Unité 2	
Présentation de l'unité 2	
	Semaine 1, 2, 3, 4 et 5
Comptine / chant : C'est la rentrée	
	Semaine 1 et 2
Activités orales : Thème : L'école	
Lecture : i	
Graphisme : le trait vertical	
Écriture / copie : i	
	Semaine 3 et 4
Activités orales : Thème : L'école	
Lecture : b	
Graphisme : les boucles	
Écriture / copie : b	
	Semaine 5
Activités orales : évaluation, soutien et consolidation	
Lecture : évaluation, soutien et consolidation	
Écriture / copie : évaluation, soutien et consolidation	

Tableau n°14 : Le contenu de l'unité 2 « l'école »

Le guide pédagogique de l'enseignant mentionne les sous-compétences à développer pendant cette unité comme suit :

« À la fin de l'unité 2, en mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de communication en rapport avec soi-même et son environnement immédiat et local et à partir de supports iconiques, audio et/ou audiovisuels, l'apprenante/l'apprenant sera capable de :

- comprendre et produire, oralement, des énoncés courts et simples à caractère informatif
- identifier les phonèmes [i] et [b] dans des mots usuels
- identifier les syllabes dans des mots usuels
- lire des syllabes et des mots usuels contenant les graphèmes « i » et « b »
- reconnaître et tracer des traits verticaux et des boucles
- Écrire/copier, en minuscule cursive, les graphèmes « i » et « b » isolés, dans des syllabes et dans des mots usuels» (2020 : 10).

Nous concluons que cette unité qui a pour thème « l'école » vise à doter l'élève d'un ensemble de savoirs relatifs au thème choisi. Au niveau de la lecture et de l'écriture deux phonèmes sont étudiés à savoir [b] et [i]. La lecture est enseignée à travers la méthode syllabique avec laquelle s'enseigne aussi la lecture en langue arabe.

En parcourant l'ensemble des unités didactiques abordées dans ce guide nous remarquons que la même formulation standard est utilisée pour le premier paragraphe et le premier objectif de réception et de production orale. Cette formulation doit être revue afin de correspondre aux spécificités du thème traité par chacune des six unités didactiques.

Nous apercevons que même en adoptant l'approche par compétences la formulation des compétences à développer doit se faire avec des verbes d'action et non avec le verbe reconnaître. Il est donc impératif de contextualiser la réalisation des objectifs ciblés par cette unité. Dans le domaine de la didactique, il est reconnu que les compétences et les objectifs sont annoncées avec des verbes d'action ce qui prête à des confusions. Ainsi, pendant que la compétence n'est observable qu'à travers des situations où l'apprenant est censé mobiliser ses ressources pour résoudre des situations-problème (Voir partie 2, chapitre 4, p15-17), l'objectif, quant à lui, est quantifiable, mesurable et se rattache à une tâche précise. Pour cet exemple : « comprendre et produire, oralement, des énoncés courts et simples à caractère informatif » l'usage du verbe « comprendre » est à éviter puisqu'il se prête à des niveaux de perception variés. Tandis que l'usage du verbe « produire » correspond le mieux à la formulation d'une compétence parce que la compétence de production orale d'un énoncé implique une mobilisation des ressources cognitives de la part de l'apprenant mais aussi ses compétences socioculturelles et affectives.

Au niveau du déroulement, chaque unité didactique se réalise en cinq semaines. Les quatre premières sont dédiées à la présentation des leçons et la cinquième semaine est consacrée uniquement aux activités de soutien, de consolidation et d'évaluation des contenus étudiés. Un seul objectif communicatif est traité durant deux semaines pour l'activité orale. Une lettre pour la lecture, un graphème pour l'écriture et la copie ainsi qu'un cours de graphisme sont étudiées également pendant deux semaines. Au cours de la 3^{ème} et 4^{ème} semaine, un nouveau contenu est présenté de la même façon que dans les deux premières semaines.

Cet allègement du programme, par rapport à ce qui se pratiquait avant, est parmi les principes du levier 12 de la vision stratégique 2015-2030 pour améliorer la qualité de l'enseignement. Il vise un allègement pour « avoir le temps de développer chez l'apprenant les compétences requises au terme de chaque niveau scolaire » en incluant aussi au niveau des « curricula les activités de soutien, les activités culturelles et de la vie scolaire » (2014 : 44) qui visent à renforcer les acquis des élèves et à veiller sur leur épanouissement personnel au sein de l'école. Cela permet aussi aux apprenants d'assimiler la notion étudiée en deux semaines de manière simple, douce et progressive sans être trop chargé. Nous mentionnons que ce principe est désormais

adopté pour tous les niveaux et toutes les matières au primaire. Ainsi, les manuels scolaire ont été modifiés afin d’adopter ce principe d’allègement.

Le tableau suivant montre l’exemple des leçons de l’unité 2 intitulée « l’école». Il détaille comment se présentent les différentes leçons pour les cinq semaines. Ce document est appelé « la répartition thématique » :

Matière	Activité orale	Comptine chant	Lecture	graphisme	Écriture copie
Semaine					
1/2	L’école	C’est la rentrée	i	Le trait vertical	i
3/4	L’école	C’est la rentrée	b	Les boucles	b
5	Soutien et consolidation	C’est la rentrée	Soutien et consolidation	Soutien et consolidation	Soutien et consolidation

Tableau n°15 : La répartition thématique de l’unité 2 « l’école »

Les enseignants ont un emploi du temps hebdomadaire à respecter où tous ces enseignements sont bien répartis avec la masse horaire prescrite. Le problème soulevé au début par les enseignants qui prennent en charge ce niveau est que certains n’ont pas suivi une formation pour enseigner la langue française aux élèves de la 1^{ère} année du primaire. Il faut dire que l’application de cette réforme ne peut se réaliser sans une formation au préalable des enseignants pour enseigner la langue française à ce niveau. Par la suite, des formations didactiques sont organisées par les inspecteurs pédagogiques pour résoudre ce problème et pour réussir cette démarche entreprise par la réforme. Certes, le contenu à enseigner à cette classe est très simple, cependant il est normal que l’enseignant soit pédagogiquement et didactiquement formé pour bien mener sa mission. Nous savons très bien qu’il faut adopter une attitude différente avec les élèves en fonction de leur âge et niveau scolaire surtout pour commencer à apprendre une langue étrangère de manière précoce. D’une autre part, ceux qui enseignent l’arabe et le français, surtout en milieu rural, n’ont pas le temps de réussir à enseigner correctement les deux langues. D’autant plus que les deux langues sont nouvelles et étrangères pour ces apprenants dont la majorité totale n’a pas fait de préscolaire. Ce qui pose une autre contrainte à la bonne application de cette réforme et empêche d’arriver à l’équité sociale et l’égalité des chances entre les élèves marocains. Nous avons déjà mentionné dans la partie contexte de la recherche au chapitre 2 la complexité de la situation linguistique marocaine en ce qui concerne l’usage de l’arabe standard et l’apprentissage de la langue française. Confronté dès le départ à ces

deux langues nouvelles pour les élèves implique de la part de l'enseignant une certaine vigilance. Il doit être bienveillant et doit aller progressivement dans son acte d'enseignement pour atteindre les compétences visées par cet apprentissage en matière de bilinguisme.

6.2.7.1 Présentation de l'unité 2 et comptine

Pour commencer n'importe quelle unité didactique de ce programme, l'enseignant peut utiliser l'image qui se trouve sur le livre comme élément déclencheur introduisant le thème à travailler durant les cinq semaines. Ensuite, il présente la comptine aux élèves. Nous connaissons tous l'importance des comptines et des chansons dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les comptines chantées et rythmées sont mieux et rapidement retenues par les enfants. Elles leur permettent d'arriver à l'objectif de la maîtrise de l'oral en s'habituant au système phonétique et phonologique de la langue française et au système paralinguistique : intonation, prosodie, accent, ton. Dans chaque unité de ce manuel, nous trouvons une comptine que l'enseignant travaille avec ses élèves qui vont l'apprendre facilement grâce à la répétition. Certaines comptines sont authentiques et d'autres sont écrites par les concepteurs du manuel. Or, il n'y a pas d'enregistrement audio de ces comptines à part quelques-unes que certains enseignants bénévoles ont fait l'effort d'enregistrer avec leur propre voix et partagé sur leurs chaînes YouTube. Cependant la qualité d'enregistrement n'est pas toujours à la hauteur parce que les enseignants ne possèdent pas de matériel professionnel pour enregistrer. C'est le cas de la comptine « c'est la rentrée »⁶¹ présentée dans cette première unité. L'objectif ici est de se présenter, de parler de ce qu'on fait à l'école (« on joue, on rigole) et d'initier ce qui sera présenté dans la leçon d'activité orale.

⁶¹ Lien pour la comptine « C'est la rentrée » : <https://www.youtube.com/watch?v=rZHBeanwDcc>



Fig. 16 : Présentation de l'unité 2 « l'école » et page de comptine, (livre p 28-29)

6.2.7.2 L'activité orale

L'activité orale élément majeur de ce programme dure six séances, les quatre premières sont dédiées à la compréhension et les deux dernières à la production. Elle se base au départ sur l'exploitation de l'image sur le livre et sur un court dialogue déclencheur suivis de questions de compréhension globale. Nous avons remarqué que le support audio n'est pas fourni avec le guide pédagogique. Donc, l'enseignant recourt à dire le dialogue ou cherche sur internet des dialogues enregistrés sous format audio ou vidéo par des enseignants sur leurs chaînes YouTube. Nous avons écouté et testé ces enregistrements. Ils ne sont pas toujours d'une bonne qualité parce que ceux qui les fabriquent n'ont pas de matériel professionnel ou bien ils contiennent des fautes de prononciation. Ainsi, l'enseignant perd des fois beaucoup de temps durant la préparation de ces cours dans la recherche afin de trouver un support audio adéquat bien enregistré. Si les enregistrements étaient fournis par les concepteurs du manuel cela épargnerait cette perte de temps et d'effort. Il est vrai que le fait d'écouter le dialogue enregistré permet à l'apprenant de mieux identifier les personnages avec l'intonation de leur voix, leur sexe et âge. Cela paraît paradoxal pour une réforme qui annonce dans son texte l'adoption d'une approche actionnelle de ne pas avoir des enregistrements audio pour les dialogues. De plus, leur existence est mentionnée dans les fiches pédagogiques proposées dans le guide de l'enseignant. Les enregistrements audio ont bien servi l'apprentissage des langues depuis la méthodologie SGAV. Ils devaient exister depuis des décennies

à l'école marocaine. Ces enregistrements audio sont un bon moyen pour changer les pratiques de classe surtout que ces élèves font partie d'une génération entourée du monde multimédia.

Lors de la deuxième semaine, l'activité de comptage oral est rajoutée. Elle n'a aucun lien avec l'objectif communicatif principal de l'activité orale même si elle est citée sur la fiche : « Compter de 10 à 20 ». D'autant plus que le dialogue déclencheur ne contient pas de chiffres. Nous retrouvons les chiffres à compter dans le livre sur la page contenant la comptine à apprendre. C'est évident que l'élève est censé apprendre à compter en français mais cela aurait été possible avec des comptines, des jeux et avec d'autres techniques plus attractives. La démarche donnée dans la fiche pour les apprendre et pour compter ressemble aux anciennes pratiques classiques de l'apprentissage par cœur. Ce qui manque également c'est des manipulations sur les chiffres pour pouvoir les retenir facilement à l'oral. Cette étape ne dure que cinq minutes, temps que nous jugeons insuffisant pour des élèves qui découvrent ces chiffres pour la première fois.



Figure 17 : Activité orale, je compte, (livre de l'élève p29)

La fiche pédagogique de cette activité orale, ci-dessous, fournie par le guide de l'enseignant ne donne pas assez de détails sur toutes les étapes à suivre par l'enseignant lors des six séances. En effet, elle ne lui montre pas le début et la fin de chaque séance. Va-t-il répéter la même démarche chaque séance ? Ou bien va-t-il trouver d'autres supports ? De ce fait, il doit faire sa propre conception pour la modifier, rajouter des activités ludiques et créer son propre matériel didactique pour enrichir son cours en fonction du niveau de sa classe. Pour une réforme qui proclame l'usage de la perspective actionnelle comme méthodologie, l'exemple fourni par cette fiche est bien loin de cette approche. Cela est visible aussi au niveau des compétences visées, ce sont toujours les termes « objectifs » ou « intitulé » qui sont utilisés. Nous constatons donc que le changement n'est pas encore effectué au niveau des mots techniques utilisés dans ce guide pour adopter une approche actionnelle.

Thème	L'école
Intitulé	- Saluer/remercier; Se présenter/présenter ses camarades de classe, ses professeurs, ... - Compter de 10 à 20
Support et matériel didactiques :	Livret de l'élève, dialogue, poster, support audio, cartes contenant les nombres de 10 à 20
Durée et nombre de séances :	180 min (6 séances)

Séances 1, 2, 3 et 4: Compréhension		
Activités de l'enseignant (e)	Activités de l'élève	Modalités de travail
1. Avant l'écoute :		
<ul style="list-style-type: none"> - Fait observer les illustrations (posters ou images du livret). - Invite les élèves à émettre des hypothèses sur ce qu'ils observent en leur posant les questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les personnages représentés sur la première image ? - Où sont-ils ? - Que font-ils ? - Quels sont les personnages représentés sur la deuxième image ? - Où sont-ils ? - Que font-ils ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Observe l'illustration et formule des hypothèses : <ul style="list-style-type: none"> - Les personnages représentés sur la première image sont : un garçon et une fille. - Ils sont dans la cour. - Ils se présentent. - Il s'agit de deux filles et un garçon. - Ils sont dans la cour. - La fille présente son amie au garçon. 	Travail collectif
2. Pendant l'écoute :		
<ul style="list-style-type: none"> - Fait écouter le dialogue (le support audio) deux fois. - <i>C'est la rentrée scolaire. Ali rencontre Mina et Aïcha dans la cour de l'école.</i> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <ul style="list-style-type: none"> - Ali : Bonjour. Je m'appelle Ali. Et toi? - Mina : Moi, je suis Mina. - Ali : Qui est-ce ? - Mina : C'est mon amie Aïcha. </div> <ul style="list-style-type: none"> - Pose des questions pour valider les hypothèses et entamer la compréhension du dialogue <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les personnages de ce dialogue ? - Comment s'appelle l'amie de Mina ? - Et comment s'appelle le garçon ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Écoute attentivement le dialogue ou le support audio. - Répond aux questions : <ul style="list-style-type: none"> - Les personnages de ce dialogue sont : Ali, Mina et Aïcha. - Elle s'appelle Aïcha. - Il s'appelle Ali. 	Travail collectif/individuel

Séances: 5 et 6 Production		
3. Après l'écoute :		
<ul style="list-style-type: none"> • Fait écouter le dialogue. • Fait identifier/ comprendre le lexique utilisé (bonjour - l'école- la rentrée- la cour) et les structures permettant de se présenter et de présenter quelqu'un (Je m'appelle..., C'est mon/ma..., C'est ...). • Fait exploiter les images sur le livret (page droite). • Veille à la correction phonétique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute attentivement le dialogue. • Identifie les structures permettant de se présenter et de présenter quelqu'un : <ul style="list-style-type: none"> - Je m'appelle ... - C'est mon/ma.... - C'est • Utilise les structures contenues dans le dialogue dans des situations simulées. • Cherche d'autres structures. • Identifie les situations de communication. • S'exprime en utilisant les structures pour se présenter et présenter quelqu'un. 	Travail individuel
3. Réinvestissement :		
<ul style="list-style-type: none"> • Invite chaque élève à se présenter et à présenter son camarade • Évalue les productions et demande aux élèves de s'auto- évaluer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prend la parole pour s'exprimer. • Évalue les productions de ses camarades et s'auto-évalue. 	Travail individuel
<p>Comptage (2^e semaine) : 5 min</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montre des cartes contenant le nombres de 10 à 20. • Prononce le nombre en montrant sa carte aux élèves. • Invite les élèves à compter de 10 à 20. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regarde la carte et prononce le nombre plusieurs fois. • Relit la série de nombres dans son livret. • Compte de 10 à 20.. 	Travail collectif/ individuel

Figure 18 : Fiche pédagogique de l'activité orale, guide de l'enseignant, p 43-44

La double page en dessous extraite du manuel de l'élève est dédiée à l'activité orale. Elle contient deux étapes : *je comprends* et *je m'entraîne*. Au niveau de la visibilité, les images sont claires et facilitent la compréhension de la situation de communication. Les bulles du dialogue aident aussi à comprendre cette situation où il s'agit de se présenter. Le poster qui est donné à titre indicatif dans la liste du matériel pédagogique à utiliser n'est pas disponible dans les librairies. Certains enseignants recourent à l'agrandissement de l'image du livre en format A3. Ils l'utilisent en classe pour un affichage plus visible par tous les élèves.

Dans la 3^{ème} image de la page de droite, il y a une fille sur une chaise roulante à l'école avec ses camarades. Nous retrouvons des images similaires de personnes à besoins spécifiques dans les différents manuels du primaire dans toutes les matières. Cela montre la volonté de l'état pour changer le regard de la société envers ces personnes pour les insérer dans la vie active. À cet égard, le levier 4 de la vision stratégique est consacré à garantir le droit d'accès à l'éducation et à la formation aux personnes en situation d'handicap ou à besoins spécifiques. Il mentionne que pour mettre fin à la situation d'exclusion et de discrimination vécue par ces enfants, il faut les intégrer dans les écoles en prenant en considération évidemment la gravité du handicap et en leur fournissant

les ressources nécessaires pour la réussite scolaire en toute équité. Il est préconisé également dans le cadre de l'éducation et formation des personnes en situation de handicap ou en situations spécifiques : « l'élaboration à court terme, d'un plan d'action national d'éducation intégrée. Ce plan devrait concerner les enseignants, les curricula, les programmes, les approches pédagogiques » (2014 : 20). Cela fait également partie intégrante du volet de l'éducation aux valeurs préconisé par le curriculum du primaire.





Figure 19 : Double page de l'activité orale, unité 2, livre de l'élève, p30-31

6.2.7.3 L'activité de lecture

L'activité de lecture dure quatre séances. En première année, il s'agit d'une reconnaissance globale des lettres et des mots ainsi qu'une initiation à la lecture grâce au déchiffrement en utilisant la méthode syllabique. L'activité est présentée sur une double page du livre. Chaque phonème est étudié pendant deux semaines pour qu'il soit bien assimilé par l'apprenant. Dans chaque unité une consonne et une voyelle sont présentées. Lors de la cinquième semaine les élèves apprennent à les combiner ensemble pour former des sons et des mots.

Dans la double page ci-dessous, nous observons la présentation des différentes activités proposées pour la lecture du son [i]. Elles sont variées et visent à développer plusieurs habiletés chez les élèves : écoute, discrimination auditive, appariement, reconnaissance du phonème et de sa place dans le mot. Les mots utilisés ont un rapport avec la thématique de l'école et de la famille que les élèves ont déjà étudié. C'est un apprentissage progressif qui part de ce que les élèves apprennent en classe. La disposition typographique facilite la prise en main et la lecture pour les élèves.

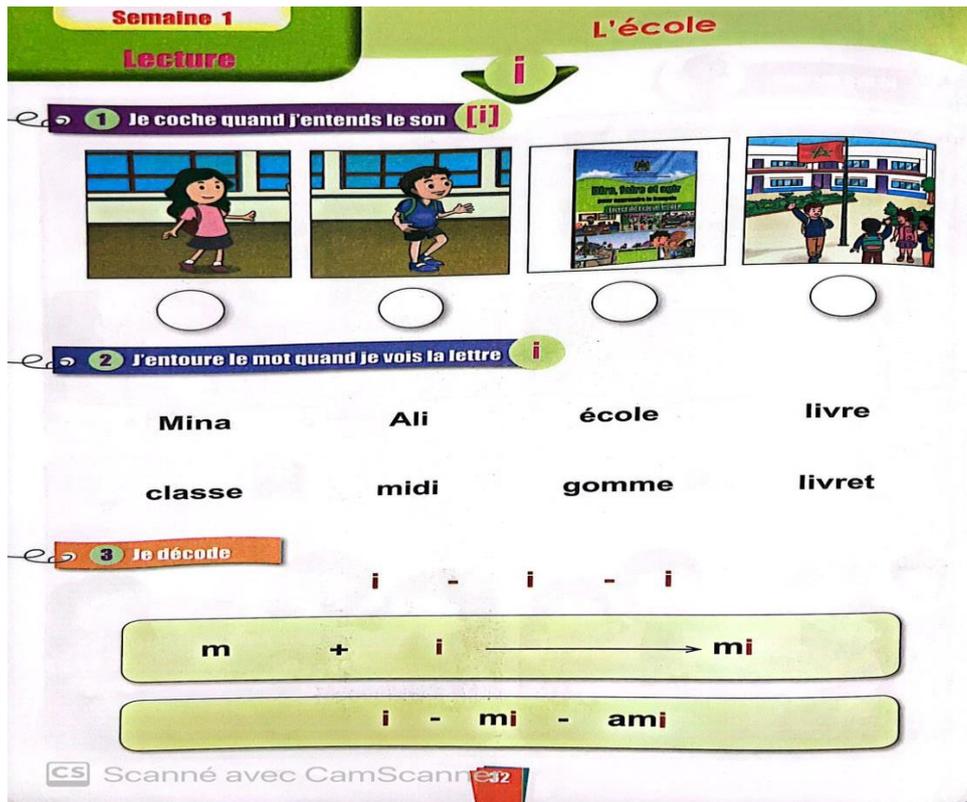


Figure 20 : Page de l'activité de lecture, livre de l'élève p : 32

La fiche pédagogique ci-dessous présente la démarche à suivre pour les quatre séances de lecture. Elle mentionne dans la rubrique du matériel à utiliser « posters et outils multimédia ». Cependant, le guide ne les fournit pas et nous ne savons pas ce qui est désigné par outils multimédia. Il est possible que les concepteurs réalisent ce matériel ultérieurement. Notons aussi que ce manuel a été révisé à l'ère de la pandémie de la Covid et plusieurs mesures de cette réforme ont tardé à voir le jour au niveau du matériel pédagogique. En plus, en lisant la fiche pédagogique l'utilisation de ces outils n'apparaît nulle part. Cette fiche détaille tout ce que l'enseignant doit faire mais sans préciser le début et la fin de chaque séance. Après la mise en situation qui prend comme point de départ ce qui a été vu lors de l'activité orale, viennent les étapes de la discrimination auditive et visuelle durant lesquelles l'apprenant se familiarise avec la lettre étudiée. Les exercices proposés dans le livre sont riches et variés et ils sont présentés à partir de la deuxième séance. Ce sont des exercices de reconnaissance de la lettre étudiée, de sa place dans le mot et d'appariement comme nous pouvons le voir sur la double page de lecture (voir fig.23). La lecture des trois mots proposés est associée à une image donc elle se base sur la reconnaissance visuelle. Cette technique est très utile afin que les élèves retiennent le mot étudié. L'enseignant peut également commencer à constituer un tableau de lecture permanent qui s'enrichira au fil de l'année afin d'aider les apprenants à bien lire.

Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le phonème [i] dans des mots usuels - Identifier les syllabes contenant le phonème [i] dans des mots usuels - Identifier le graphème « i » - Lire des syllabes contenant le graphème « i » - Lire des mots contenant le graphème « i » 		
Support et matériel didactiques :	Livret de l'élève – Images – Posters – Outils multimédias – ...		
Durée et nombre de séances :	120 min (4 séances)		
Activités de l'enseignant (e)		Activités de l'élève	Modalités de travail
Séances 1 et 2			
Mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> • Faire observer le poster de l'oral. • Fait évoquer les personnages du dialogue. • Dit et fait répéter les prénoms Mina et Ali en exagérant la prononciation du phonème [i]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe le poster et nomme les personnages et les objets illustrés. • Écoute et répète les prénoms Mina et Ali. 	<ul style="list-style-type: none"> Travail collectif Travail individuel
Discrimination auditive	<ul style="list-style-type: none"> • Demande aux apprenantes/apprenants d'identifier le phonème qui se répète dans les mots : Mina et Ali. • Met en relief et fait répéter le phonème [i]. • Dit d'autres mots (noms communs ou propres) et demande aux apprenants de frapper des mains quand elles/ils entendent le phonème [i]. • Invite les apprenantes/apprenants à trouver d'autres mots (noms propres ou communs) contenant le phonème [i]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repère et identifie le phonème [i]. • Répète le phonème [i]. • Identifie les mots contenant le phonème [i]. • Dit des mots contenant le phonème [i]. 	<ul style="list-style-type: none"> Travail collectif Travail individuel
	<ul style="list-style-type: none"> • Fait observer, sur le livret page 32, le contenu de la rubrique « Je coche quand j'entends : i ». • Demande aux apprenantes/apprenants d'identifier et dire les mots illustrés. • Dit et fait dire les mots illustrés : Mina, Ali, livret et école. • Fait réaliser l'activité en traitant les difficultés rencontrées par les apprenantes/apprenants. • Procède à la correction collective, puis individuelle de l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe le contenu de la rubrique « Je coche quand j'entends : i ». • Identifie et dit les mots illustrés. • Répète les mots : Mina, Ali, livret et école. • Réalise l'activité. • Participe à la correction collective et corrige sa réalisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Travail collectif Travail individuel
Discrimination visuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Fait observer, sur le livret page 32, le contenu de la rubrique « J'entoure le mot quand je vois : i ». • Fait observer la graphie de la lettre « i ». • Lit et explicite, à l'aide d'un exemple précis, la consigne de l'activité. • Demande aux apprenantes/apprenants de réaliser l'activité. • Procède à la correction collective, puis individuelle de l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe le contenu de la rubrique « J'entoure le mot quand je vois : i ». • Entoure les mots : Mina, Ali, livre, midi et livret. • Participe à la correction collective et corrige individuellement ses erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> Travail collectif Travail individuel

	<ul style="list-style-type: none"> • Fait observer l'activité « Je décèle » sur le livret, page 32. • Lit et explicite la consigne à l'aide d'un exemple précis. • Amène les apprenantes/apprenants à réaliser l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe l'activité et interagit avec la consigne. • Réalise l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> Travail collectif Travail individuel
Séances 3 et 4			
Rappel	<ul style="list-style-type: none"> • Fait observer le poster de l'oral et fait dire des mots contenant le phonème [i]. • Dit des mots (noms communs ou propres) et demande aux apprenantes/apprenants de frapper des mains quand elles/ils entendent le phonème [i]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe le poster et nomme les personnages illustrés. • Identifie les mots contenant le phonème [i]. 	<ul style="list-style-type: none"> Travail collectif Travail individuel
Identification de syllabes	<ul style="list-style-type: none"> • Dit des prénoms contenant le phonème [i] et demande aux enfants de frapper des mains chaque syllabe entendue. • Demande aux apprenantes/apprenants de dire, séparément, les syllabes de chaque mot et de les compter. • Invite les apprenantes/apprenants à localiser la syllabe contenant le phonème [i]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute, identifie et frappe des mains chaque syllabe entendue. • Dit, séparément, et compte les syllabes de chaque mot énoncé. • Repère et localise la syllabe contenant le phonème [i]. 	<ul style="list-style-type: none"> Travail collectif Travail individuel
	<ul style="list-style-type: none"> • Invite les apprenantes/apprenants à observer, sur le livret page 33, le contenu de la rubrique « Je colorie la case de la syllabe qui contient : i ». • Demande aux apprenantes/apprenants d'identifier et nommer les objets et les personnages illustrés par les images. • Dit et fait dire les mots illustrés : Mina, Ali, livret et ciseaux. • Fait réaliser l'activité en traitant les difficultés rencontrées par les apprenantes/apprenants. • Procède à la correction collective, puis individuelle de l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe le contenu de la rubrique « Je colorie la case de la syllabe qui contient : i ». • Identifie et dit les mots illustrés. • Répète les mots : Mina, Ali, livret et ciseaux. • Réalise l'activité. • Participe à la correction collective et corrige sa réalisation. 	<ul style="list-style-type: none"> Travail collectif Travail individuel
	<ul style="list-style-type: none"> • Invite les apprenantes/apprenants à observer, sur le livret page 33, le contenu de la rubrique « Je relie la syllabe au mot qui la contient ». • Lit et explicite, à l'aide d'un exemple précis, la consigne de l'activité. • Lit et fait lire la syllabe en question. • Demande aux apprenantes/apprenants de réaliser l'activité. • Accompagne les apprenantes/apprenants et leur apporte des aides appropriées. • Procède à la correction collective, puis individuelle de l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe le contenu de la rubrique « Je relie la syllabe au mot qui la contient ». • Lit la syllabe. • Relie « ma » à « maman » et « mi » à « ami ». • Participe à la correction collective et corrige ses erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> Travail collectif Travail individuel

Figure 21 : Fiche pédagogique de la lecture, (guide de l'enseignant, p 45- 46)

6.2.7.4 L'activité d'écriture et de graphisme

Pour l'activité d'écriture, la lettre [i] étudiée en lecture est maintenant présentée à l'écrit uniquement en minuscule cursive. La page d'écriture est tracée de manière très visible pour ressembler à la page d'un cahier d'écriture. L'apprentissage de l'écriture est une phase très importante en première année à laquelle il faut accorder une grande importance parce que l'élève apprend en même temps à écrire en arabe (de droite à gauche) et en français (de gauche à droite). Cela mène souvent certains élèves à écrire en miroir ou à demander toujours le sens de l'écriture à leur maître. Les élèves utilisent les ardoises pour l'entraînement à l'écriture et le crayon pour écrire sur le livre ou le cahier de copie. Les enseignants peuvent recourir également en classe à un cahier d'écriture de 50 pages pour compléter l'apprentissage où ils tracent le modèle de la lettre et du mot à écrire ou du graphème pour les élèves. L'apprentissage de la majuscule ne fait pas partie intégrante du savoir enseigné en première année du primaire mais son existence dans le manuel de l'élève donne l'idée qu'elle rentre dans une autre forme d'apprentissage implicite. La présentation des majuscules se fera dans les niveaux suivants où l'apprentissage de l'écrit sera renforcé. Si les enfants ont déjà passé le préscolaire, ils connaissent de manière globale les lettres majuscules et même les minuscules. Sinon, ils découvriront les lettres pour la première fois.

Après l'observation de la lettre et l'entraînement à l'écriture, l'acte d'écrire sur le livre se déroule en trois étapes : le repassage sur les pointillés, l'écriture en suivant le modèle et la copie d'un mot. Cette leçon a pour objectif d'initier les élèves à l'écriture et ressemble à ce qui se fait en classe de grande section en maternelle. Notons aussi que la même démarche est adoptée pour l'apprentissage de l'écriture en langue arabe. L'extrait du livre ci-dessous montre ces étapes pour l'exemple de la lettre « i » :

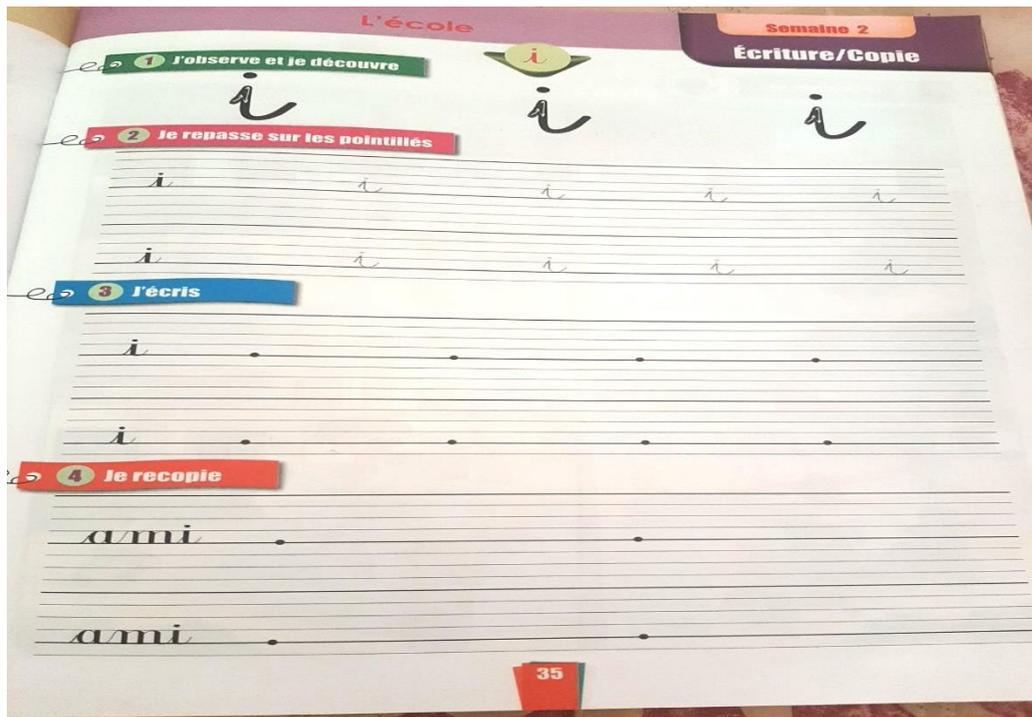


Figure 22 : Page d'écriture et copie, livre de l'élève, p35

Pour l'activité de graphisme, son objectif est de travailler la motricité fine qui doit être développée chez les élèves en traçant des formes variées : trait horizontal, vertical, boucles, ronds ... Dans cette leçon c'est le trait vertical qui est travaillé. L'objectif visé est de consolider l'activité d'écriture car la lettre [i] ressemble dans son tracé au trait vertical.

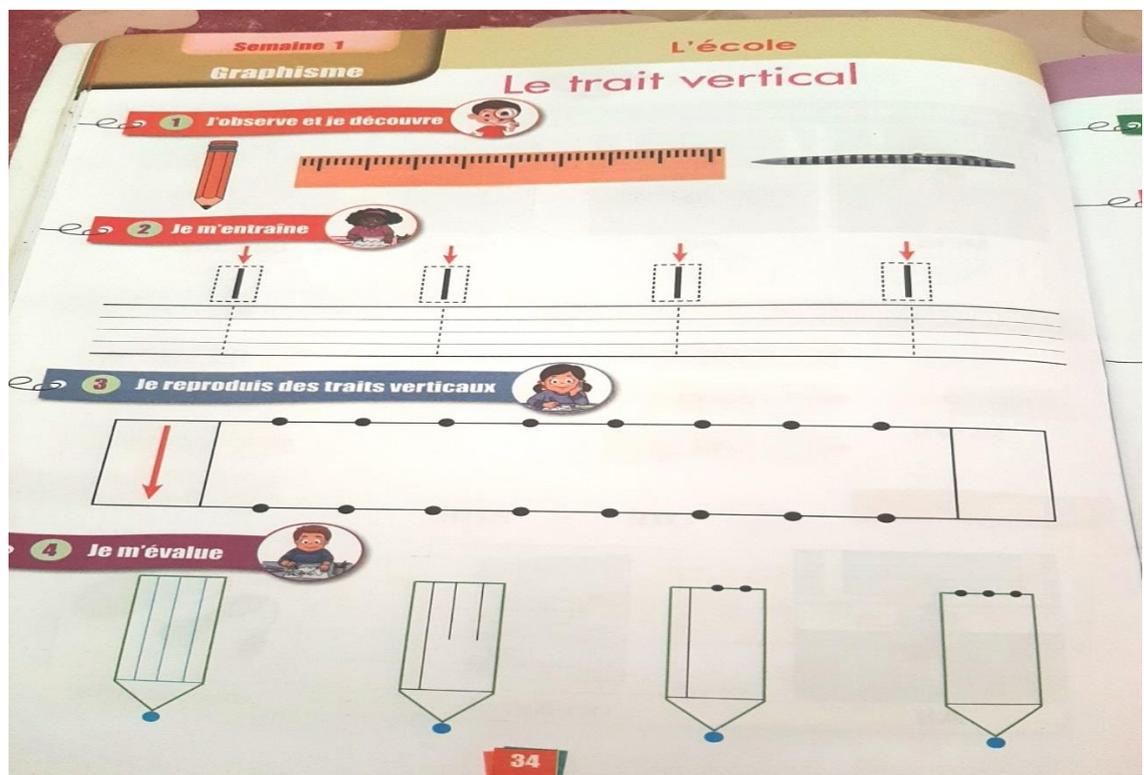


Figure 23 : Page de graphisme, (livre de l'élève, p34)

Lors de troisième semaine de nouvelles leçons sont présentées. Pour la lecture et l'écriture c'est le son [b] qui est présenté et pour le graphisme ce sont « les boucles » dont le tracé est proche de la lettre étudiée. Elles permettront à l'élève de pouvoir écrire facilement la lettre [b].

Pour la cinquième semaine, des activités de soutien et de consolidation sont proposées à titre indicatif afin de consolider les apprentissages chez les élèves. L'enseignant peut les utiliser ou créer ses propres supports en cherchant dans d'autres livres en fonction des besoins de sa classe. D'autres activités de soutien sont proposées à la fin de chacun des deux semestres comme le montre l'extrait du livre ci-dessous. Cela n'empêche pas l'enseignant de créer ses propres activités de soutien en fonction des lacunes observées chez ses élèves. Lors de la semaine de soutien, l'enseignant est appelé à se détacher du manuel scolaire afin de créer d'autres activités convenables au niveau réel de ses élèves.



Figure 24 : Activités de soutien et de consolidation de fin du 1^{er} semestre pour l'oral, (livre de l'élève p : 64-65)

Ces activités de soutien à la fin du semestre reprennent le contenu enseigné lors des trois unités didactiques précédentes. Chaque activité sur cette page traite séparément un objectif déjà étudié auparavant. Aucune activité ne propose de combiner deux objectifs dans une situation de production orale. Finalement, ce livre ne propose pas de grille d'évaluation des compétences des élèves. Ce qui nous laisse perplexes par rapport à la méthodologie suivie dans ce manuel. Nous pensons que c'est un mélange de plusieurs méthodologies à savoir l'approche communicative, par compétences et actionnelle.

6.2.7.5 Le projet de classe

Dès la première année du primaire, les élèves sont initiés à travailler avec la pédagogie du projet. Pour cela, les projets de classe proposés dans le guide de l'enseignant correspondent tous au thème et à la sous-compétence étudiés dans chaque unité. Ils sont faciles à réaliser par les élèves et touchent à leur sphère personnelle. Ils visent à développer leur personnalité et leurs habiletés pour se familiariser avec leur environnement immédiat. Sans oublier que cela va stimuler l'élève à utiliser la langue française dans un cadre réel et authentique pour faire des tâches communicatives orales ou écrites afin d'obtenir des réalisations concrètes. Ainsi, la classe deviendra un environnement social et linguistique riche et stimulant où l'action est centrée sur l'apprenant et ce qu'il désire réaliser. Le tableau ci-dessous extrait du guide de l'enseignant présente la liste des six projets proposés. Chacun d'eux reprend la thématique traitée durant l'unité didactique pour réaliser ou fabriquer un album ou un objet propre à l'élève ou au groupe classe.

Unité didactique	1	2	3	4	5	6
Projet de classe	Réaliser l'arbre généalogique de sa famille	Réaliser l'album de son école	Réaliser un album sur la tenue vestimentaire et l'hygiène	Réaliser un dossier sur son quartier/son village	Fabriquer des objets décoratifs à partir de matériel recyclable	Réaliser un dossier sur les jeux

Figure 25 : Projets de classe, guide de l'enseignant, p 12

Le projet est réalisé tout au long des cinq semaines à raison de 30 minutes par séance hebdomadaire. La fiche pédagogique dans le guide indique trois étapes principales permettant de le mettre au point. La première est l'identification du projet lors de la première séance où l'enseignant annonce le projet, explique les tâches à réaliser par les élèves, répartit les groupes et détermine les modalités du travail. Ensuite, la réalisation du projet se fait sur trois séances pendant lesquelles il s'agit de vérifier si les élèves ont commencé à réaliser les tâches et s'ils ont rencontré des difficultés. L'enseignant encourage les élèves à réaliser le travail, organise son déroulement et prépare avec eux la restitution. La dernière séance est consacrée à la présentation du projet par les élèves en groupe et c'est l'enseignant qui l'anime.

Pour cette activité, le livre de l'élève ne consacre aucune page au projet de classe. L'enseignant se charge lui-même de travailler cette activité à partir d'éléments déclencheurs et de documents qu'il choisira en fonction du projet proposé. Pour cela, le guide pédagogique fournit une fiche pour le projet de classe que l'enseignant utilisera. Dans l'exemple ci-dessous, cette fiche mentionne toutes les étapes à suivre pendant les cinq séances pour réaliser « l'album de l'école ».

Cependant, pour ce niveau-là les enfants ne savent pas encore faire de la recherche et une grande partie des tâches sera réalisée avec l'aide de l'enseignant. En ce qui concerne l'exemple du projet « l'album de son école », les enfants sont amenés à prendre des photos de leur propre école et à les imprimer. Dans le cas des élèves des écoles publiques marocaines ou des écoles rurales, ils n'ont pas tous les moyens pour le faire. L'enseignant peut alors leur demander de faire des dessins ou de trouver des images à découper d'anciens livres ou magazines chez eux en relation avec ce thème. Pour la présentation du projet, elle peut se faire en classe sans inviter d'autres personnes (comme il est indiqué dans le guide) car cela n'est pas toujours facile à mettre en place. Alors, cette restitution du projet sera réalisée devant l'enseignant et les camarades de classe en utilisant le lexique et les expressions apprises lors de l'activité orale. Présenter un projet devant ses camarades de classe renforcera la personnalité de l'enfant et lui permettra par conséquent de vaincre sa timidité dès son jeune âge.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fait analyser les échecs, les réussites. ▪ Incite les élèves à noter les solutions proposées. ▪ Amène les élèves à faire le bilan de leurs avancées, en fonction des objectifs de départ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprime les difficultés rencontrées. • Exprime les besoins de son groupe. • Note les solutions proposées. 	
Séance 3 : Réalisation du projet (suite)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anime la séance de réalisation de l'album : le titre de l'album, le nombre de photos et de fiches de renseignements à y mettre. ▪ Fait classer les documents. ▪ Écoute les propositions des élèves. ▪ Encourage les groupes à réaliser le projet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participe à la réalisation de l'album. • Classe les documents. • Discute avec son groupe. • Défend son point de vue. • Accepte les décisions du groupe. 	Travail en groupe
Séance 4 : Réalisation du projet (fin)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aide les élèves à finaliser le projet : rectifier, améliorer, affiner, bien présenter les normes de l'album, ... ▪ Anime la séance d'entraînement à la présentation de l'album. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discute avec ses pairs (défend son point de vue, accepte les décisions du groupe...). • Contribue à la confection définitive de l'album. • S'entraîne à présenter l'album 	Travail en groupe
Séance 5 : Présentation du projet		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anime la séance de présentation de l'album. ▪ Invite le directeur, les professeurs, les représentants des classes de l'école, à assister à la présentation de l'album. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présente le projet en collaboration avec ses camarades. 	Travail en groupe

Figure 26 : Fiche pédagogique du projet de classe, (guide, p : 38-39)

6.2.8 Des suggestions pour améliorer ce manuel

Le manuel « Dire, faire et agir pour apprendre le français » pour la première année du primaire constitue une première ouverture sur la langue française pour les élèves de ce niveau dans les écoles publiques en milieu urbain et rural. À travers l'analyse de cette unité nous constatons que les concepteurs ont fourni un effort considérable pour concevoir un manuel scolaire dont le contenu est attractif pour les élèves. Ce manuel vise l'instauration du bilinguisme scolaire dès l'entrée des élèves à l'école comme il est préconisé par la vision stratégique de la réforme et la loi cadre. Nous proposons de lui ajouter les modifications suivantes pour le rendre encore plus attractif :

1. Il est possible d'ajouter un imagier à la fin de ce manuel pour que les élèves puissent mieux retenir et mémoriser le nouveau vocabulaire en associant chaque image à son nom. Nous savons tous que la mémoire visuelle chez les enfants est très développée à cet âge, donc il est nécessaire de l'exploiter. Cet imagier permettra de renforcer l'acquisition du vocabulaire en langue française. il peut aussi être réalisé par les apprenants à l'aide de leur enseignant sur un cahier. Cela consistera à trouver des images du lexique étudié en classe et de coller

au-dessous les mots imprimés à l'avance par l'enseignant puisque les élèves ne maîtrisent pas encore l'écriture de toutes les lettres.

2. Nous suggérons d'inclure une partie réservée à la phonétique dans ce manuel et dans tous les autres manuels marocains de français pour tous les niveaux du primaire afin d'éviter les confusions possibles entre les phonèmes. En fait, cela est très important pour des locuteurs arabophones parce que les deux systèmes phonologiques sont différents. Les manuels scolaires sont conçus comme des manuels pour le français langue maternelle, en oubliant la dimension phonétique qui est primordiale. L'intégration de la phonétique contribuera aussi à connaître la différence entre les sons de la langue française. Elle permettra aussi de préparer l'écrit et l'orthographe chez les élèves dans les classes supérieures. Dans la perspective de remédier à ce problème de correction phonétique nous proposons l'exemple des exercices pour distinguer entre les lettres dont la prononciation prête souvent à confusion comme ; p / b, e / i / u, f / v...
3. L'approche thématique adoptée est très intéressante, mais pour les jeunes enfants il est préférable de travailler autour d'aventures d'un personnage tout en gardant les mêmes thèmes. C'est-à-dire créer une histoire autour d'un personnage qui sera le héros du livre pour attirer encore plus les élèves à apprendre cette langue. Ce personnage vit avec sa famille et les élèves vont suivre ses journées et ses aventures à l'école, en famille, en jouant pour découvrir l'ensemble des thématiques proposées. Sinon, travailler autour de contes comme en langue arabe. Cela contribuera à développer l'imagination de l'élève et à s'attacher plus au personnage de l'histoire en s'identifiant à lui.
4. Le graphisme utilisé n'est pas très attrayant pour des élèves de première année qui accèdent pour la première fois à l'école. La qualité du papier utilisé et des couleurs d'impression peuvent être améliorées. C'est un côté technique important auquel il est souhaitable d'accorder plus d'importance. Il est possible aussi d'ajouter des photos réelles d'objets ou de personnages. Les élèves n'ont que ce livre de français à l'école, donc il doit susciter leur intérêt pour l'apprentissage pas uniquement en langue française mais dans toutes les autres matières. Surtout que nous sommes dans l'ère du numérique où la conception graphique est devenue un jeu d'enfants pour les infographistes. Il est préférable de changer les dessins utilisés et les remplacer par des photos libres de droits d'auteurs.
5. Nous suggérons également de renforcer cet apprentissage linguistique par l'introduction de la pédagogie du jeu en proposant aux enseignants des jeux ludiques simples, bien expliqués

et détaillés dans le guide pédagogique et dans le manuel de l'élève. À titre d'exemple de jeux : le memory, le jeu de l'oie, le jeu de Kim, les cartes de mots... Nous admettons tous que l'apprentissage d'une langue étrangère qui passe par des activités ludiques aide plus les apprenants à apprendre et à mémoriser le nouveau vocabulaire et les chiffres.

6. Il faut penser également à réaménager l'espace classe pour qu'il soit plus attractif pour les enfants. Certes, cela n'est pas toujours possible car selon l'infrastructure de l'école, il peut y avoir un cours de première année et celui d'un autre niveau dans la même salle de classe à des horaires différents dans les écoles qui recourent à un système d'alternance. Nous proposons de mettre les niveaux proches dans la même salle de classe afin que l'usage de l'affichage mural par les enseignants atteigne l'objectif pédagogique souhaité. Au niveau de la décoration, les enseignants fournissent toujours un effort personnel pour rendre leurs classes plus attractives avec des affichages colorés utiles (lettres de l'alphabet, les métiers, les chiffres, les jours de la semaine, les mois de l'année...) et des coins pédagogiques (lecture, marionnettes, musée de classe...).
7. Les concepteurs du manuel sont sollicités de concevoir un support audio ou vidéo unifié et officiel pour les dialogues de l'activité orale et aussi pour les comptines. L'objectif est de rendre l'apprentissage plus intéressant auprès des élèves. Cela mettra fin également aux documents non officiels qui circulent sur des chaînes YouTube ou sur les réseaux sociaux.
8. Face au manque de matériel didactique, certains enseignants font l'effort de le concevoir eux-mêmes comme les jeux et les cartes images pour faciliter leur travail, motiver leurs élèves à apprendre et aimer cette langue. Ils vont même jusqu'à innover et être créatifs dans la réalisation des projets de classe avec leurs élèves. Grâce à internet et à la profusion des groupes éducatifs sur les réseaux sociaux, ils créent, partagent et échangent les idées avec d'autres enseignants. Cela constitue en lui-même une autoformation pour ces enseignants. Dans ce même sens, il faut encourager les éditeurs à concevoir du matériel didactique (des jeux pour la conjugaison, des puzzles, des cartes images et mots pour le lexique) pour les élèves et pourquoi pas coopérer avec des enseignants qui ont de meilleures idées dans ce domaine.

Synthèse

Nous avons présenté le manuel scolaire « Dire, faire et agir en français » et son guide pédagogique pour la première année du primaire qui sont une nouveauté pour l'école marocaine avec l'adoption de l'enseignement du français dès la première année du primaire en septembre 2017.

Cela permet d'introduire un bilinguisme / plurilinguisme précoce chez les enfants afin de leur permettre de réussir leurs apprentissages et leur vie professionnelle par la suite. L'allègement du programme préconisé par la vision stratégique est respecté dans ce manuel en permettant aux élèves de progresser doucement à leurs rythmes. Cette mesure va également aider à mieux assimiler les cours par les élèves de manière graduelle sans être trop chargé par des contenus inutiles. En revanche, ce manuel nécessite encore d'être amélioré et modifié à la lumière des suggestions et des recommandations que nous avons proposé ci-haut afin de respecter et mettre en pratique les directives de la vision stratégique de la réforme 2015-2030.

À travers cette analyse, nous affirmons que ce manuel de l'élève n'est pas conçu selon l'approche actionnelle proclamée par le guide pédagogique. Nous avons déjà mentionné qu'il y a une confusion entre l'action / être actif et l'approche actionnelle avec tout son appareil conceptuel et tout ce qu'elle mobilise pour faciliter l'apprentissage de la langue française. Nous proposons d'abord de former les enseignants à cette approche et aux techniques d'animation qu'elle suggère.

6.3 Analyse du manuel de la sixième année du primaire « Mes apprentissages en français »



Figure 27 : Couverture du manuel « Mes apprentissages en français » 6^{ème} année

Le deuxième manuel choisi pour être analysé est « Mes apprentissages en français » de la sixième année du primaire parce que c'est la dernière année de ce cycle fondamental. Donc à priori, l'élève a déjà acquis les compétences nécessaires au profil de sortie de l'école primaire dictées par le curriculum officiel pour aller poursuivre ses études au cycle secondaire collégial et continuer son projet personnel⁶². Il faut savoir que les élèves passent, en fin d'année scolaire, un examen normalisé provincial afin d'évaluer leurs acquisitions et ainsi pouvoir passer au cycle suivant. Ce manuel est le plus apprécié et le plus utilisé dans ce niveau scolaire par la plupart des inspecteurs et des enseignants du primaire. Pour cela, nous voudrions, dans le cadre de cette recherche, vérifier sur quelle base ils l'apprécient depuis des années et comment il a été rénové dans le cadre de la réforme en cours.

Tout d'abord, ce livre scolaire fait partie d'une série de quatre manuels conçus en continuité par la même équipe pédagogique à partir de la deuxième année du primaire. Il faut noter que lui aussi a été réformé trois fois depuis l'adoption de la réforme « Vision stratégique 2015-2030 » en septembre 2017 en optant pour le principe de l'allègement et de la simplicité des contenus évoqué

⁶² Le projet personnel de l'apprenant est une nouveauté adoptée avec la vision stratégique de la réforme 2015-2030. Elle vise un accompagnement de l'élève dès l'école primaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur fondamental ou technique par une université ou un établissement de formation professionnelle

précédemment (voir vision stratégique, levier12, 2014 :44). Le changement ne s'est pas opéré uniquement au niveau des thématiques des unités didactiques en langue française pour qu'ils soient les mêmes que ceux étudiés en langue arabe mais également au niveau du contenu linguistique allégé. Cela est décidé ainsi dans un esprit de complémentarité entre les deux langues afin que les élèves s'investissent plus dans leur apprentissage.

6.3.1 Présentation du guide de l'enseignant

Le guide pédagogique du manuel de sixième année du primaire « Mes apprentissages en français » est disponible sous format PDF imprimable et en format papier. Il est conçu pour aider et accompagner les enseignants à travailler rigoureusement avec les élèves de ce niveau, à organiser les apprentissages et à baliser ce processus d'enseignement / apprentissage. Il met en exergue les orientations pédagogiques relatives à l'enseignement / apprentissage du français pour cette année qui s'inscrivent dans la continuité des réformes en cours. Dans son avant-propos, il est écrit que cela se manifeste à travers « les trois entrées stratégiques (l'approche par compétences, l'éducation aux valeurs et l'éducation au choix) et se situe dans la lignée des courants pédagogiques en vogue (perspective actionnelle, vision entrepreneuriale et communautaire, ...) » (2021 :3). Pour ce qui est de l'éducation aux valeurs et de l'éducation au choix, elles font partie de la politique éducative du pays afin de former des citoyens fiers de leurs pays, de ses valeurs culturelles marocaines et arabomusulmanes et capables de mener son développement dans tous les secteurs de la vie économique, sociale et politique. Nous remarquons que la perspective actionnelle est citée à nouveau, ce qui nous mènera à vérifier si vraiment elle est appliquée ou non dans ce nouveau manuel scolaire. Pour la vision entrepreneuriale et communautaire, les thématiques traitées dans ce manuel ont une relation avec la vie quotidienne et active ultérieure à laquelle il faut préparer les élèves dès leur jeune âge. De plus qu'une nouvelle matière a été ajoutée au programme du cycle primaire appelée « Développement des compétences de vie » à partir de la rentrée 2021/2022. Elle vise en sixième année à ouvrir l'esprit des apprenants dès ce niveau à leur carrière future en les dotant des compétences de la vie professionnelle autour du monde de l'entreprise, de l'éducation financière, du rôle des impôts et des métiers.

Ce guide présente également toutes les nouveautés du curriculum concernant les enseignements dispensés : Compréhension et production orale, lecture, langue, communication, projet de classe et production de l'écrit afin d'accompagner les récentes propositions et recommandations de ce projet de réforme à travers des fiches pédagogiques. Il annonce également dans son avant-propos qu'il fournit :

«Des démarches propres à « susciter » la motivation des élèves et à les engager dans des activités de recherche, de découverte et de production afin de passer du statut de l'élève passif vers le statut d'un apprenant actif. Il met l'accent sur l'alternance entre les activités collectives et les activités individuelles aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, sans oublier le travail en groupes restreints. » (2021 : 6).

À partir de cela nous constatons que la centration sur l'apprenant et sa motivation sont très importantes afin de bien mener la réussite de son apprentissage scolaire. La réalisation des activités individuelles et en groupe est aussi encouragée afin de renforcer les relations entre les élèves et créer un esprit d'entraide mutuelle entre eux.

Comme ce guide est aussi un outil de référence, de planification pédagogique et de formation pour l'enseignant, il propose un aperçu théorique où il lui rappelle un ensemble de définitions. Ces dernières sont relatives aux informations théoriques et aux indications méthodologiques nécessaires à l'exploitation du guide. Il définit brièvement la compétence, la pédagogie différenciée, l'approche actionnelle et la pédagogie du projet. Ce qui donne une idée globale à l'enseignant sur les méthodologies à exploiter en classe et le pousse à faire des lectures supplémentaires pour se former encore plus. La perspective actionnelle est citée à maintes reprises dans cet aperçu comme une approche permettant aux élèves d'apprendre autrement, d'être acteurs de leurs apprentissages et de construire leurs savoirs graduellement. Nous remarquons dans ce guide qu'elle est bien définie contrairement au guide de la première année du primaire où elle est juste citée. La définition retenue dans ce guide est celle donnée par le CECRL. Elle insiste sur la considération de l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des environnements et des contextes donnés à l'intérieur d'un domaine d'action particulier :

« L'approche actionnelle est une méthodologie phare depuis le début du 21^{ème} siècle. Les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (dorénavant CECRL ou Cadre) (Conseil de l'Europe 2001), document de référence sur la conception de l'enseignement des langues en Europe aujourd'hui, indiquent se situer dans une perspective actionnelle en considérant avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) » (Guide de l'enseignant, 2021 : 11).

De brèves définitions de cette approche qui sont fournies par des didacticiens connus (Bourguignon, Médioni, Richer, Puren, Chin et Vincent⁶³) sont également citées par la suite pour approfondir cette notion pour les enseignants. Grâce à l'adoption de cette méthodologie, les

⁶³ Les références bibliographiques de ces définitions ne sont pas citées par ce guide pédagogique

concepteurs de ce livre espèrent pour l'enseignant de « passer progressivement de l'enseignant / enseignante dépendant (e) exclusivement du livret à l'enseignant / enseignante réflexif (ve), inventif (ve) pratiquant une approche actionnelle permettant aux apprenants / apprenantes de construire leurs savoirs » (*Ibid.* 11). Cette citation propose implicitement un détachement du livre scolaire. Or, cela n'est pas facile à appliquer parce que l'enseignant s'est d'abord habitué à travailler avec le manuel. Ensuite, il est nécessaire d'être bien formé pour être capable de concevoir lui-même ses propres supports de cours selon le programme donné. Finalement, il doit avoir les moyens matériels et techniques à disposition.

Dans cette même perspective et selon Christian Puren, les niveaux de compétences des enseignants dans l'usage de leurs manuels diffèrent. Ainsi, pour l'enseignant qui suit le programme prescrit sans le modifier en suivant les unités et les contenus proposés à la lettre et dans l'ordre donné : « aucun critère correspondant de qualité n'est disponible dans ce cas pour les manuels, puisque l'enseignant ne se donne aucune marge de manœuvre » (Puren, 2016 : 4). Dans cette situation, l'enseignant reste fidèle et attaché au contenu du livre qu'il considère comme la source unique du savoir même si des fois ce contenu n'est pas adéquat au niveau de ses élèves. C'est le cas observé à l'école marocaine. C'est également ce qui pousse les élèves à ne pas être motivés pour apprendre. En revanche, certains enseignants font quand même un effort colossal pour le changement lorsqu'ils remarquent que le support ne convient pas à leur élèves tout en gardant les mêmes objectifs prescrits et peuvent changer les supports (choisir un texte plus simple ou plus difficile, travailler sur d'autres exemples pour les faits de langue...) afin que les élèves assimilent mieux le cours. Cela correspond toujours selon Christian Puren au niveau 3 puisque « l'enseignant est capable d'enrichir les contenus et les activités des pages de GLP⁶⁴ pour répondre aux demandes ou besoins des apprenants, pour faciliter les autres activités, ou encore pour exploiter plus intensivement certains documents » (*Ibid.*18). Certains inspecteurs conseillent vivement les enseignants d'opérer des modifications et des adaptations au niveau des supports utilisés afin qu'ils correspondent au niveau des élèves et d'autres le refusent sous prétexte de ne pas suivre le programme.

Au niveau des compétences orales et écrites à développer voici l'objectif visé par le manuel cité par les auteurs de ce guide pédagogique :

« Fournir à l'apprenant / l'apprenante l'occasion de développer des compétences orales et écrites en lien avec son âge, ses intérêts et son contexte socioculturel pour communiquer et s'ouvrir à d'autres cultures. Leur souhait, en dernière analyse est de doter l'apprenant/apprenante de connaissances déclaratives, de connaissances

⁶⁴ GLP signifient grammaire, lexique et phonétique

procédurales et de connaissances conditionnelles nécessaires à son épanouissement et à son autonomisation à travers des savoirs, des savoir-faire et des habilités» (*ibid.*7).

Cette ouverture culturelle vise d'abord la culture locale qui est très riche et que les enfants doivent connaître afin d'approfondir l'esprit d'appartenance à leur pays et en être fiers. Nous vérifierons également à travers l'analyse de ce manuel s'il y a une ouverture sur les autres cultures notamment la culture française et francophone. Pour les différentes connaissances et l'autonomie citées dans ce passage, nous les vérifierons aussi à travers l'analyse du manuel afin de voir si les élèves les maîtrisent ou non et si le manuel les favorise à travers les activités proposées.

La démarche méthodologique des différentes disciplines est explicitée, grâce aux fiches pédagogiques, afin de fournir aux enseignants une base solide pour leur travail dans de bonnes conditions avec leurs élèves. Le guide détaille également cette démarche pour chaque activité afin d'aider l'enseignant dans sa tâche. Des tests pour la période d'évaluation diagnostique en début d'année sont fournis avec une proposition d'exercices de remédiation. À la fin de ce guide, nous retrouvons des posters format A4 pour la communication orale en noir et blanc, un glossaire et des références bibliographiques à destination des enseignants afin d'approfondir leurs connaissances. Ces posters peuvent être agrandis pour être exploités en cours de communication et acte de langage. Ces références bibliographiques se divisent en trois parties : Théorie et méthodologie, renforcement des apprentissages et autoformation. Chacune d'entre elles regroupe un ensemble de livres récents en didactiques du FLE et en pédagogie que les enseignants peuvent chercher sur internet, dans les librairies ou les bibliothèques pour les lire.

6.3.2 L'emploi du temps hebdomadaire de la langue française en 6^{ème} année du primaire

Le tableau ci-dessous extrait du guide pédagogique de l'enseignant de la sixième année du primaire représente la répartition hebdomadaire des matières enseignées en français sur une enveloppe horaire de six heures par unité didactique sur les cinq semaines pédagogiques :

Activités	1 ^{er} jour	2 ^e jour	3 ^e jour	4 ^e jour	5 ^e jour	6 ^e jour
Activité 1	Communication et actes de langage (séance 1) 30 min	Lecture (séance 2) 30 min	Communication et actes de langage (séance 2) 30 min	Lecture (séance 3) 25 min	Lexique (séance 3) 25 min	Lecture diction (S1, S3 et S5) Production de l'écrit (S2 et S4) 30 min
Activité 2	Lecture (séance 1) 30 min	Grammaire 30 min	Conjugaison 30 min	Orthographe Dictée 35 min	Production de l'écrit 35 min	Projet de Classe 30 min
Enveloppe horaire	60 min	60 min	60 min	60 min	60 min	60 min

Tableau 16 : Tableau des matières enseignées en français, guide de l'enseignant, p 20

La semaine pédagogique en sixième année du primaire est répartie de la manière suivante :

- Communication et acte de langage (60 min réparties en deux séances de 30 min par semaine)
- Lecture (90 min réparties en trois séances de 30 min chacune par semaine)
- Lecture diction (une séance de 30 min toutes les deux semaines)
- Grammaire (une séance de 30 min par semaine)
- Conjugaison (une séance de 30 min par semaine)
- Orthographe (une séance de 30 min par semaine)
- Dictée (une séance de 20 min en semaine 2 et 4)
- Production de l'écrit (une séance de 40 min par semaine)
- Projet de classe (une séance de 30 min par semaine)

Pour l'emploi du temps, les élèves ont 29 heures de cours par semaine dont six heures de français. Il faut savoir qu'en plus des activités enseignées en français, l'enseignant de français enseigne également les mathématiques et l'éveil scientifique. Cette dernière matière a été enseignée avant par l'enseignant de langue arabe et maintenant avec la nouvelle réforme c'est l'enseignant de français qui s'en charge. Cela est dû aussi au fait que les matières scientifiques sont désormais enseignées selon le principe de l'alternance linguistique déjà évoquée (Partie2, chapitre 4, p114) afin de préparer les élèves au collège et au lycée où ces matières sont dispensées uniquement en français. Dans cet emploi, une séance de 25 minutes est consacrée à la langue amazigh et quand celle-ci n'est pas dispensée elle est remplacée par une séance de soutien. La généralisation de cette langue n'est pas encore finalisée et lorsqu'elle le sera, l'école marocaine aura bien appliqué le principe du plurilinguisme annoncé par la loi cadre et la vision stratégique de la réforme. Ci-dessous un exemple de l'emploi du temps pour ce niveau :

EMPLOI DU TEMPS

		Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche	Lundi	Mardi
Enchaînement pédagogique	G1	1	2	3	4	5	6
	G2	1	2	3	4	5	6
Matinée	8 :30	Maths(s1) 55min Communication et actes de langages (s1) 25min Lecture(s1) 30min Eveil scientifique (s1) 25min		Maths (s3) 55min Communication et actes de langages (s2) 25min Conjugaison 30min Eveil scientifique (s1) 25min			Eveil scientifique (s2) 60min Lecture diction /production de l'écrit 30min Projet de classe 30min Développement des Compétences de vie (DCV) 30min
	Récréation 15 min						
	11 :00	Maths(s1) 55min Communication et actes de langages (s1) 25min Lecture(s1) 25min Eveil scientifique (s1) 25min		Maths (s3) 55min Communication et actes de langages (s2) 25min Conjugaison 30min Eveil scientifique (s1) 25min			Eveil scientifique (s2) 60min Lecture diction /production de l'écrit 30min Projet de classe 30min Développement des Compétences de vie (DCV) 30min
	13 :10		الإمازيغية/ الدعم/ الحياة المدرسية/ التكوين المستمر 60 min				
Après-midi	13 :30		Maths(s2) 65 min Lecture (s2) 35min Grammaire 35min		Maths(s4) 55min Lecture (s3) 25min Orthographe/ Dictée 30min الإمازيغية/ الدعم/ الحياة المدرسية/ التكوين المستمر 25 min	Maths(s5) 65min Lexique 30min Production de l'écrit 40min	الإمازيغية/ الدعم/ الحياة المدرسية/ التكوين المستمر 60 min
	Récréation 15 min						
	15 :45						
	16 :00		Maths (s2) 60min Lecture (s2) 35min Grammaire 35min		Maths(s4) 55min Lecture (s3) 20min Orthographe/ Dictée 30min الإمازيغية/ الدعم/ الحياة المدرسية/ التكوين المستمر 25 min	Maths(s5) 60min Lexique 30min Production de l'écrit 40min	
	18 :10						

Figure 28 : Emploi du temps hebdomadaire langue française

6.3.3 Les thématiques abordées dans ce manuel

Le manuel « Mes apprentissages en français » se compose de six unités didactiques et chacune s'étale sur cinq semaines. Les quatre premières semaines sont réservées à la présentation des différents contenus des leçons tandis que la cinquième est dédiée à l'évaluation et au soutien des acquis durant toute l'unité didactique. Cette répartition sur cinq semaines est parmi les nouveautés de la réforme pour alléger le contenu du curriculum (voir levier 12 de la vision stratégique, 2014 : 44). Elle existe dès la première année du primaire et en langue arabe aussi. Elle

a remplacé l'ancienne répartition contenant douze unités dont la durée a été de deux semaines par unité. Le tableau ci-dessous regroupe les différentes thématiques des six unités didactiques abordées en 6^{ème} année :

Unité	Thématique
1	Des civilisations universelles
2	La citoyenneté et le comportement civique
3	Sciences et technologies
4	L'énergie dans notre vie
5	Les défis de la vie contemporaine
6	Art et créativité

Tableau n°17 : Les thématiques des unités didactiques de la 6^{ème} année du primaire

Nous remarquons qu'elles sont toutes d'actualité au niveau national et international et qu'elles sont également proches des centres d'intérêts des élèves marocains. À titre d'exemple, dans l'unité 2 « la citoyenneté et le comportement civique », le texte de lecture « être un bon délégué de classe » aborde ce sujet qui intéresse les élèves parce que la coopérative de classe existe toujours dans les écoles primaires marocaines. Ce qui apprendra aux élèves à connaître les principes basiques de la citoyenneté et à considérer leur classe et leur école comme un lieu où ils vont appliquer la démocratie en prenant soin de leur environnement immédiat. Par la suite, ils seront préparés, pour ceux qui sont intéressés, à une vie politique ultérieure. Dans l'unité 5 « La Cop 22 » de 2016 organisée à Marrakech au Maroc est évoquée dans le cours de communication et acte de langage dont l'objectif communicatif est de « raconter un événement vécu » et aussi dans le cours de lecture avec le texte sur « la lutte contre le réchauffement climatique ». C'est une thématique non seulement nationale mais universelle. Ce sont des thématiques d'actualité présentes partout dans les médias et les réseaux sociaux. Cependant, ceci pose un problème chez les élèves du monde rural qui n'ont pas tous accès à la télévision et à internet. Cela demande à l'enseignant qui travaille avec cette catégorie d'élèves un double effort pour leur expliquer ces thématiques et pour arriver à l'équité proclamée par la vision stratégique 2015-2030. Ce nouveau programme de sixième année nécessite également que l'enseignant se documente sur certaines leçons avant de les présenter en classe. Comme pour l'unité 4 « l'énergie dans notre vie » les enseignants marocains doivent d'abord se renseigner sur les énergies renouvelables et chercher d'autres ressources qui les aideront à expliquer ce cours aux élèves.

D'une autre part, plusieurs thématiques à visée scientifique se croisent avec celles de l'éveil scientifique qui est dispensé par l'enseignant de français. En effet les unités 3, 4 et 5 traitent toutes des sujets scientifiques que les apprenants ont déjà étudié avant ou qu'ils étudieront au cours de cette année dans cette matière. Cela va aussi avec l'esprit d'interdisciplinarité entre les matières enseignées au primaire préconisé par la vision stratégique. Il permet à l'apprenant de revoir ces notions de manière différente et plus approfondie. L'enseignement de l'éveil scientifique avec cette nouvelle réforme adopte lui aussi le principe de l'alternance linguistique déjà évoqué (partie2, chapitre4, p114). Grâce à cette alternance linguistique arabe / français l'apprentissage de la langue française par les élèves sera renforcé encore plus et favorisera le bilinguisme proclamé par la loi cadre et la vision stratégique de la réforme.

Nous soulevons également ici un autre point très important en relation avec l'usage des manuels scolaires. Cela concerne le fait d'évoquer ces thématiques récentes comme l'environnement, la citoyenneté et les énergies renouvelables. Aujourd'hui, elles sont encore nouvelles et d'actualité mais dans quelques années elles seront dépassées. Ainsi, ce constat est normal puisque les livres ne peuvent pas être mis à jour annuellement mais selon les décisions du MEN. Le livre est donc sujet à une déconnexion de l'actualité, de la réalité quotidienne et de la vie scolaire qui est tout à fait permise. Claude Vargas dans son article « *Les manuels scolaires : Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes* » mentionne qu' :

« il est tout à fait normal que le manuel est déconnecté de la vie réelle, de la vie de la classe, de la réalité des élèves. Et il ne peut en être autrement. Il peut essayer de masquer ce handicap en se plaçant dans l'air du temps. En courant, par exemple, après les médias à la mode. Sans pouvoir toujours les rattraper » (Vargas, 2006 : 26).

Donc, nous concluons que le contenu thématique des manuels scolaires vieillit avec le temps. C'est tout à fait logique parce que c'est impossible de concevoir de nouveaux manuels chaque année.

Ce manuel de français commence par un tableau des contenus appelé « planification annuelle ». Il détaille le thème de l'unité et les leçons présentées dans chaque matière. Il propose une entrée par les compétences à acquérir pour chaque matière au cours de l'unité didactique et non pas par les titres des leçons. Nous constatons donc que l'approche adoptée est l'approche par compétences. Nous retrouvons les titres des leçons à l'intérieur du livre avec l'objectif à atteindre. Il est réparti en fonction des deux semestres de l'année. Il donne une vision d'ensemble sur le programme à suivre par l'élève durant cette année.

Planification

Thèmes des unités	Semaines	Communication & actes de langage	Lecture Compréhension	Lexique
	1	Évaluation diagnostique		5
Unité 1 Des civilisations universelles	2 et 3	Raconter un voyage/un événement en rapport avec les civilisations universelles 10	Lire un texte à caractère narratif 12	Savoir utiliser un dictionnaire/ Trouver le sens d'un mot dans le dictionnaire 14
	4 et 5	Décrire un patrimoine universel ou une œuvre universelle 24	Lire un texte à caractère descriptif 26	Reconnaître et savoir utiliser les gentilis 28
	6	Évaluation		38
Unité 2 La citoyenneté et le comportement civique	7 et 8	Raconter un événement vécu 42	Lire un texte à caractère narratif (une bande dessinée) 44	Identifier des synonymes/ Utiliser des synonymes 46
	9 et 10	Apprécier/évaluer une attitude, un comportement/ Exprimer un point de vue et le justifier 56	Lire un texte à caractère argumentatif 58	Savoir utiliser un lexique thématique relatif à la citoyenneté et au comportement civique 60
	11	Évaluation		70
Unité 3 Sciences et technologies	12 et 13	Donner des informations pratiques 74	Lire un texte à caractère informatif 76	Reconnaître la notion d'antonymie/Former des antonymes 78
	14 et 15	Exprimer un point de vue et le défendre 88	Lire un texte à caractère argumentatif 90	Savoir utiliser un lexique thématique relatif aux sciences et aux technologies 92
	16	Évaluation		102
	17	Évaluation semestrielle		105
Unité 4 L'énergie dans notre vie	18 et 19	Expliquer un phénomène naturel 108	Lire un texte à caractère explicatif 110	Identifier les préfixes et les suffixes/Former des mots dérivés 112
	20 et 21	Suggérer ; proposer ; donner des indications ; inciter à faire 122	Lire un texte à caractère injonctif 124	Savoir utiliser un lexique thématique relatif à l'énergie 126
	22	Évaluation		136
Unité 5 Les défis de la vie contemporaine	23 et 24	Raconter un événement vécu 140	Lire un texte à caractère narratif 142	Reconnaître la notion de mot étiquette 144
	25 et 26	Informier sur un phénomène social/culturel/économique 154	Lire un texte à caractère informatif 156	Savoir utiliser un lexique thématique relatif aux défis de la vie contemporaine 158
	27	Évaluation		168
Unité 6 Art et créativité	28 et 29	Décrire une personne 172	Lire un texte à caractère descriptif/Faire le portrait d'un artiste 174	Reconnaître les noms composés/Identifier la façon dont ils sont formés 176
	30 et 31	Décrire un lieu 186	Lire un texte à caractère descriptif 188	Savoir utiliser un lexique thématique en rapport avec l'art 190
	32	Évaluation		200
	33	Évaluation semestrielle		203

annuelle

Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Production de l'écrit	Lecture et citation	Projet de classe
Identifier et utiliser la phrase nominale et la phrase verbale 16	Conjuguer au présent de l'indicatif des verbes usuels 18	Identifier les différents accents/Accentuer correctement les mots 20	Mettre en ordre un texte à caractère narratif 22	- Comprendre un poème - Dire un poème de manière expressive 23	Semaines 2 à 6 Réaliser un dossier sur les civilisations universelles 37
Identifier/utiliser/savoir accorder les adjectifs épithètes et attributs 30	Savoir conjuguer des verbes usuels à l'imparfait de l'indicatif 32	Savoir accorder en genre et en nombre les adjectifs qualificatifs 34	Produire un texte à caractère narratif/descriptif 36		
Pronominaliser les compléments du verbe 48	Conjuguer au passé composé de l'indicatif des verbes usuels 50	Accorder le verbe avec le sujet 52	Compléter les bulles d'une BD à caractère narratif 54	- Comprendre des expressions imagées - Dégager le message de citoyenneté 55	Semaines 7 à 11 Réaliser une charte sur la citoyenneté et le comportement civique 69
Identifier la phrase interrogative totale/interrogative partielle 62	Savoir conjuguer être, avoir et les verbes usuels au futur 64	Savoir accorder le participe passé employé avec être ou avoir 66	Compléter une interview à visée argumentative en formulant des questions et/ou des réponses 68		
Reconnaître une phrase à la forme négative/Transformer une phrase affirmative en phrase négative 80	Savoir conjuguer à l'impératif présent les verbes du 1 ^{er} groupe 82	Orthographier correctement des mots terminés par <i>euil/euille/eil/eille/ail/aille</i> 84	Mettre en ordre un texte à caractère informatif se rapportant aux sciences et aux technologies 86	- Comprendre un poème - Dire un poème de manière expressive 87	Semaines 12 à 16 Réaliser un journal sur les sciences et les technologies 101
Reconnaître quelques expressions de la cause/Savoir les employer 94	Savoir conjuguer des verbes usuels des 1 ^{er} et 2 ^e groupes au conditionnel présent 96	Savoir orthographier et utiliser <i>tout, toute, tous, toutes</i> 98	Produire un texte à caractère argumentatif se rapportant aux sciences et aux technologies 100		
Identifier le CCL et le CCT/Utiliser le CCL et le CCT 114	Savoir conjuguer au conditionnel présent des verbes usuels du 3 ^e groupe et des verbes pronominaux 116	Orthographier correctement au pluriel les noms en <i>-al</i> et en <i>-ail</i> 118	Compléter un texte à caractère explicatif 120	- Comprendre un poème - Dire un poème de manière expressive 121	Semaines 16 à 22 Réaliser une affiche sur la protection de l'énergie 135
Savoir réduire une phrase étendue/Savoir faire l'expansion d'une phrase minimale 128	Identifier et conjuguer des verbes usuels du 2 ^e groupe à l'impératif présent 130	Savoir orthographier et utiliser <i>quel(s), quelle(s), qu'elle(s)</i> 132	Écrire des slogans pour une affiche de sensibilisation 134		
Identifier le complément circonstanciel de manière (CCM) 146	Savoir conjuguer au présent de l'indicatif les verbes pronominaux usuels 148	Savoir orthographier correctement le pluriel des mots en <i>-ou</i> et en <i>-eu</i> 150	Produire un récit à partir du souvenir d'un événement vécu 152	- Comprendre un poème - Dire un poème de manière expressive 153	Semaines 23 à 27 Réaliser un reportage sur les défis de la vie contemporaine 167
Reconnaître et savoir utiliser la voix active et la voix passive 160	Savoir conjuguer les verbes pronominaux usuels au passé composé de l'indicatif 162	Savoir orthographier correctement <i>peu, peux, peut</i> 164	Produire un article de journal à visée informative 166		
Reconnaître/Savoir employer les comparatifs et les superlatifs 178	Conjuguer les verbes du 3 ^e groupe et les verbes pronominaux à l'impératif présent 180	Opérer des transformations sur les noms composés 182	Produire un portrait 184	- Reconnaître la structure d'un poème - Dire un poème de manière expressive 185	Semaines 28 à 32 Réaliser un dossier sur l'art et la créativité 199
Savoir utiliser le discours direct et le discours indirect 192	Savoir conjuguer les verbes pronominaux à l'imparfait de l'indicatif 194	Écrire correctement les mots invariables 196	Produire un texte à visée descriptive : la description d'un lieu. 198		

Figure 29 : Planification annuelle du manuel mes apprentissages en français, 6^{ème} année du primaire, p 2-3

6.3.4 Analyse de l'avant-propos

D'abord, cet avant-propos s'adresse à des élèves en dernière année du cycle primaire âgés de 11 ans pour leur expliquer l'organisation de ce nouveau livre de français qualifié d'attractif. Il offre une présentation en couleurs facilitant le repérage des matières grâce aux illustrations utilisées. Le livre commence par une évaluation diagnostique portant sur les acquis de l'année précédente. Cette évaluation diagnostique est une pratique courante avec la nouvelle réforme afin de répartir les élèves, par l'enseignant, selon les difficultés relevées. Elle est toujours suivie d'une semaine de soutien et de remédiation avant de commencer le programme officiel et ce dans toutes les matières. Cette évaluation peut également être préparée par l'enseignant. Après sa correction, ses résultats sont reportés sur une grille pour classer les élèves selon leurs difficultés. Cet avant-propos cite également que ce livre regroupe un ensemble d'activités d'expression et de langue ainsi que différents types de lectures : lecture compréhension, lecture diction et lecture silencieuse. Il rappelle que les six unités didactiques s'articulent autour d'un projet de classe permettant de renforcer l'apprentissage. Il est précisé dans l'avant-propos que le manuel contient des tableaux de conjugaison utiles pour réviser et que les enseignants et les parents sont là pour accompagner l'élève tout au long de ce parcours scolaire.

6.3.5 Grille d'analyse du manuel « Mes apprentissages en français »

Le tableau ci-dessous présente la grille d'analyse descriptive du manuel « Mes apprentissages en français » de la sixième année du primaire. Cette grille descriptive est issue de la première partie de la grille d'analyse d'Evelyne Bérard (1991) de son ouvrage « l'approche communicative » et de la grille d'analyse de Bertoletti Maria Cecilia en collaboration avec Patrick Dahlet (1984) de leur ouvrage « Manuels et matériel scolaire pour l'apprentissage du FLE, ébauche d'une grille d'analyse » :

<i>Type de matériel disponible</i>	Manuel de langue française : « Mes apprentissages en français » Guide pour l'enseignant
<i>Nombre de pages</i>	207
<i>Prix</i>	21,80 ⁶⁵ dirhams
<i>Le titre</i>	Mes apprentissages en français Il fait référence aux apprentissages réalisés par l'apprenant lui-même en langue française. L'utilisation du pronom possessif « mes » désigne le fait que l'élève est le responsable de ses

⁶⁵ 21,80 = 2,1 euros

	<p>apprentissages en classe. À cet âge les élèves ont acquis une certaine autonomie dans leur apprentissage.</p>	
<i>Les auteurs</i>	<p>Anissa Benjelloun, Rahma Marrakchi, Rajaa Boukhriss, Abdelkader Farhani, Zahra Waahibi, Saida Zaki, Kawtar Chaabi</p> <p>Ils sont des ex-inspecteurs de l'enseignement primaire, des directeurs d'école et une professeure de langue et communication</p>	
<i>CD audio</i>	<p>Pas de pistes audio officielles fournies pour la communication et acte de langage. Cependant des enseignants ont fait l'effort personnel d'enregistrer des dialogues mais ils sont amateurs donc la qualité n'est pas toujours bonne. Ces pistes sont généralement présentées sous forme de vidéos avec l'image accompagnant l'activité orale extraite du livre sur les chaînes YouTube de ces enseignants.</p>	
<i>Public</i>	<p>Élèves de la 6^{ème} année du primaire (11-12ans)</p>	
<i>Structure générale de la méthode</i>	Objectifs	<p>-Fournir à l'élève l'occasion de développer des compétences orales et écrites en lien avec son âge, ses intérêts et son contexte socioculturel pour communiquer et s'ouvrir à d'autres cultures.</p> <p>-Doter l'élève de connaissances déclaratives, de connaissances procédurales et de connaissances conditionnelles nécessaires à son épanouissement et à son autonomisation à travers des savoirs, des savoir-faire et des habilités.</p>
	Durée de l'apprentissage	<p>180 heures réparties sur l'année scolaire</p>
	Unités	<p>6 unités de 5 semaines chacune</p>
	Progression	<p>Thématique : chaque unité traite un thème</p> <p>En spirale, les contenus sont repris des fois dans l'unité suivante surtout en langue</p>
<i>Contenu</i>	Contenu communicatif	<p>L'élève doit pouvoir communiquer, écouter autrui et demander des renseignements, exprimer son point de vue et ses sentiments, exposer des informations sur un sujet, un fait ou un événement, réemployer le vocabulaire et les structures étudiées dans de nouvelles situations de communication</p>

	Contenu grammatical	Explicite Grammaire déductive
	Contenu culturel	Culture marocaine, arabo-musulmane Ouverture sur les cultures universelles Pas de point culture isolé mais il est intégré dans le cours
<i>Méthodologie</i>	Activités orales	Favorisent l'interactivité entre les élèves Situations authentiques issues de la vie quotidienne
	Lecture	Textes variés authentiques, extraits de sites internet ou fabriqués par les auteurs
	Grammaire Conjugaison Lexique Orthographe	Le contenu est présenté de manière explicite et inductive. Peu d'exercices de remédiation : c'est l'enseignant qui se charge de les concevoir en fonction des lacunes des élèves
	Phonétique	Pas de partie réservée à la correction phonétique même si les élèves en ont besoin
<i>Pédagogie</i>	Les approches utilisées sont mentionnées dans le guide pédagogique : -Approche par compétences -Approche actionnelle -Pédagogie différenciée -Pédagogie du projet L'enseignant a le choix d'adapter ces méthodologies en fonction du niveau de sa classe et des activités	
	Rôle de l'enseignant	Guide les apprentissages Explique les leçons Animateur Crée la motivation et le désir d'apprendre chez les élèves
<i>Supports / documents</i>	Textes authentiques ou fabriqués par les auteurs selon la thématique abordée. Images et photos avec droits d'auteurs ou libres de droit	
<i>1^{ère} de couverture</i>	La couverture est orange avec le titre au centre en blanc et caractère gras sur un fond vert. Il est mentionné que c'est la nouvelle édition de septembre 2021. Les images en petit format sont extraites des pages internes du livre. Elles sont placées comme des feuilles qui tombent du haut. Il y a également deux ombres de chaque côté représentant un	

	garçon et une fille assis et en train de lire un livre. Le logo du ministère est en bas de la page au centre.
<i>Projet de classe proposé</i>	Présent dans chaque unité Il est travaillé chaque fin de semaine à raison de 30 min. Une page lui est consacré à la fin de chaque unité afin d'expliquer les différentes étapes à suivre. Il est présenté lors de la cinquième semaine d'évaluation à la fin de chaque unité didactique. Voici les sujets des projets proposés : -Réaliser un dossier sur les civilisations universelles -Réaliser une charte sur la citoyenneté et le comportement civique -Réaliser un journal sur les sciences et les technologies -Réaliser une affiche sur la protection de l'énergie -Réaliser un reportage sur les défis de la vie contemporaine -Réaliser un dossier sur l'art et la créativité Chaque enseignant est libre de présenter son projet sous le format qu'il trouve correspondant à son groupe classe et aux moyens dont il dispose.
Qualité des illustrations	La qualité est normale, les illustrations sont en couleurs. Présence de photographies authentiques avec droit d'auteurs mentionnées à la fin du livre Quelques illustrations sont floues ou en petit format
Qualité du papier	Papier ordinaire

Tableau n°16 : La grille d'analyse descriptive du manuel « Mes apprentissages en français »

Après avoir présenté cette grille descriptive du manuel « mes apprentissages en français » nous analyserons à présent le déroulement d'une unité didactique.

6.3.6 Déroulement d'une unité didactique

La nouvelle organisation curriculaire dictée par le MEN stipule que chaque unité didactique se divise en cinq semaines. Les quatre premières sont dédiées à la présentation des leçons et la dernière semaine est consacrée au soutien et à l'évaluation. Dans le cadre de l'allègement du curriculum préconisé par la vision stratégique 2015-2030, une leçon de chaque matière est présentée durant deux semaines. C'est-à-dire qu'un cours de communication et acte de langage traitant un ou deux objectifs est étudié pendant deux semaines à raison de deux séances hebdomadaires. Un seul fait de langue est traité pour chaque matière à raison d'une séance par semaine. Il va sans dire qu'avec cette stratégie les élèves assimileront doucement les notions étudiées et feront un maximum d'exercices et d'activités qui les aideront à bien comprendre les leçons. Suivant cette même perspective d'allègement, un seul texte de lecture est étudié pendant deux semaines à raison de deux séances hebdomadaires. Il en va de même également pour la production écrite. L'exemple de la

répartition thématique de l'unité 1 « les civilisations universelles » montre comment se répartissent les leçons durant les cinq semaines :

Semaine	Matière	Communication acte de langage	Lecture /lecture diction	grammaire	conjugaison	lexique	Orthographe	Expression écrite
1/2		Raconter un voyage /un évènement en rapport avec les civilisations universelles	Lire un texte à caractère narratif	Identifier et utiliser la phrase nominale et la phrase verbale	Conjuguer au présent de l'indicatif des verbes usuels	Savoir utiliser un dictionnaire Trouver le sens d'un mot dans le dictionnaire	Identifier les différents accents/ accentuer correctement les mots	Mettre en ordre un texte à caractère narratif
3/4		décrire un patrimoine universel	Lire un texte a caractère ou une œuvre universelle	Identifier /utiliser/ savoir accorder les adjectifs épithètes et attributs	Savoir conjuguer des verbes usuels à l'imparfait de l'indicatif	Reconnaitre et savoir utiliser les gentilés	Savoir accorder en genre et en nombre les adjectifs qualificatifs	Produire un texte à caractère narratif/ descriptif
5		Soutien et consolidation	Soutien et consolidation	Soutien et consolidation	Soutien et consolidation	Soutien et consolidation	Soutien et consolidation	Soutien et consolidation

Tableau n°19 : La répartition thématique de l'unité 1 « les civilisations universelles »

Dans cette unité didactique, le cours de communication et d'acte de langage est autour du récit et de la description. Les textes de lecture vont de même et traitent des textes à caractère narratif et descriptif. En production écrite, les élèves seront amenés à mettre en ordre un texte narratif et à produire un texte à caractère narratif / descriptif. Pour l'activité de langue, les cours étudiés ont une relation avec les objectifs communicatifs afin d'aider les élèves à enrichir leur vocabulaire et leurs compétences linguistiques pour pouvoir faire de bonnes productions orales et écrites. Nous concluons que dans l'ensemble les cours se complètent et s'harmonisent dans l'objectif de doter les élèves des outils qui les aideront à exploiter et produire un texte de type narratif ou descriptif.

6.3.7 Analyse de l'unité didactique 1 « les civilisations universelles »

Nous analyserons minutieusement cette première unité didactique du manuel « Mes apprentissages en français » de la sixième année portant le titre « les civilisations universelles ». Le but est de vérifier si les objectifs et les grandes lignes de changement annoncées par le nouveau curriculum sont respectés en termes de transposition didactique.

6.3.7.1 La page d'ouverture

Le livre « Mes apprentissages en français » commence par une page d'ouverture pour chaque unité d'apprentissage qui comporte : le thème et le numéro de l'unité didactique, la sous-compétence à développer à la fin de l'unité, la question à laquelle il faut répondre au cours d'un mini-débat, des illustrations se rapportant au thème étudié, des questions de compréhension et le titre du projet de classe se rapportant au thème étudié. C'est une sorte de contrat didactique entre les élèves et les enseignants qui porte sur tout le travail d'enseignement / apprentissage au cours des cinq semaines de l'unité. Cette page est travaillée oralement avec les apprenants au début de chaque unité didactique afin de leur présenter ce qu'ils vont étudier durant les cinq semaines à venir. Cela renforce l'apprentissage de l'oral et prouve l'importance des compétences orales dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Semaines
2 à 6

**Unité
1**

Des civilisations universelles

À la fin de cette unité, tu seras capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes à visée narrative et narrative / descriptive.

Les civilisations universelles enrichissent-elles le patrimoine mondial ?

J'observe et je découvre

1. Que vois-tu sur cette page ?
2. Où se trouvent ces monuments ?
3. Connais-tu d'autres monuments emblématiques appartenant à des civilisations universelles ?
4. Où se trouvent-ils ?

Projet de classe

Réaliser un dossier sur les civilisations universelles.

CS Scanné avec CamScanner

Figure 30 : Page de présentation de l'unité didactique, livre de l'élève, p 9

Sur cette page, nous observons trois monuments historiques à renommée mondiale : le sphinx d'Égypte, la tour Hassan de Rabat et la tour Eiffel de Paris. Cependant, sur cette image il serait possible de rajouter un monument de chaque continent pour parler de cette universalité que nous voulons apprendre aux élèves. Nous remarquons également en feuilletant le livre que la culture locale et nationale sont fortement présentes or, l'ouverture sur la culture française et les autres cultures n'est pas bien représentée. Pour cet effet, il serait pertinent d'introduire la dimension interculturelle progressivement pour y sensibiliser les élèves. Cela permettra d'enrichir encore plus leurs savoirs et les préparera par la suite au voyage, à la découverte du monde et à vivre également dans un autre pays pour les études ou pour la carrière professionnelle. Dans ce sens, la loi cadre 51-17 annonce l'importance de cette ouverture culturelle dans son texte dans l'objectif d'assurer la pérennité du patrimoine culturel national et international à travers les manuels conçus :

« L'intégration de la dimension culturelle dans les programmes, les curricula, les formations et les outils didactiques afin d'assurer la transmission du patrimoine culturel

national, aux multiples affluents, aux générations futures et sa valorisation, l'ouverture sur les autres cultures et le développement de la culture nationale » (loi cadre, 2019 :6).

Nous remarquons que seules les cultures marocaine et locale sont présentes dans ce manuel à travers les supports utilisés : textes, dialogues et images. Or, pour étudier une langue étrangère comme la langue française, il serait souhaitable d'étudier quelques aspects de sa culture afin que cet apprentissage soit complet et contextualisé.

6.3.7.2 La communication et acte de langage

Sur une double page se trouve l'activité de communication et d'acte de langage. Cette activité prend comme situation de départ une illustration à exploiter pour émettre des hypothèses autour de l'objectif visé suivie d'un dialogue à écouter. L'une des remarques à propos de ces dialogues est qu'ils n'ont pas été enregistrés. Constat que nous avons déjà relevé dans le manuel de première année et que nous retrouvons également ici. Cela aurait donné une innovation à ces manuels d'avoir des supports audio à utiliser en classe. Nous signalons que des enseignants ont pris l'initiative d'enregistrer eux même ces dialogues avec leur voix, la voix des synthétiseurs vocaux ou la voix de leurs élèves. Ces enregistrements sont disponibles sur leurs chaînes YouTube. Cela montre l'intérêt des enseignants et leur engagement dans cette réforme en utilisant tous les moyens technologiques possible pour bien mener l'enseignement / apprentissage de la langue française. En revanche, la qualité des enregistrements n'est pas toujours à la hauteur et il y a souvent des erreurs au niveau de la prononciation. D'autant plus que d'autres personnes hors de la sphère éducative ont commencé à publier sur la toile des enregistrements. Ce qui va créer une anarchie au niveau de ces ressources didactiques. Or, cela doit être officiel, unifié et cadré par les concepteurs des manuels pour ne pas diffuser du contenu erroné sur internet. Nous avons consulté le site officiel⁶⁶ qui regroupe les ressources homologuées par le MEN et nous n'avons pas trouvé d'enregistrements audio pour ces cours de communication et d'acte de langage.

Le conseil supérieur de l'enseignement a mentionné dans sa vision stratégique de la réforme 2015-2030 que les supports audio et numériques aux cours de communication et d'acte de langage seront intégrés avec la réforme des manuels :

« [...] Ce développement concerne notamment les curricula et les programmes de formations depuis les premiers cycles de l'enseignement. Il se réalisera par l'intégration de supports numériques et d'outils interactifs dans les actes d'enseignement et activités d'apprentissage, de recherche et d'innovation » (CSE, 2015 : 43).

⁶⁶ www.taalimtice.ma

Or, ces supports n'ont pas été élaborés par les concepteurs des nouveaux manuels scolaires, ce qui entrave la qualité recherchée pour améliorer l'apprentissage de l'oral. D'autant plus que le mot « support audio » est cité dans la fiche pédagogique proposée dans le guide et l'icône de l'écoute existe sur le livre de l'élève. Si les supports audio étaient fournis officiellement avec le manuel, les enseignants n'auraient pas à les chercher ou à les enregistrer eux-mêmes. Nous sommes dans une époque où le fait d'avoir des supports didactiques pour l'expression orale sous formes de vidéos est souhaitable afin d'atteindre les objectifs visés. Les élèves dans les classes ne se motivent pas et s'ennuient car ils ont l'impression de revenir en arrière au sein des classes en recourant seulement au support livresque et au dialogue lu par l'enseignant. Dans une époque où tout le monde regarde à longueur de journée les vidéos sur les réseaux sociaux, il faut également que la classe change et se met à l'ère du numérique.

En feuilletant la fiche proposée par le guide, nous trouvons que la première séance de communication et d'acte de langage est consacrée d'abord à l'exploitation des images présentant l'unité didactique et ensuite à l'exploitation de l'image du cours de communication. Le dialogue ne sera présenté que lors de la deuxième séance. Cela nous semble incohérent au niveau méthodologique car normalement la mise en situation doit être suivie d'une écoute du dialogue afin de mettre les élèves dans le contexte de la leçon étudiée et des objectifs à atteindre. Si elle est reportée à la séance suivante, il faut refaire la mise en situation à nouveau pour rappeler le sujet du cours aux apprenants. Ainsi, l'exploitation du dialogue ne se fait que lors des séances 2, 3 et 4. Il y a quatre séances d'oral intitulées : Avant l'écoute, pendant l'écoute, après l'écoute et réinvestissement. Ce que nous proposons pour pallier cela, c'est qu'au lieu de lui consacrer 30 minutes seulement par séance, nous suggérons de lui consacrer le double du temps afin de pouvoir mieux exploiter le document déclencheur ainsi que le dialogue. Pour tout enseignant pratiquant depuis des années, il paraît insensé de faire une séance de compréhension orale sans écouter le dialogue qui est l'élément déclencheur de l'objectif communicatif à atteindre. Dans l'ancienne répartition horaire, avant cette réforme, les séances de communication et d'acte de langage ont une durée de 45 minutes. Nous nous interrogeons sur les raisons qui ont poussé les concepteurs à diminuer cette masse horaire pour une réforme qui veut renforcer le côté de la communication orale chez les élèves. Ci-dessous la fiche de l'activité « communication et acte de langage » dont l'objectif est : *Raconter un voyage, un événement en rapport avec les civilisations universelles*. Cette fiche détaille l'ensemble des actions à réaliser par l'enseignant afin de bien mener son cours pendant les quatre séances. Selon les discussions que nous avons mené avec les inspecteurs lors des rencontres pédagogique, les fiches fournies par le guide ne sont qu'une indication sur comment procéder pour

construire son cours. Elles ne doivent pas être suivies à la lettre. L'enseignant peut ainsi concevoir sa propre fiche en suivant, bien sûr, les étapes méthodologiques indiquées.

<p>Activité : Communication et actes de langage Intitulé : Découverte des civilisations universelles Objectifs : Raconter un voyage/un événement en rapport avec les civilisations universelles. Supports didactiques : Livret de l'apprenant.e, pages 9 - 10 - 11 • Support audio Durée : 4 s x 30 min</p>		
Processus enseignement / apprentissage		
Activités de l'enseignant.e	Activités de l'apprenant.e	Modalités
Séance 1 : avant l'écoute		
Étape 1 : observation / découverte (Présentation de l'unité)		
<ul style="list-style-type: none"> • Demande d'ouvrir le livret page 9. • Fait observer le contenu de la page d'ouverture. • Pose les questions suivantes : <ol style="list-style-type: none"> a. Quelle est le numéro de l'unité ? b. Quel est le thème de l'unité ? c. Quelle est la question posée ? d. A ton avis de quoi va-t-on parler dans cette unité ? • Pose les questions de la rubrique « J'observe et je découvre ». <ol style="list-style-type: none"> 1. Que vois-tu sur cette page ? 2. Où se trouvent ces monuments ? 3. Connais-tu d'autres monuments emblématiques appartenant à des civilisations universelles ? 4. Où se trouvent-ils ? • Informe sur le projet de classe. Réaliser un dossier sur des civilisations universelles. • Lit et fait lire la sous-compétence À la fin de cette unité, tu seras capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes à visée narrative et descriptive. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvre le livret page 9. • Observe le contenu de la page d'ouverture. • Répond aux questions suivantes : <ol style="list-style-type: none"> a. C'est le numéro 1. b. Des civilisations universelles. c. Les civilisations universelles enrichissent-elles le patrimoine mondial ? d. Des civilisations. • Observe et découvre <ol style="list-style-type: none"> 1. Je vois des monuments historiques : La Tour Hassan, la Tour Eiffel, le Sphinx. 2. La Tour Hassan de Rabat la Tour Eiffel de Paris, le Sphinx de l'Égypte. 3. Réponses diverses : Taj Mahal , Place Jamaa Lafna, Volubilis etc... 4. Taj Mahal en Inde, Place Jamaa Lafna à Marrakech, Volubilis dans la région de Meknès près de Zarhoun. • S'Informe sur le projet de classe. Réaliser un dossier sur les sciences et technologies. • Lit la sous-compétence. À la fin de cette unité, je serais capable de comprendre, et de produire à l'oral et à l'écrit des textes à visée narrative et descriptive. 	Travail collectif
Étape 1 : observation / découverte (J'observe et je découvre)		
<ul style="list-style-type: none"> • Indique la page 10 du livret et oriente l'observation des apprenants.es à l'aide des questions leur permettant de formuler des hypothèses. <ol style="list-style-type: none"> 1. De quel document s'agit-il sur l'image 1 ? 2. Que représente l'image 2 ? 3. Où se trouve ce musée ? 4. Le musée porte le nom de quelle personne ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe l'illustration et formule des hypothèses à l'aide des questions posées. <ol style="list-style-type: none"> 1. Elle représente la carte du Maroc. 2. Elle représente un musée. 3. Il se trouve à Tarfaya. 4. Saint-Exupéry. 	Travail collectif

Séance 2 : pendant l'écoute		
Étape 2 : compréhension (J'écoute et je comprends)		
<ul style="list-style-type: none"> Fait écouter le dialogue ou le support audio deux fois. <p>Mamoun : Mes amis, au cours des vacances j'ai fait un voyage extraordinaire, j'ai été à Tarfaya.</p> <p>Adifa : Tarfaya ! Où se trouve cette ville ?</p> <p>La maîtresse : Tarfaya, est une ville côtière qui se trouve au sud du Maroc. Mamoun, dis-nous ce que tu as découvert dans cette ville.</p> <p>Mamoun : Pendant mon séjour, j'ai visité le port et le musée « Antoine de Saint Exupéry ». Les habitants de Tarfaya affirment que ce musée est le lieu le plus visité de la ville.</p> <p>Mehdy : Antoine de Saint Exupéry, mais c'est l'auteur du <i>Petit Prince</i> où il raconte son aventure avec le renard. Pourquoi il y a un musée qui porte son nom ?</p> <p>Mamoun : Saint Exupéry était un aviateur de l'aéropostale qui faisait escale à la ville de Tarfaya durant deux ans.</p> <p>La maîtresse : Qu'est-ce que le responsable t'a rapporté au sujet de ce musée ?</p> <p>Mamoun : il m'a annoncé que les visiteurs qui viennent de tous les coins du monde, admirent ce lieu historique car il relate l'histoire de cet endroit riche en photos et en affiches.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ecoute le dialogue ou le support audio. 	Travail collectif
<ul style="list-style-type: none"> Pose des questions pour valider les hypothèses et amorcer la compréhension. <ol style="list-style-type: none"> Comment s'appelle la personne qui parle en premier ? Y a-t-il un adulte parmi les personnages ? Qui est-ce ? Comment s'appelle la ville où Mamoun est parti en voyage ? Quels sont les lieux que Mamoun a visités ? Quel est le lieu le plus visité à Tarfaya ? Pourquoi ? Qui est Saint-Exupéry ? Qu'expose-t-on dans ce musée ? 	<ul style="list-style-type: none"> Répond aux questions. <ol style="list-style-type: none"> C'est Mamoun. C'est la maîtresse. C'est la ville de Tarfaya. Il a visité le port et le musée Antoine Saint-Exupéry. C'est le musée Saint-Exupéry parce qu'il y a beaucoup de documents historiques. Saint-Exupéry est un aviateur de L'aéropostale et c'est l'auteur du petit prince. Des affiches et des photos sont exposés dans ce musée. 	
Séance 3 : après l'écoute		
Étape 3 : application (J'exploite)		
<ul style="list-style-type: none"> Fait écouter le dialogue pour faire dégager les actes de langage. Fait utiliser les actes de langage véhiculés dans le dialogue dans des situations simulées. Fait trouver d'autres actes de langage. <p>Pour raconter :</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ecoute attentivement le dialogue. Identifie le lieu, les personnages, les situations. Utilise les actes de langage véhiculés dans le dialogue dans des situations simulées. Cherche d'autres actes de langage. S'exprime sur la situation en utilisant le lexique et 	
Séance 4 : réinvestissement		
Étape 4 : évaluation (Je réinvestis)		
<ul style="list-style-type: none"> Invite à prendre la parole pour s'exprimer à partir de la rubrique « Je réinvestis ». S'assure de la compréhension de la consigne. Invite à réfléchir avant de répondre et à préparer les réponses. Donne la parole pour s'exprimer. Evalue et demande de s'auto-évaluer. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprend la consigne. Prend la parole pour raconter son voyage et sa visite de Volubilis. Prend la parole pour imaginer un dialogue avec un(e) ou deux de ses camarades. Chacun pose des questions à l'autre pour situer des actions dans le temps. Ecoute les productions de ses camarades. Evalue et s'auto-évalue. 	Travail individuel

Figure 31 : Fiche de communication et acte de langage, guide de l'enseignant, p 33-34 -35

Les pages (10-11) ci-dessous extraites du manuel de l'élève montrent comment se présente le cours. Dans cette leçon, l'objectif est de raconter un voyage en rapport avec les civilisations universelles. Il s'agit de la visite du musée Saint Exupéry qui se trouve à Tarfaya au sud du Maroc abritant tout ce qui a un rapport avec cet aviateur français de la poste aéropostale, auteur du petit prince, à renommée mondiale. L'objectif de la leçon est clairement annoncé dans le livre. Trois illustrations sont proposées, or il fallait rajouter une image exposant ce qui se trouve à l'intérieur de ce musée. Les questions proposées et pendant l'écoute sont bien formulées et l'enseignant

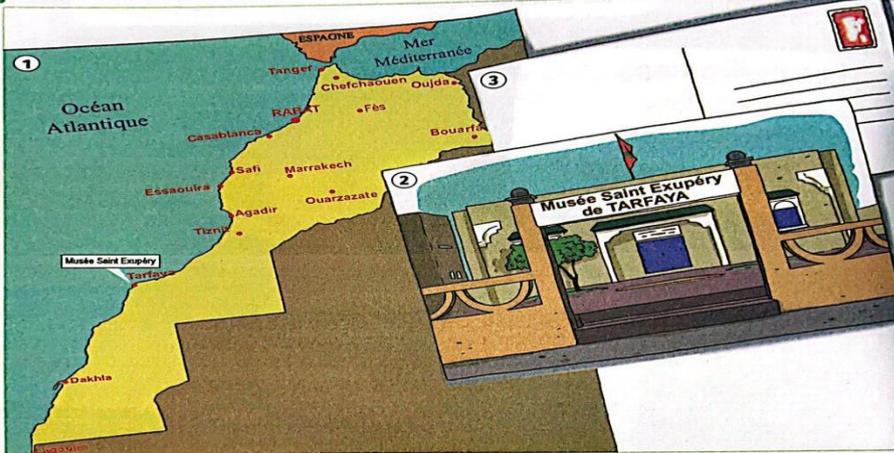
peut en rajouter d'autres ou les reformuler en fonction du niveau de sa classe. Nous suggérons de varier les questions proposées pour éviter la classique question ouverte ou fermée et de proposer des exercices d'appariement, vrai ou faux, QCM... afin de motiver encore plus les élèves. Il est également possible de diffuser une vidéo qui décrit ce musée de l'intérieur, disponible sur YouTube, afin d'aider les élèves à mieux connaître ce lieu pour s'exprimer au moment de la production orale lors de la troisième séance. La boîte à outils sur la page 11 aide les apprenants à connaître le lexique à utiliser pour s'exprimer autour de l'acte de langage étudié. Lors du réinvestissement, une activité de groupe est proposée afin de créer un produit final pour évaluer l'atteinte de l'objectif de la leçon. Dans le guide pédagogique, aucune piste complémentaire de prolongement n'est donnée pour aider l'enseignant à bien mener son cours et cela est pareil pour toutes les leçons. C'est l'enseignant qui doit trouver d'autres supports qui l'aideront dans sa démarche explicative.

Pour l'adoption de l'approche actionnelle, les mots utilisés dans ce manuel ne font aucune allusion à cette méthodologie. Tout le vocabulaire utilisé appartient à l'approche par compétences. La tâche proposée pour le réinvestissement vise un travail de groupe qui peut être redirigé encore plus en formant des petits groupes. En comparaison avec les méthodes FLE où nous trouvons un cours de compréhension orale suivi d'un cours de production orale traitant le même objectif communicatif, il aurait été souhaitable de s'en inspirer en rédigeant ce livre.

Communication & actes de langage

Objectif
Raconter un voyage/un événement en rapport avec les civilisations universelles.

Avant l'écoute
J'observe et je découvre



1. De quel document s'agit-il sur l'image 1 ?
2. Que représente l'image 2 ?
3. Où se trouve ce musée ?
4. Le musée porte le nom de quelle personne ?

Pendant l'écoute
J'écoute et je comprends

1. Comment s'appelle la personne qui parle en premier ?
2. Y a-t-il un adulte parmi les personnages ? Qui est-ce ?
3. Comment s'appelle la ville où Mamoun est parti en voyage ?
4. Quels sont les lieux que Mamoun a visités ?
5. Quel est le lieu le plus visité à Tarfaya ? Pourquoi ?
6. Qui est Saint Exupéry ?
7. Qu'expose-t-on dans ce musée ?

CS Scanné avec CamScanner 10

Des civilisations universelles

Après l'écoute
J'exploite

► Ces enfants reviennent d'un voyage d'école. Ils sont accueillis par leurs parents. Imagine ce qu'ils peuvent leur raconter de leur voyage et des lieux qu'ils ont pu visiter.

Boîte à outils

Noms : ville, musée, lieu, site.

Verbes : faire, dire, découvrir, visiter, affirmer, raconter, rapporter, annoncer, relater, ajouter.

Adjectifs : extraordinaire, côtière, historique, riche.



► Un guide et des touristes sont devant ce musée. Imagine ce qu'il peut leur raconter à propos de ce lieu.

Je réinvestis

► Observe cette photographie du site archéologique de Volubilis, pas très loin de Meknès.

En groupes

Faites des recherches sur l'histoire de ce site reconnu universellement.



Partagez la classe en deux : un groupe posera les questions et l'autre donnera les réponses.

Groupe 1. Imaginez les questions que vous pourrez poser à l'autre groupe pour qu'il vous raconte son voyage et sa visite sur ce site.

Groupe 2. Imaginez les réponses que vous pourrez donner pour faire le récit de votre voyage et communiquer ce que vous avez appris sur Volubilis.

Figure 32 : Double page de la communication et acte de langage, livre de l'élève, p10-11

Nous constatons que l'activité de production orale se base beaucoup sur l'imagination chez les élèves. À cet égard, le verbe *imagine* est cité quatre fois (p 11). Pour qu'un enfant de cet âge puisse imaginer des événements à raconter et structurer tout cela dans un discours simple et cohérent en utilisant les expressions étudiées, il doit surtout posséder un bagage linguistique issu de ses lectures ultérieures ou d'émissions déjà vues. Un enfant ne peut pas toujours partir de l'abstrait mais de quelque chose de concret qu'il connaît et qu'il peut toucher et sentir. D'autant plus que cela n'est pas toujours possible surtout pour les élèves du monde rural ou des zones urbaines précaires qui n'ont pas tous les moyens d'accéder facilement à l'information. Certains ne possèdent pas de télévision et n'ont jamais quitté leur petit village. Le fait de leur demander des productions comme cet exemple sur la ville de Volubilis paraît presque impossible à réaliser. Il demandera un grand effort de la part de l'enseignant pour y arriver. Ce qui nous laisse réfléchir encore une fois sur le principe d'égalité entre les apprenants promulgué par la vision stratégique comme slogan. L'enseignant peut pallier cela en changeant Volubilis par un lieu à proximité connu par les enfants.

Les enseignants dans ces cas essaient dans la mesure du possible et par leurs propres moyens de faire parvenir les informations à leurs élèves. Ainsi, ils ramènent des images, encyclopédies ou passent des documentaires évoquant ces sites historiques ou les faits scientifiques étudiés. Dans cette optique, l'enseignant devient la source unique du savoir en plus du livre scolaire. Il est préférable que le MEN avec le ministère de la culture investissent dans des bibliothèques au sein des établissements scolaires et des centres pour les jeunes pour qu'ils puissent faire des recherches eux-mêmes. Une telle mesure contribuera à enrichir la culture générale chez les élèves et facilitera également l'assimilation des cours proposés. Nous ne pouvons pas juger l'efficacité d'une réforme si les infrastructures de base sont inexistantes ou insuffisantes et si les outils didactiques sont indisponibles pour l'enseignant.

6.3.7.3 L'activité de lecture

Cette activité revêt une grande importance parce qu'en sixième année du primaire les élèves sont normalement capables de déchiffrer et de construire le sens d'un texte. Elle se divise en deux activités principales. D'abord, il y a la lecture compréhension où il s'agit de travailler sur différents types de textes issus de différents supports. Ensuite il y a la lecture diction où les textes choisis sont souvent des textes authentiques et où la démarche est restée la même par rapport à l'ancien manuel. Ce qui nous intéresse ici est comment se présente l'activité de lecture et comment s'y opèrent les différentes opérations de compréhension, de construction du sens et de correction phonétique. Cette activité est toujours appelée lecture et non compréhension de l'écrit comme c'est le cas dans les manuels adoptant l'approche actionnelle. Cependant, une grande partie des questions est liée à la compréhension générale puis détaillée du texte étudié.

Dans le manuel « mes apprentissages en français » des textes de différents types sont abordés : des textes informatifs, narratifs, descriptifs, explicatifs et argumentatifs. Cette variation de textes permet à l'élève d'étudier les différents types d'écrits afin de reconnaître leurs caractéristiques pour pouvoir les produire par la suite lors de l'activité de production écrite. Nous constatons en ce qui concerne le nombre de textes proposés dans ce manuel que le principe de l'allègement du programme est encore une fois respecté. En effet, un seul texte est traité pendant deux semaines contrairement à l'ancien programme où le texte est traité en une semaine. Cette mesure facilitera le travail de compréhension du texte en lui accordant toute l'attention qu'il mérite.

Ce qui attire également notre attention dans le premier texte traité dans l'unité 1 intitulé « Al Quaraouiyine université du monde » c'est qu'il est extrait d'un site internet. Sa mise en page prend le format d'une page web afin de permettre aux élèves de percevoir un support différent et

d'actualité. De plus, son sujet touche la culture locale et l'histoire du pays, ce qui permet une ouverture sur d'autres matières étudiées comme l'histoire. L'université Al Quaraouiyine de Fès est l'une des plus anciennes dans le monde. C'est important pour les élèves de connaître la richesse des vestiges de leur pays. Il y a une photo à exploiter montrant la mosquée d'en haut. La longueur du texte est normale par rapport à ce niveau scolaire. Le texte est accompagné d'une série de questions à poser avant, pendant et après la lecture afin de bien le comprendre. L'enseignant peut modifier ces questions et rajouter d'autres en fonction du niveau de ses élèves.

Pour le vocabulaire difficile, il est toujours explicité dans son contexte, dans la rubrique « j'enrichis mon lexique » affichée souvent sur la deuxième page de lecture. L'objectif est de faciliter la compréhension du texte. Il est également préférable que les élèves soulignent les mots difficiles dans le texte et essayent de chercher leur explication dans un dictionnaire, s'ils ont la possibilité de l'avoir. L'enseignant est également sollicité pour expliquer le sens des mots mais sans recourir à la traduction en langue maternelle sauf lorsque le mot est vraiment complexe.

L'usage de la langue maternelle est normalement interdit en classe. Cependant, de nombreux enseignants y recourent afin d'expliquer leurs leçons surtout en milieu rural où le seul contact avec la langue française est l'espace classe. Certes traduire en arabe standard ou en darija peut faciliter la compréhension mais si l'élève s'y habitue trop, il ne va plus faire l'effort de comprendre et d'apprendre la langue française. Son usage doit rester limité et cadré. Selon l'inspectrice de l'enseignement primaire Hosnia Choukri cette arabisation des cours par les enseignants est parmi les causes de la dégradation du niveau des élèves :

« L'enseignement du français à l'école primaire publique marocaine est en perpétuelle dégradation. Il baigne dans l'arabisation jusqu'au bout ; même les cours de français se sont arabisés voire « marocanisés », dans la mesure où, un bon nombre d'enseignants expliquent leurs leçons de français en arabe » (Choukri, 2018 : 13).

Cette pratique est à bannir des cours d'où l'intérêt d'avoir du matériel pédagogique qui aide les élèves à comprendre les notions expliquées. Ce matériel peut se présenter sous différentes formes comme : les cartes images, les dictionnaires illustrés, les affichages en classe, les imagiers à construire...

Avant la lecture

J'observe et je découvre

1. Observe l'image. Que représente-t-elle ?
2. Quel est le titre de ce texte ?
3. À ton avis, de quoi va parler ce texte ?
4. Quelle est la source de ce texte ?
5. De combien de paragraphes ce texte est-il composé ?

fr.wikipedia.org/wiki/Université_Al_Quaraouiyine

Al Quaraouiyine, université du monde

Al Quaraouiyine (Université¹ Al Quaraouiyine) est une université située à Fès, au Maroc. Selon la tradition², sa construction débute en 859 sous le règne de la dynastie idrisside. Elle est considérée comme la plus ancienne université dans le monde encore en activité par l'UNESCO, le *Livre Guinness des records* et par plusieurs historiens.

Toute une série de noms parmi les plus grands vont être associés d'une manière ou d'une autre à la Quaraouiyine : les grands précurseurs³ du soufisme, tels Ibn Hrizim, Abou Madyane, Abdeslam Ben Mchich Alami, les philosophes Avempace et Averroès, le géographe Al Idrissi mais aussi Maïmonide⁴, Ibn Khaldoun et Léon l'Africain pour ne citer que ceux-là.

Dans l'histoire racontée par Ibn Abi Zar, à la suite d'une période d'anarchie à Kairouan (entre 818 et 825-826), Muhammad ibn Abdallah al-Fihri, riche commerçant, s'installa avec sa famille à Fès. À sa mort, ses deux filles Fatima et Meryam recueillirent un important héritage qu'elles décidèrent de consacrer à des œuvres de bienfaisance. Dans le quartier des Andalous, Meryam construisit la mosquée des Andalous. Sa sœur Fatima acheta un jardin maraîcher et obtint l'accord du prince idrisside Yahyâ ibn Idris pour ériger le premier noyau de la future Al Quaraouiyine à partir de 933. La mosquée fut alors dotée d'un *minbar* et appelée mosquée « Al Quaraouiyine » (mosquée des Kairouanais), en hommage à la ville d'origine de Fatima al-Fihriya.

La mosquée Al Quaraouiyine vit son architecture évoluer et s'agrandir. Elle devint, du x^e siècle au xii^e siècle, un important centre d'enseignement et une des premières universités au monde.



Il faut attendre la première moitié du xii^e siècle pour voir sortir de Fès de grands philosophes (comme Avempace) ou mathématiciens (Al-Yasmine, inventeur du Triangle de Pascal). Cela signifie naturellement qu'à cette époque, la ville de Fès est devenue capable de présenter des enseignements dans diverses branches (théologie, jurisprudence, philosophie, médecine, mathématiques, astronomie).

fr.wikipedia.org/wiki/Université_Al_Quaraouiyine

Pendant la lecture**Je lis et je comprends**

1. De quelle université s'agit-il ?
2. Dans quelle ville se trouve-t-elle ?
3. Pourquoi Fatima et sa sœur Meryam s'installèrent à Fès ?
4. Qui a donné l'accord pour la construction d'Al Quaraouiyine ?
5. Qu'a fait Meryam avec son héritage ?
6. Au fil des années, comment était considérée Al Quaraouiyine ?
7. Quelles sont les branches qui ont été enseignées dans cette université ?

Je lis et j'écris

1. D'où venaient Fatima et Meryam ?
2. Qu'est-ce que les deux sœurs ont fait de leur héritage ?
3. Cite trois grandes personnalités qui ont vu leurs noms associés à Al Quaraouiyine.
4. Sous quelle dynastie Al Quaraouiyine a-t-elle été construite ?
5. L'architecture d'Al Quaraouiyine a-t-elle changé depuis sa fondation ?

J'enrichis mon lexique

1. **université** : établissement d'enseignement supérieur destiné à la transmission des connaissances.
2. **tradition** : ensemble de légendes, de faits, de doctrines, d'opinions, de coutumes...; manière d'agir ou de penser transmise depuis des générations.
3. **précurseur** : personne ouvrant la voie à de nouvelles idées.
4. **Maïmonide** : Rabbín juif du Moyen Âge.

Je lis à haute voix

Choisis un passage du texte. Prépare-le pour le lire à haute voix devant tes camarades. Justifie ton choix.

Après la lecture**Je participe au débat**

« [Al Quaraouiyine] est considérée comme la plus ancienne université dans le monde. »

En lisant cette phrase, que penses-tu de ton pays ?

Je m'évalue

1. Donne le nom de deux personnes qui ont été diplômées d'Al Quaraouiyine.
2. Entre le x^e et le xii^e siècle, comment a été considérée Al Quaraouiyine ?
3. Quelles sont les diverses branches qui ont été enseignées à Al Quaraouiyine ?

Scanné avec CamScanner

Figure 33 : Double page de la lecture, livre de l'élève, p 12-13

Pour la démarche méthodologique, il y a six séances intitulées dans la fiche pédagogique du guide de l'enseignant comme suit : avant la lecture, pendant l'écoute, pendant la lecture, après la lecture et après la lecture. Ces séances comptent sept étapes correspondant aux opérations de lecture et de compréhension contenues dans le livre de l'élève, nous les avons groupés dans le tableau ci-dessous :

Séance	étapes
1	Observation /découverte
2	Compréhension (je lis et je comprends)
3	Compréhension (je lis et je comprends) suite
4	Compréhension (je lis et j'écris)
	Compréhension (Je lis à haute voix)
5	Je lis à haute voix /transfert (je participe au débat)
6	Évaluation (je m'évalue)

Tableau n°20 : Séances et étapes d'une leçon de lecture

Nous remarquons également qu'au niveau de la méthodologie proposée dans la fiche ci-dessous les séances sont conçues comme celles de la communication et acte de langage. La démarche est fractionnée d'une manière qui laisse le cours de lecture inachevé. Par exemple pour la première séance, il est question d'observer uniquement le paratexte sans lire le texte. Ce n'est que pendant la deuxième séance que les élèves vont lire le texte et passer à l'étape de sa compréhension.

Activités de l'enseignant.e	Activités de l'apprenant.e	Modalités
Séance 1 : avant la lecture		
Étape 1 : observation/découverte (J'observe et je découvre)		
<ul style="list-style-type: none"> • Indique la page du livret et demande d'observer le texte et l'image. • Amène à formuler des hypothèses à l'aide des questions : <ol style="list-style-type: none"> 1. Observe l'image. Que représente-t-elle ? 2. Quel est le titre de ce texte ? 3. À ton avis, de quoi va parler ce texte ? 4. Quelle est la source de ce texte ? 5. De combien de paragraphes ce texte est-il composé ? • Transcrit les hypothèses au tableau. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe le texte et l'image. • Formule des hypothèses à l'aide des questions posées. <ol style="list-style-type: none"> 1. Elle représente une mosquée... 2. Al Quarouiyine, université du monde. 3. Il va parler de l'histoire de « Al Quaraouiyine, université du monde ». 4. Ce texte est tiré d'internet. Sa source est : fr.wikipedia.org/wiki/université_Al-Quaraouine 5. Ce texte est composé de cinq paragraphes. 	Travail collectif
Séance 2 : pendant la lecture		
Étape 2 : compréhension (Je lis et je comprends)		
<p>Amorce de la compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fait lire le texte silencieusement. • Vérifie la compréhension en posant des questions. <ol style="list-style-type: none"> a. A quoi ressemble cette construction ? b. D'après toi de quoi s'agit-il ? c. Penses-tu que cette construction. • Fait affirmer ou infirmer les hypothèses émises. <p>Compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lit le texte (les livres ouverts). • Invite les apprenants.es à lire individuellement. • Pose les questions de compréhension. <ol style="list-style-type: none"> 1. De quelle université s'agit-il ? 2. Dans quelle ville se trouve-t-elle ? 3. Pourquoi Fatima et sa sœur Meryam s'installèrent à Fès ? 4. Qui a donné l'accord pour la construction d'Al Quaraouiyine ? • Exploite la rubrique « J'enrichis mon lexique » <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Université</i> : établissement d'enseignement supérieur destiné à la transmission des connaissances. 2. <i>Tradition</i> : ensemble de légendes, de faits, de doctrines, d'opinions, de coutumes... ; manière d'agir ou de penser transmise depuis des générations. 3. <i>Précurseur</i> : personne ouvrant la voie à de nouvelles idées. 4. <i>Maïmonide</i> : Rabbin juif du Moyen âge. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lit le texte silencieusement. • Répond aux questions de compréhension. <ol style="list-style-type: none"> a. Elle ressemble à un palais. b. Il s'agit de la description d'un monument historique. c. Cette bâtisse a de la valeur car c'est un prestigieux monument. • Affirme ou infirme les hypothèses émises. <p>• Ecoute le texte et suit sur le livret.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lit le texte. • Répond aux questions de compréhension. <ol style="list-style-type: none"> 1. Il s'agit de l'université Al-Quaraouiyine. 2. Elle se trouve dans la ville de Fès. 3. Parce qu'ils ont quitté leur pays "Kairouan" pendant une période d'anarchie en Tunisie. 4. C'est le prince idrisside Yahyâ ibn Idris qui a donné l'autorisation de la construction de l'AL Quaraouiyine. 	Travail collectif

Séance 3 : pendant l'écoute		
Étape 3 : compréhension (Je lis et je comprends - suite)		
<ul style="list-style-type: none"> • Lit le texte (les livres ouverts). • Invite les apprenants.es à lire Individuellement. • Pose les questions de compréhension. <ol style="list-style-type: none"> 5. Qu'a fait Meryam avec son héritage ? 6. Au fil des années, comment était considérée Al-Quaraouiyine ? 7. Quelles sont les branches qui ont été enseignées dans cette université ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecoute le texte et sult sur le livret. • Lit le texte. • Répond aux questions de compréhension. <ol style="list-style-type: none"> 5. Elle a construit la mosquée des Andalous. 6. Elle était considérée comme un important centre d'enseignement. 7. Les branches enseignées sont : La théologie, la jurisprudence, la philosophie, la médecine, les mathématiques, l'astronomie. 	Travail collectif
Séance 4 : pendant la lecture		
Étape 4 : compréhension (Je lis et j'écris)		
<ul style="list-style-type: none"> • Invite quelques élèves à lire Individuellement. • Invite à répondre aux questions de la rubrique « Je lis et j'écris ». <ol style="list-style-type: none"> 1. D'où venaient Fatima et Meryam ? 2. Qu'est-ce que les deux sœurs ont fait de leur héritage ? 3. Cite trois grandes personnalités qui ont vu leurs noms associés à la Quaraouiyine. 4. Sous quelle dynastie Al-Quaraouiyine a-t-elle été construite ? 5. L'architecture d'Al-Quaraouiyine a-t-elle changé depuis sa fondation ? <ul style="list-style-type: none"> • Pratique une correction collective à chaud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lis le texte à la demande. • Répond aux questions de la rubrique « Je lis et j'écris ». <ol style="list-style-type: none"> 1. Elles viennent de Kairouan (en Tunisie) 2. Meryam a construit la mosquée des Andalous et Fatima la mosquée des Karouanais. 3. Parmi les grandes personnalités qui ont vu leur noms associés Al Quarouiyine : Al-Yasmine, Avempace, Ibn Abi Zar, Maïmonide. 4. Elle a été construite sous le règne des Idrisside. 5. Al Quarouiyine a vu son architecture s'évoluer et s'agrandir du 10^e et au 12^e siècle. Elle est devenue un important centre d'enseignement et une des premières universités au monde. <ul style="list-style-type: none"> • S'auto-corrige. 	Travail collectif
Étape 5 : compréhension (Je lis à haute voix)		
<ul style="list-style-type: none"> • Invite à lire les passages choisis du texte. • Pose des questions : <p>En langue</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Trouve une phrase nominale dans le texte. b. Trouve l'explication du mot « œuvre » c. Conjugue aux trois personnes du pluriel le verbe « recueillir » d. Trouve un mot dans le texte avec accent grave. <p>Production de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pose des questions et écrit les réponses au tableau. <ol style="list-style-type: none"> 1. Al Quaraouiyine est une université, où se trouve-t-elle ? 2. Pourquoi l'université porte-elle ce nom ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Lit le passage choisi. • Répond aux questions posées. <p><i>Phrase nominale :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a. Al Quaraouiyine, université du monde. b. un tableau d'un peintre est une oeuvre d'art etc. c. nous recueillons / vous recuillez / ils recueillent. d. être / Abdallâh. <ul style="list-style-type: none"> • Répond aux questions pour construire le sens. <ol style="list-style-type: none"> 1. Al Quaraouiyine se trouve à Fès. 2. Elle porte ce nom faisant référence à la ville de Kairouan, ville natale Meryam. 	Travail individuel
Séance 5 : après la lecture		
Étape 6 : (Je lis à haute voix) / Transfert : (Je participe au débat)		
<ul style="list-style-type: none"> • Fait lire le texte par quelques apprenants.es. • Lit et fait lire la question du débat. <p>« Al Quaraouiyine est considérée comme la plus ancienne université dans le monde »</p> <p>En lisant cette phrase, que penses-tu de ton pays ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicite la question du débat. • Gère le débat. • Encourage les meilleures Interventions. • Fait participer tout le groupe. • Aide les apprenants.es en difficultés pour prendre la parole. • Accepte toutes les Idées et les redresse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lit le texte. • Lit la question du débat. <p>Je suis fière de mon histoire et de mon pays.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participe au débat. 	Travail collectif
Séance 6 : après la lecture		
Étape 7 : évaluation (Je m'évalue)		
<ul style="list-style-type: none"> • Fait lire le texte par quelques apprenants.es. • Lit et fait lire les questions de la rubrique « Je m'évalue » <ol style="list-style-type: none"> 1. Donne le nom de deux personnes qui ont été diplômées D'Al Quaraouiyine. 2. Entre le 10^e et le 12^e siècle, comment a été considérée Al Quaraouiyine ? 3. Quelles sont les diverses branches qui ont été enseignées à Al Quaraouiyine ? <ul style="list-style-type: none"> • Pratique la correction. • Fait réagir sur le texte lu en les encourageant à : <ul style="list-style-type: none"> - dire ce qu'on a aimé dans ce texte ; - dire ce que n'on n'a pas apprécié dans ce texte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lit le texte à haute voix. • Répond par écrit aux questions de la rubrique « Je m'évalue ». <ol style="list-style-type: none"> 1. Abdeslam Ben Mchich Alami, Léon L'Africain. 2. Entre le 10^e et le 12^e siècle Al Quaraouiyine a été considérée comme une des premières universités du monde. 3. Parmi les branches enseignées : les mathématiques, la théologie, la philosophie etc. <ul style="list-style-type: none"> • S'auto corrige ; • Dit ce qu'il a aimé dans le texte, ce qu'il n'a pas apprécié dans le texte. 	Travail collectif/ individuel

Figure 34 : Fiche de lecture, guide mes apprentissages en français 6^{ème}, p 36-37-38

Nous remarquons que les questions de compréhension figurant sur ce manuel sont de type fermé et ouvert. Nous suggérons également ici, comme nous l'avons fait pour la communication et acte de langage, de modifier le type de ces questions. Nous proposons des exercices d'appariement, vrai ou faux, QCM... afin de motiver encore plus les élèves. Sachant que ce type de questions variées

est proposé pendant l'examen normalisé local et provincial. Donc, en changeant le type des questions les élèves seront également préparés à l'examen normalisé qu'ils passeront à la fin de chaque semestre. Pour les questions de compréhension figurant sur le manuel de l'élève, il y a celles auxquelles il faut répondre oralement et d'autres par écrit. Les réponses écrites constituent un entraînement à l'examen normalisé local et provincial⁶⁷.

Pour l'étape intitulée « lecture à haute voix » dans la séance 4, l'élève choisi un passage à lire devant ses camarades et il doit justifier son choix. Cette technique apprend aux élèves à s'exprimer et à bien lire un texte debout devant un auditoire. Elle les préparera également aux exposés qu'ils feront plus tard et pourquoi pas à devenir de bons orateurs. Durant cette séance, la fiche pédagogique propose des exercices de langue ayant un rapport avec les cours étudiés ce qui aidera les élèves à mieux assimiler ces cours et à s'évaluer. Cela crée également un lien entre les différentes composantes étudiées en langue française et permet de contextualiser le fait de langue avec le texte de lecture étudié.

Le débat proposé lors de la cinquième séance est une nouveauté dans ce livre. Il permettra aux élèves de mieux s'exprimer autour du sujet proposé. Il est vrai que ce n'est pas comme les débats que les élèves peuvent voir à la télévision mais c'est une initiation et une préparation aux débats qu'ils feront par la suite au cycle secondaire. Apprendre à débattre contribuera à libérer leur expressivité. Cela développera également leur intelligence et leur esprit critique grâce à l'éducation aux valeurs de la citoyenneté locale et universelle comme le mentionne la loi cadre 51-17 : « l'adoption d'un modèle pédagogique axé sur l'intelligence, qui développe l'esprit critique, promeut l'épanouissement et l'innovation et éduque à la citoyenneté et aux valeurs universelles » (Loi cadre, 2019 :3). L'enseignement aux valeurs humaines et sociales est mis en relief par les auteurs de ce manuel à travers les textes choisis. Ces derniers à visée scientifique sont une bonne occasion pour amener les élèves à développer un savoir-vivre utile au-delà de l'espace classe et crucial pour qu'ils soient préparés à être des citoyens acteurs de la vie sociale qui les attend.

Nous remarquons que les contes pour enfants ne figurent pas dans ce manuel par rapport à celui qui l'avait précédé. La place est accordée à des textes scientifiques en rapport avec les thématiques des unités didactiques qui touchent surtout la vie réelle et quotidienne.

⁶⁷ L'examen local se passe à la fin du 1^{er} semestre au niveau de l'établissement et l'examen provincial se passe à la fin du 2^{ème} semestre au niveau de la délégation provinciale.

Les textes utilisés pour la lecture sont tous authentiques extraits de livres ou de sites internet sauf certains textes portant la mention « texte inédit ». Nous pensons qu'ils sont écrits par les auteurs du manuel. Pour les textes utilisés pour les activités de langue, ils sont tous sans mention de l'auteur, nous concluons qu'ils sont aussi rédigés par les auteurs du manuel.

Dans le cadre d'une rencontre pédagogique avec l'inspecteur de notre circonscription pédagogique, nous avons assisté à un cours de lecture compréhension⁶⁸ (observation de classe suivie d'un débat avec l'inspecteur, l'enseignante et les autres enseignants invités) présenté par une enseignante qui a fait en une seule séance l'ensemble des trois séances proposées par le guide en une durée de 45 minutes. Il est vrai qu'elle a dépassé le temps imparti à la séance mais l'objectif tracé a été atteint. Les élèves ont participé activement au cours. Cela montre qu'il ne faut pas toujours suivre à la lettre la démarche préconisée par les fiches du guide pédagogique. Comme l'enseignante travaille dans le monde rural, elle a ramené un ensemble d'objets pour expliquer certains mots difficiles du texte. Cela montre l'engagement de l'enseignante à bien réussir sa tâche auprès des élèves.

Les deux textes de lecture choisis pour l'unité 1 parlent de monuments historiques en lien avec le patrimoine marocain et andalou reconnus mondialement par l'UNESCO. Le deuxième texte présenté lors de la semaine 3 (p 26) porte comme titre « l'Alhambra », qui se trouve en Espagne. Cependant, dans la représentation collective marocaine l'Andalousie appartenait jadis au Maroc. Elle date de la belle époque andalouse dont l'histoire est connue par tous. Il est très important d'intégrer cette part de l'histoire dans la mémoire des élèves parce que cela enrichit leur culture générale. Cependant, pour une unité dont le titre est « des civilisations universelles », il y a un répertoire immense de monuments historiques d'autres pays que nous pourrions évoquer et exploiter dans un esprit d'ouverture sur les autres cultures. Cela contribuera à ouvrir l'horizon de découverte chez les élèves.

La partie réservée à la phonétique correctrice n'existe dans aucun manuel marocain. Dans ce cas, les élèves sont considérés comme des natifs qui apprennent une langue maternelle et non étrangère. Il est souhaitable que les concepteurs du manuel de français lui consacrent une rubrique afin de résoudre les problèmes persistant de prononciation chez les élèves. Il n'est pas nécessaire ici de rappeler qu'entre la langue arabe et la langue française il y a une grande différence entre certains phonèmes (p, v, c=k, s=z...). Les enseignants de la sixième année veillent toujours à la correction

⁶⁸ Texte « Soyons prudents », unité 4 « l'énergie dans notre vie », manuel de l'élève, p124

phonétique en corrigeant seulement comment se prononce le mot au moment de sa lecture par les élèves.

Nous remarquons aussi que la culture française et francophone n'est pas très présente dans ce manuel. Pourtant le pays entretient de bonnes relations socioéconomiques avec la France et avec les autres pays francophones. Nous sommes consciente qu'il est impossible d'enseigner une langue en dépit de sa culture et de son identité. L'enseignement de la langue française détachée de sa culture est parmi les causes de la faiblesse du niveau des élèves parce qu'ils ne savent pas pourquoi ils étudient cette langue étrangère. Ce détachement de la culture vide la langue de son âme. Cette dimension culturelle est parmi les points qui manquent à ce manuel et à tous les autres manuels de langue française au Maroc. Cela nous fait revenir à cette question du flou qui accompagne le statut de la langue française au Maroc que nous avons évoqué dans la partie 1 du contexte de la recherche, chapitre 2. En effet, le statut de cette langue n'est pas déclaré officiellement même si elle est fortement présente dans le quotidien. Avec la vision stratégique de la réforme, elle est considérée comme langue d'enseignement au même rang que la langue arabe standard qui est l'une des langues officielles du pays.

6.3.7.4 Les activités de langue

Nous présenterons d'abord la démarche méthodologique générale d'un cours de langue, comme elle est indiquée dans le guide pédagogique de l'enseignant, avant d'examiner des exemples de cours proposés dans l'unité 1. Le but est de vérifier les modifications apportées par ce renouvellement et cet allègement du programme. Il faut dire que les leçons de grammaire, lexique, conjugaison et orthographe sont conçues maintenant de façon identique avec la même démarche méthodologique. Sur le livre de l'élève, nous remarquons qu'il y a six rubriques systématiques qui se réalisent pour chaque leçon en deux séances sur deux semaines :

- **Ce que je sais** : c'est en quelque sorte une évaluation diagnostique de ce qui a été étudié avant. Elle ne dépasse pas deux questions que l'enseignant pose oralement aux élèves.

- **J'observe et je découvre** : l'observation du corpus du texte support qui est souvent proche de la thématique étudiée. Elle est soit sous forme d'un texte ou de phrases contenant le fait linguistique à étudier.

- **Je manipule et je réfléchis** : Ce sont des questions auxquelles les élèves répondent pour arriver à la manipulation des phrases du texte support. L'objectif est de mener une réflexion guidée par

l'enseignant sur le phénomène linguistique à étudier. Ceci favorise la construction de la notion linguistique étudiée.

- **Je retiens/je construis la règle** : Après plusieurs manipulations, la règle est construite avec l'aide de l'enseignant. Elle est souvent sous forme de texte à trous à compléter par les mots proposés ou d'une carte mentale.

- **Je m'entraîne** : les exercices de cette étape visent la fixation de la notion étudiée et son application à travers des activités orales et/ou écrites. Les exercices sont proposés sur le livre de l'élève. Une mise en commun est nécessaire pour corriger les exercices.

- **Je m'évalue** : cette étape propose des exercices d'évaluation afin de mesurer le degré de maîtrise de la notion étudiée dans la perspective d'apporter, si nécessaire, la remédiation adéquate au moment opportun. C'est une sorte d'évaluation formative prévue à la fin de chaque leçon de langue.

Nous constatons que la démarche en six étapes préconisée pour la leçon montre un traitement inductif et explicite des faits de langue étudiés. L'élève est sollicité par l'enseignant afin de participer activement à la construction des notions et de la règle en rapport avec la leçon présentée. L'enseignant peut également recourir à la carte mentale afin de construire la règle avec les élèves. Cette technique aide surtout à faciliter la mémorisation. Les exercices d'entraînement et d'évaluation servent à vérifier l'assimilation de la notion étudiée par les élèves. Nous vérifierons comment se présentent ces exercices proposés par le manuel dans le passage suivant.

Dans la première semaine de l'unité « des civilisations universelles », la fiche pédagogique de conjugaison ci-dessous, extraite du guide de l'enseignant, présente une leçon intitulée « le présent de l'indicatif des verbes usuels ». La première séance se termine après la construction de la règle et la deuxième séance sera consacrée aux exercices d'entraînement et d'évaluation. Nous pouvons dire à partir de la lecture de ce document que la démarche utilisée pour les cours de langue est une démarche explicite puisque la règle est induite par les élèves grâce aux activités de conceptualisation lorsqu'ils répondent aux questions qui accompagnent le texte contenant le fait grammatical étudié. La démarche déductive est également présente parce que les règles de grammaire sont appliquées à travers des exercices lors de la deuxième séance. Nous affirmons que la grammaire enseignée dans ce manuel est une grammaire explicite et déductive, elle fait partie des pratiques traditionnelles. Cela va contrairement avec la politique de la réforme et du changement promu.

Adopter une nouvelle démarche pour enseigner le contenu linguistique consiste à rendre les élèves plus actifs en classe en introduisant des jeux ludiques pour apprendre les règles de langue.

Exemple : jeu de l'oie pour la conjugaison, jeu de Kim pour le lexique, memory pour les types de phrases...Ce qui renforcera l'autonomie d'apprentissage chez les élèves. L'enseignant aujourd'hui ne constitue plus la seule source du savoir. C'est pour cette raison qu'il est amené à varier ses techniques d'animation en classe et à introduire l'usage des nouvelles technologies dans son cours lorsque cela est possible. Ainsi, l'application de ces mesures permettra de changer les pratiques de classe qui se sont installées depuis plusieurs décennies dans les écoles marocaine. Il est aussi recommandé de former les enseignants aux nouvelles pratiques qui les aideront à sortir de la monotonie et à être plus productifs en classe.

Thème : Des civilisations universelles
Activité : Conjugaison
Intitulé : Le présent de l'Indicatif des verbes usuels
Objectif : Conjuguer au présent de l'Indicatif des verbes usuels.
Supports didactiques : Texte support • Livret de l'apprenant.e, pages 18-19.
Durée : 2 s x 30 min

Processus enseignement / apprentissage		
Activités de l'enseignant.e	Activités de l'apprenant.e	Modalités
Séance 1		
Étape 1 : évaluation diagnostique (Ce que je sais)		
<ul style="list-style-type: none"> • Demande d'ouvrir le livret page 18. • Lit et fait lire la question de la rubrique « Ce que je sais ». • Sur ton cahier, associe les pronoms qui conviennent aux verbes conjugués : Je - tu - vous - ils - nous finissent - partons - dessine - partons - chantez - parles. • Pratiquer la correction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvre le livret page 18. • Lit la question de la rubrique « Ce que je sais ». Je dessine - tu parles - vous chantez - ils finissent - nous partons. • Pratiquer l'auto-correction. 	Travail collectif
Étape 2 : observation/découverte (J'observe et je découvre)		
<ul style="list-style-type: none"> • Fait observer le corpus. • Lit et fait lire le corpus. • Pose des questions d'aide à la compréhension. 1. Quels sont les verbes de ce texte ? 2. A quel temps sont-ils conjugués ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe le corpus. • Lit le corpus. • Répond aux questions : 1. Les verbes sont : est, mettent, finissent et rassemblent. 2. Les verbes sont conjugués au présent. 	Travail collectif
Étape 3 : compréhension (Je manipule et je réfléchis)		
<ul style="list-style-type: none"> • Fait observer de nouveau le corpus. • Pose les questions suivantes : 1. Donne l'Infinitif et le groupe de chacun des verbes en couleur. 2. Conjuguez ces verbes au présent de l'Indicatif à toutes les personnes et observez leurs terminaisons. • Aide à réfléchir et à manipuler. • Fais participer tout le groupe. • Procède aux corrections constatées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observe de nouveau le corpus. • Répond aux questions : 1. L'Infinitif de ces verbes et le groupe de ces verbes sont : être, mettre, finir, rassembler. être : c'est l'auxiliaire « être » Mettre : verbe du troisième groupe. Finir : verbe du deuxième groupe. Rassembler : verbe du 1^{er} groupe. 2. Conjugue les verbes au présent de l'Indicatif à toutes les personnes. - Donne les terminaisons de ces verbes : Être : je suis, tu es, il/elle est, nous sommes, vous êtes, ils/elles sont. Mettre : je mets, mets, met, mettons, mettez, mettent. Finir : je finis, finis, finit, finissons, finissent. Rassembler : Je rassemble, rassembles, rassemble, rassemblons, rassemblez, rassemblent. • Réfléchit et manipule. • Participe dans le groupe. • S'auto-corrige. 	Travail collectif
Étape 4 : conceptualisation (Je construis la règle)		
<ul style="list-style-type: none"> • Fait un rappel de ce qui a été vu sur le présent de l'Indicatif des verbes usuels. • Pose des questions de compréhension. • Fait participer à la construction de la règle. • Fait lire la rubrique « Je construis ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Se rappelle de ce qui a été vu sur le présent de l'Indicatif des verbes usuels. • Répond aux questions posées. • Participe à la construction de la règle. • Lit la rubrique « Je construis ». 	Travail collectif

Séance 2		
Étape 5 : application/transfert (Je m'entraîne)		
<ul style="list-style-type: none"> • Amène, à partir des activités de la rubrique « Je m'entraîne » à : 1. Barre le verbe intrus dans cette liste : protéger, séjourner, parler, saluer, salir. 2. Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif. 3. Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif. • Pratique la correction collective. • Invite les apprenants.es à s'auto-corriger. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réalise les activités de la rubrique « Je m'entraîne ». 1. Tous les verbes sont du 1^{er} groupe sauf le verbe salir qui est du 2^d groupe. 2. J'organise, vous visitez, le guide établit, tu rêves, elles entrent, nous finissons. 3. Nous sortons, vous prenez, les touristes veulent, nous faisons. • Il corrige ses réponses. • Participe à la correction collective. • S'auto-corrige. 	Travail Individuel
Étape 6 : évaluation/soutien (Je m'évalue)		
<ul style="list-style-type: none"> • Amène, à partir des activités de la rubrique « Je m'évalue » à : 1. Conjugues les verbes donnés au présent de l'indicatif. <ul style="list-style-type: none"> - admirer - Sortir - choisir - avoir 2. Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif. <ul style="list-style-type: none"> La civilisation (désigner) (s'employer) (introduire) (être) (considérer) (s'opposer) • Pratique la correction collective. • Invite les apprenants.es à s'auto-corriger. • Note les résultats de l'évaluation sur une grille. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réalise les activités de la rubrique. 1. <ul style="list-style-type: none"> Admirer : tu admires, nous admirons, ils/elles admirent, vous admirez, j'admire, il/elle admire. Sortir : tu sors, nous sortons, ils/elles sortent, vous sortez, je sors, il/elle sort. Choisir : tu choisis, nous choisissons, ils/elles choisissent, vous choisissez, je choisis, il/elle choisit. Avoir : tu as, nous avons, ils/elles ont, vous avez, j'ai, il/elle a. 2. Met les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif. <ul style="list-style-type: none"> Désigne, s'emploie, s'introduit, est, se considère, s'oppose. • Participe à la correction collective. • S'auto-corrige. • S'auto-évalue. 	Travail Individuel

Figure 35 : Fiche pédagogique du cours de conjugaison, guide pédagogique, p 43-44

Pour cette leçon de conjugaison intitulée « le présent de l'indicatif des verbes usuels ». Ce temps a déjà été étudié dans les deux années précédentes. En sixième année, les élèves revoient encore une fois les temps de l'indicatif mais de manière plus approfondie en plus de nouveaux modes et temps comme le conditionnel présent. Cela permet la consolidation des apprentissages déjà acquis ultérieurement. Ci-dessous nous observons comment se présente cette leçon dans le manuel de l'élève avec les six étapes citées précédemment. Ce que nous apercevons d'abord c'est que la lisibilité typographique n'est pas bien respectée. Le contenu de la double page est très condensé par l'écrit, ce qui ne procure pas de plaisir à l'élève pour se motiver et s'intéresser à cette leçon. Les trois images accompagnant le texte à observer sont de petite taille et peu visibles. La première question de l'activité de manipulation proposée consiste à donner l'infinitif et le groupe de chaque verbe en couleur. La deuxième question demande de conjuguer tous ces verbes au présent à toutes les personnes puis d'observer leurs terminaisons et la modalité proposée est en groupe.

Après cette phase d'observation vient la phase de la construction de la règle. Celle qui est rédigée sur le livre et doit être complétée avec des mots proposés. Nous remarquons que les terminaisons des verbes sont en rouge ce qui offre une bonne attractivité pour les élèves. Les exemples donnés sont des verbes dits usuels mais nous ne savons pas sur quel critère ils ont été choisis. Parce que le mot usuel signifie ce qui est fréquemment utilisé or, pour le verbe visiter, par exemple, ce n'est pas un verbe trop utilisé dans le quotidien comme les verbes : manger, donner, entrer ou d'autres verbes. Donc pour le titre de la leçon, nous suggérons de le changer par « le présent de l'indicatif des verbes des trois groupes » puisque la leçon traite la conjugaison de tous ces verbes.

Les exercices proposés sont répétitifs : par exemple les exercices 2 et 3 de la phase « je m'entraîne » et l'exercice 2 de la phase « je m'évalue » ont la même consigne qui est : « Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif ». La conjugaison peut être travaillée avec une large gamme d'exercices variés pour que les élèves restent attentifs et ne s'ennuient pas. Il en va de même pour les autres matières où nous avons constaté des exercices répétitifs qui ne motivent pas assez les apprenants pour apprendre ou même des consignes qui nécessitent encore plus d'explication de la part de l'enseignant. L'exemple de l'exercice 1 dans cette page illustre ce cas : la consigne est « Barre le verbe intrus dans cette liste », les verbes présentés sont tous des verbes du premier groupe à l'infinitif avec un verbe du deuxième groupe que l'élève doit barrer. La leçon présentée porte sur le présent de l'indicatif des verbes usuels et les verbes de l'exercice sont à l'infinitif donc l'enseignant est amené à bien expliquer la consigne pour ses élèves. Nous conseillons de varier les exercices proposés comme des exercices du genre : donner des phrases avec des verbes conjugués de manière incorrecte et demander aux élèves de les corriger. Ce type d'exercices permet à l'élève de percevoir les erreurs qu'il peut commettre et l'aidera à mieux assimiler la notion étudiée.

Pour le contenu sémantique des exercices, les phrases utilisées comme exemples ont toutes une relation avec la thématique de l'unité didactique étudiée. Ici le texte porte également sur la culture et civilisation marocaine. L'usage d'exemples de ce genre permet à l'élève de renforcer ses acquis et d'enrichir son vocabulaire autour de cette thématique grâce à la répétition. Cela est valable pour tout le livre sauf quelques exceptions où il y a peu ou pas d'exemples en relation avec le thème traité. Nous citons l'exemple des leçons d'orthographe suivantes : le pluriel des noms en ou/eu/al/ail, les mots terminés par ail, aille, euil, euille, eil, eille.

La plupart des illustrations accompagnant les cours de langue sont utilisées à titre illustratif et ne font pas objet d'activités ou d'exploitations particulières. Elles peuvent quelques fois être utiles pour expliquer un mot mais souvent elles ne sont pas exploitées et ne font qu'encombrer la page.

Pour les consignes des exercices, elles sont formulées à l'impératif en utilisant la deuxième personne du singulier : Recopie, souligne, transforme. Elles sont claires, mais quelques-unes sont des fois imprécises et nécessitent encore plus d'explication ou même une reformulation de la part de l'enseignant.

L'enseignant peut proposer d'autres exercices que ceux du livre afin de consolider le savoir chez les élèves. Ces exercices sont effectués sur les cahiers parce que l'espace qui leur est réservé dans le livre est restreint. Il est vrai que recopier les exercices du livre sur le cahier prend beaucoup de temps par rapport à d'autres activités qui peuvent se faire en ce temps de copie en classe. Donc, comme solution l'enseignant peut les donner en guise de devoirs à faire hors classe.

Les exercices de langue proposés dans le manuel nous rappellent les exercices structuraux où il s'agit de travailler un ensemble de modèles d'exercices afin de systématiser les règles linguistiques. Ils ne mettent pas en jeu des activités intellectuelles diversifiées. Nous ne négligeons pas leur importance pour systématiser les notions étudiées. Or, dans une réforme qui veut appliquer l'approche actionnelle il faut les substituer par d'autres pratiques où la langue est contextualisée (jeux ludiques, exercices variés...).

Je m'entraîne

1 Barre le verbe intrus dans cette liste : protéger – séjourner – parler – saluer – salir.

2 Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- a. J'(organiser) une excursion à Dakhla.
 b. Vous (visiter) la mosquée Hassan II.
 c. Le guide (établir) un programme de voyage.
 d. Tu (rêver) d'une excursion à Kelâat M'Gouna.
 e. Elles (entrer) dans le musée des arts contemporains.
 f. Nous (finir) notre randonnée à Volubilis.



3 Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- a. Nous (sortir) à l'instant de la mosquée Al Koutoubia.
 b. Vous (prendre) en photo ce monument.
 c. Les touristes (vouloir) photographier la muraille des Oudayas.
 d. Nous (faire) une visite à la cité portugaise.

Je m'évalue

1 Conjugue les verbes donnés au présent de l'indicatif.

	Tu	Nous	Ils/Elles	Vous	Je	Il/Elle
admirer
sortir
choisir
avoir

2 Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

La civilisation (*désigner*) l'état d'avancement des conditions de vie, des savoirs et des normes de comportements ou mœurs, dits civilisés, d'une société. La civilisation qui, dans cette signification, (*s'employer*) au singulier, (*introduire*) les notions de progrès et d'amélioration vers un idéal universel engendré, entre autres, par les connaissances, la science, la technologie. La civilisation (*être*) la situation atteinte par une société considérée, ou qui se (*considérer*), comme « évoluée ». La civilisation (*s'opposer*) à la barbarie et à la sauvagerie.

Scanné avec CamScanner

Figure 36 : Page du cours de conjugaison, manuel de l'élève, p 19

À la fin du livre, nous trouvons trois pages contenant les tableaux de conjugaison de quelques verbes usuels pour les temps de l'indicatif, de l'impératif, du participe et du conditionnel présent. Ils sont utiles pour que les élèves puissent les consulter en classe en cas de besoin ou les apprendre pendant leur temps libre à la maison.

Nous signalons que chaque unité didactique propose un ensemble de cours de langue qui n'ont pas souvent un lien avec la compétence visée par le cours de communication et d'acte de langage ou de lecture. Dans une démarche méthodologique qui prône l'approche actionnelle, il aurait peut-être fallu penser à harmoniser entre les cours de l'activité orale et les cours de langue pour que ces derniers aident les élèves à mieux assimiler cette langue. Surtout en conjugaison, par exemple dans

la première unité il y a des verbes dans le texte de lecture (p12) « Al Quaraouiyine université du monde » qui sont conjugués au passé simple. Or, ce temps ne figure point dans le programme de cette année. Pourtant, il fait partie des temps de narration puisque le texte narratif est étudié dans cette unité. Les deux leçons proposées portent sur le présent et l'imparfait de l'indicatif. Dans ce cas, nous proposons soit de changer le temps des verbes dans le texte, soit d'inclure ce temps dans le programme.

Pour la leçon de lexique, en plus des leçons sur l'utilisation du dictionnaire, la synonymie, l'antonymie et les mots composés. Nous trouvons cinq leçons autour du lexique thématique de l'unité étudiée. Cela favorise l'enrichissement du vocabulaire de l'élève avec de nouveaux mots et expressions dont il a besoin pour s'exprimer en communication orale et en production écrite. Cependant, nous remarquons dans la répartition annuelle que ces leçons de lexique thématiques viennent toujours à la semaine 3 au lieu de la semaine 1. Il serait judicieux de commencer avec la leçon sur le lexique thématique pour enrichir le vocabulaire de l'élève autour de la thématique qu'il est en train d'étudier.

Cette unité propose une leçon de lexique sur l'utilisation du dictionnaire et une sur les gentilés. La première leçon est très utile dans la mesure où le dictionnaire est un outil très important pour aider les élèves à expliquer le sens des mots difficiles mais aussi à apprendre la langue française. Dans la phase d'observation et de découverte de cette leçon, la page extraite du dictionnaire n'est pas très visible. Même si l'objectif est d'étudier les mots repères de la page du dictionnaire, il serait mieux que le support soit visible pour l'apprenant. Les élèves du monde rural et des banlieues des villes n'ont pas forcément tous les moyens d'avoir des dictionnaires. Les enseignants recourent à ramener leur propre dictionnaire ou à demander à l'administration si l'établissement possède une bibliothèque scolaire. Ce manque de matériel scolaire à disposition des enseignants et des élèves est une vraie entrave au développement de l'apprentissage de la langue française dans un pays qui vise une école d'équité et de justice sociale. Il est possible pour apprendre à utiliser le dictionnaire par les élèves de constituer des petits groupes où ils vont travailler directement sur le dictionnaire pour chercher des mots.

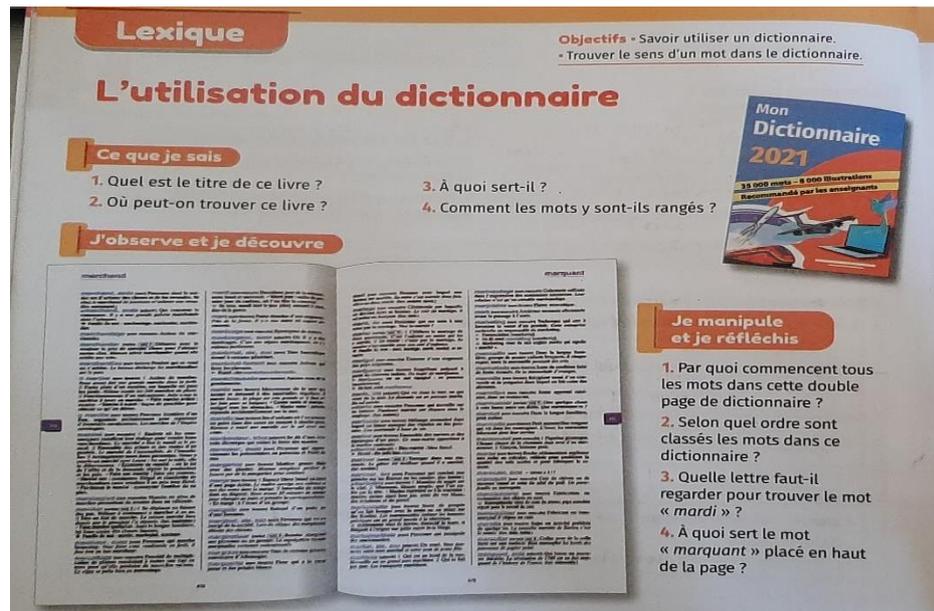


Figure 37 : Leçon de lexique, livre de l'élève, p14

Pour la première leçon de grammaire présentée « La phrase nominale, la phrase verbale » la démarche est toujours explicite et déductive. Ce qui attire notre attention ici c'est la formulation de la règle sous forme d'une carte mentale. Cela permettra aux élèves de mieux mémoriser cette notion. Les exercices sont toujours conçus de la même façon. Les élèves ont besoin d'exercices ludiques et de jeux qui les aideront à assimiler facilement le fonctionnement de la langue comme : un memory avec des exemples de phrases et des cartes contenant le type de la phrase et l'élève doit trouver la bonne combinaison, le jeu de l'oie pour travailler les adjectifs et les adverbes...

Pour la dictée présentée lors de la deuxième semaine et qui vient après la présentation de la leçon d'orthographe, les phrases ou le texte court sont proposés par le guide pédagogique de l'enseignant. Dans le manuel, nous trouvons seulement cette petite note à la fin de chaque leçon d'orthographe : « *J'écoute et j'écris sur mon cahier ce que me dicte mon professeur* ». La dictée est une activité très importante pour les élèves marocains arabophones afin qu'ils puissent mémoriser et maîtriser l'orthographe des mots en français. Cela renforcera également les notions étudiées en orthographe. Cette activité développe aussi la mémoire des élèves et enrichit leurs compétences au niveau de l'écrit.

Nous constatons que ce manuel accorde une place très importante aux activités de langue. En calculant la masse horaire qui leur est accordée, elle est de 120 minutes contre 60 minutes par semaine pour la communication et l'acte de langage. Cela n'aidera pas les élèves à développer leurs compétences en matière de production orale. Nous pouvons conclure que malgré les réformes successives, l'enseignement des faits de langue a gardé son aspect classique au niveau

méthodologique dans les manuels marocains de langue française. Nous suggérons de revoir le temps imparti aux activités orales et de le renforcer en variant aussi les situations de communication fournies aux élèves. Certes, les connaissances linguistiques sont importantes pour pouvoir produire à l'oral et à l'écrit mais elles ne doivent pas l'être sur le compte d'une autre composante.

Parmi les éléments de remédiation que nous conseillons, ici, dans le cadre de cette analyse afin d'améliorer les contenus didactique du manuel proposé dans le programme officiel, il serait pertinent de concevoir un cahier d'activités imprimé pour les élèves. Ce dernier servira comme support pour qu'ils puissent faire leurs exercices dessus. Au Maroc, les enseignants travaillent toujours avec les cahiers : l'un pour transcrire les règles de langue et l'autre pour les exercices puisque l'espace qui leur est accordé dans le manuel est insuffisant. En plus, dans le monde rural et les zones périphériques des villes les livres sont fournis par l'établissement et ils sont rangés en fin d'année pour être redistribués à nouveau l'année prochaine. Donc, il est interdit d'écrire dessus. D'où la nécessité d'avoir des cahiers de copie.

Par ailleurs, le public scolaire concerné par le manuel scolaire à l'étude est un public de jeune âge qui nécessite d'autres approches didactiques. Nous pensons, entre autres, aux approches ludiques, qui pourraient aider l'enfant à apprendre avec intérêt en jouant. Une grande panoplie de jeux à fabriquer existe sur internet pour aider les élèves à mieux assimiler leurs leçons au lieu de recourir uniquement à des exercices d'application. Laurence Schmoll à ce propos donne la définition suivante de Deterding pour montrer les types de jeux à employer en classe et leur utilité au niveau de l'interaction entre les élèves :

« Le jeu en classe de langue semble alors se concentrer sur les jeux de société familiers, les jeux de lettres et les devinettes portant sur un savoir lexical ou grammatical, éventuellement culturel. De façon plus empirique, d'autres activités effectuées en classe pourraient au minimum être susceptibles de provoquer une attitude ludique chez les apprenants, tout en s'ouvrant aux interactions entre les utilisateurs et à un réinvestissement plus important en compréhension et en production. Il s'agit d'activités qui placent les apprenants en position de compétition ou de coopération et qui emploient les mécanismes du jeu, procédé réactualisé sous le nom de gamification » (Deterding, 2011: 10).

Ainsi, l'objectif principal de l'usage des jeux est de susciter la compréhension des notions étudiées en provoquant une attitude ludique chez les enfants. Certes, la réforme entamée encourage l'usage des nouvelles technologies et des jeux dans les pratiques enseignantes mais elle ne les transpose pas clairement au niveau des manuels conçus. Il serait judicieux de remplacer ces exercices de langue dans les manuels par des jeux ludiques comme le jeu de l'oie ou les mots fléchés ou le jeu de Kim. De cette manière, nous obtiendrons de meilleurs résultats scolaires auprès des

élèves. Nous conseillons donc aux concepteurs des livres scolaires, qui ont cette volonté de réforme, d'introduire des jeux ludiques afin d'avoir un meilleur rendement scolaire.

6.3.7.5 La production de l'écrit

Le guide de l'enseignant définit la production écrite comme étant une alliance permanente entre dire, lire et écrire. Cette activité est le réinvestissement des compétences développées au niveau des activités de structuration de la langue. Selon le guide, trois conditions sont nécessaires à l'apprenant pour son accomplissement qui sont : « Avoir quelque chose à dire ; savoir le dire ; avoir envie de le dire » (2021 :19). Ces trois conditions s'articulent autour d'autres enseignements comme l'activité orale et les activités de langue ainsi que la lecture qui sert comme modèle du document à écrire. La production écrite est une activité très importante parce qu'elle montre la capacité de l'élève à produire différents types d'écrits qu'il a déjà exploité et sur lesquels il s'est déjà entraîné. Le guide annonce également le changement apporté par la réforme par rapport aux anciennes pratiques en matière de concordance entre langue orale et langue écrite pour que l'élève puisse construire son savoir dans un contexte qui mobilise une démarche actionnelle basée sur la construction de son apprentissage :

« Alors que les méthodes précédentes posaient comme principe la séparation nette entre l'apprentissage de la langue orale et celui de la langue écrite, la méthode préconisée dans le livret de l'apprenant/l'apprenante est basée sur une progression structurée. Elle propose un apprentissage étroitement articulé entre langue orale et langue écrite dans lequel l'apprenant est actif car constamment sollicité dans le cadre d'une démarche actionnelle où il est celui qui construit son apprentissage» (guide pédagogique mes apprentissages en français, 2021 :13).

Ainsi, nous constatons une amélioration notable quant à la nécessaire articulation des activités didactiques orales/écrites dans les apprentissages en vue de rendre l'élève davantage participatif dans le développement de ses apprentissages de la production de l'écrit.

Selon la nouvelle réforme, la périodicité d'une leçon de production de l'écrit est de deux séances de 30 minutes et une séance de 25 minutes chacune par quinzaine. Une séance d'évaluation est prévue en fin d'unité à la cinquième semaine. Nous présenterons la démarche méthodologique de cette activité qui repose sur l'approche par compétences. Elle se construit selon quatre étapes, nous prendrons l'exemple de la deuxième leçon de cette unité dont l'objectif est « Produire un texte à caractère narratif /descriptif » :

- **J'observe et je découvre** : l'élève observe silencieusement le texte support pour le découvrir. C'est en quelque sorte une mise en situation et une reconnaissance du type de l'écrit à étudier. Cette

étape se prête également à une phase de compréhension globale du texte étudié où l'élève répond aux questions posées. Dans l'extrait ci-dessous trois questions sont posées mais la deuxième question nécessite de dégager les aspects du texte qui permettront de déterminer son type. L'aspect narratif n'est pas très visible dans ce texte par contre c'est un texte descriptif puisqu'il cite les beaux lieux à visiter à Marrakech.

- **Je manipule et je réfléchis** : l'élève observe silencieusement le type d'écrit qu'il a sous les yeux, puis procède à son analyse pour relever ses caractéristiques et dégager ses normes d'écriture. Dans les consignes trois questions sont posées également mais elles restent insuffisantes. L'enseignant est donc amené à les compléter avec d'autres afin de dégager toutes les caractéristiques du texte narratif / descriptif.

- **Je m'entraîne** : cette étape est réalisée collectivement. Elle prépare les élèves à la production individuelle. Chaque élève s'exercera à employer les techniques d'écriture découvertes sur un modèle proposé. Ce texte déclencheur parle du jardin Majorelle et il est demandé à l'élève de produire un texte sur ce même modèle sans lui donner une autre indication. Cependant, les élèves ne sont pas tous assez autonomes pour pouvoir exécuter cette consigne. Ce qui amène l'enseignant à expliquer davantage cet exercice ou à travailler sur un modèle avec toute la classe avant de passer à l'application.

- **Je produis** : c'est l'étape qui aboutit à la production proprement dite du type d'écrit préalablement étudié. C'est un travail individuel où l'élève est invité à produire le type d'écrit demandé en veillant au respect des normes d'écriture qui lui sont propres. Ici, c'est le texte narratif / descriptif.

Dans cette leçon, la consigne donnée reste assez vague « *Produis en cinq lignes un texte narratif/descriptif de ton choix* ». Ainsi, l'élève sera brouillé par rapport à ce qu'il voudrait décrire. Normalement, en proposant une consigne plus claire et précise l'élève sera en mesure de répondre à la question sans se disperser. Un autre problème se posera également au moment de la correction. L'enseignant aura devant lui divers sujets écrits à corriger. Le choix des productions à corriger de manière collective ne sera pas facile. Donc, il est préférable de clarifier la consigne. Par contre, il y a des leçons de production écrite où le sujet est clair comme pour cette consigne de l'unité 3 à la page 100 : « *Produis un texte argumentatif de six lignes en donnant ton opinion sur l'utilisation du téléphone portable ou de l'ordinateur* ». Dans cette consigne, l'élève connaît exactement le sujet d'écriture et l'enseignant peut même diviser la classe en deux groupes : le premier choisira de rédiger un sujet sur l'ordinateur et le deuxième sur le téléphone portable.

Production de l'écrit

Objectif Produire un texte à caractère narratif/descriptif.

Une journée à Marrakech.

Journée consacrée à la visite guidée de Marrakech, ville impériale à l'architecture et aux souks enchanteurs : le palais de la Bahia, les jardins de la Ménara. Repas. Poursuite de la visite avec la célèbre place Djemma El Fna et ses charmeurs de serpents. De là, nous accédons aux souks. En fin de journée, repas-spectacle folklorique dans un magnifique palais marocain.

Extrait de Citronnelle 6 © Hachette Livre International 2020.



J'observe et je découvre

- À ton avis, ce texte :
 - donne des informations ?
 - relate une histoire ?
 - relate une histoire et décrit des lieux ?
- Que peut-on dire du type de ce texte ?
.....
- De quoi parle ce texte ?
.....

Je manipule et je réfléchis

- Relève les adjectifs qualificatifs dans le texte.
.....
.....
- Que s'est-il passé en fin de journée ?
.....
- Ce texte est-il exclusivement narratif ou narratif et descriptif ?
.....

Je m'entraîne

Produis un texte narratif/descriptif sur le modèle de ce texte.

Le jardin Majorelle

Je suis Jacques Majorelle, je suis un peintre français. J'ai acheté un terrain et je me suis installé à Marrakech en 1929. J'ai créé, en 1931, un superbe jardin. Cet éblouissant jardin est nommé jardin Majorelle. Il est l'un des lieux les plus visités de Marrakech.

.....
.....
.....
.....

Je produis

Produis en cinq lignes un texte narratif/descriptif de ton choix.

.....
.....
.....
.....
.....

Figure 38 : Leçon de production de l'écrit, livre de l'élève, p 36

Sur le manuel de l'élève, nous remarquons l'absence de la grille d'auto-évaluation pourtant le guide indique qu'elle existe : « Évaluation/Soutien : chaque apprenant/apprenante revoit sa production et s'auto corrige selon une grille d'auto-évaluation » (2021 : 18). La seule grille que nous avons trouvée dans ce manuel est celle qui accompagne la production écrite de la semaine d'évaluation et elle est appelée « grille de lecture ». Elle se présente sous forme de phrases à la première personne et l'élève coche « oui » ou « non » en fonction de la qualité de son texte. Cette grille reste très basique du point de vue des critères d'une évaluation selon l'approche par compétences.

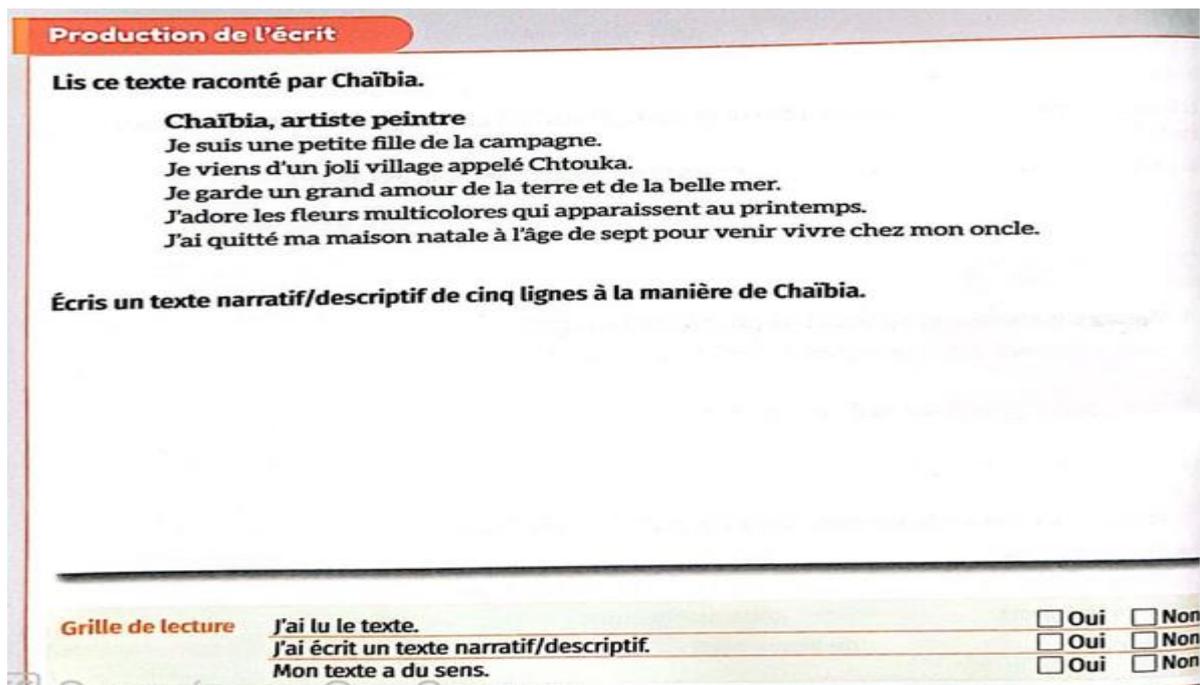


Figure 39 : Grille de lecture de production écrite, livre, p40

La grille d'évaluation permet à l'élève de s'autoévaluer afin de vérifier ses acquis et s'améliorer. C'est un outil qui doit normalement accompagner tous les cours de production écrite pour produire l'effet escompté. Nous proposons ci-dessous une grille d'autoévaluation pour que l'élève puisse évaluer cette production écrite :

Grille d'autoévaluation		
Critère	Oui	Non
J'ai lu le texte		
J'ai écrit un texte narratif / descriptif		
J'ai utilisé le présent de l'indicatif		
J'ai utilisé des adjectifs pour décrire		
Mon texte a du sens		

Tableau n°21 : Grille d'autoévaluation de la production écrite

6.3.7.6 La pédagogie du projet à travers le projet de classe

Depuis la réforme instaurée par la CNEF, la pédagogie du projet tient désormais sa place dans le programme scolaire du primaire pour améliorer l'enseignement / apprentissage des langues. Le projet de classe est une activité différente et intégrée aux pratiques de classe. Dans ce sens, il permet à l'élève de travailler en groupe ou individuellement afin de produire un travail dont la classe sera fière et où il mobilise ce qu'il a acquis à l'oral et à l'écrit pour réaliser ses tâches.

Dans le guide pédagogique, les auteurs expliquent que le projet fait partie intégrante du processus d'apprentissage : « Sans bouleverser les contenus des manuels mais au contraire en s'articulant sur ceux-ci, ces projets menés au rythme de la classe sur cinq semaines chacun, étape

par étape, permettent d’agir autrement dans l’optique de l’approche actionnelle de l’enseignement de la langue » (2021 :5). Ainsi, les six projets proposés sont conformes aux contenus des unités didactiques étudiées. Ils sont menés avec l’optique du changement des pratiques en intégrant l’approche actionnelle qui encourage la réalisation des projets. Il est vrai que cela permet de renforcer l’autonomie des élèves et leurs capacités à faire des choix, l’ouverture sur des réalisations concrètes, développer la coopération et l’intelligence collective, prendre confiance en soi et finalement d’identifier les acquis et les manques dans une perspective d’autoévaluation et d’évaluation bilan (Perrenoud, 1999).

Voici les six projets proposés dans le manuel de la sixième année du primaire :

- Réaliser un dossier sur les civilisations universelles
- Réaliser une charte sur la citoyenneté et le comportement civique
- Réaliser un journal sur les sciences et les technologies
- Réaliser une affiche sur la protection de l’énergie
- Réaliser un reportage sur les défis de la vie contemporaine
- Réaliser un dossier sur l’art et la créativité

Nous remarquons qu’ils ont tous un rapport étroit aux thématiques étudiées dans les unités didactiques. D’autant plus que le produit final est varié et il prend plusieurs formes : dossier, affiche, reportage, charte.

Pour la démarche méthodologique, 30 minutes par séance hebdomadaire sont consacrées au projet de classe tout au long des cinq semaines de l’unité didactique. La fiche pédagogique dans le guide indique trois étapes principales permettant sa mise au point. La première est appelée choix du projet /présentation du projet. C’est la première séance où l’enseignant annonce le projet, explique les tâches à réaliser par les élèves, réparti les groupes et détermine les modalités du travail. Ensuite, la deuxième étape est la réalisation du projet qui se fait sur trois séances. La deuxième séance est réservée à vérifier si les élèves ont commencé à réaliser les tâches demandées et s’ils ont rencontré des difficultés. Tandis que la troisième séance est consacrée à la finalisation du projet pour visualiser la version finale qu’il prendra. Lors de la quatrième séance, les élèves font un entraînement à la présentation pour préparer la restitution. La dernière étape au cours de la cinquième séance est la présentation du projet par les élèves en groupe et c’est l’enseignant qui l’anime. Si cette démarche est bien suivie, les élèves vont profiter de ce projet pour mieux maîtriser leurs compétences non seulement en langue française mais également dans d’autres compétences transversales (calcul, ouverture culturelle, recherche documentaire ...).

La page ci-dessous, extraite du manuel, explique les cinq étapes à suivre tout au long des cinq semaines de l'unité didactique pour accomplir le projet intitulé : « *Réaliser un dossier sur les civilisations universelles* ». Il y a deux illustrations sur la page du manuel. L'une montre trois élèves assis autour d'une table en train de choisir des images et l'autre présente un élève qui expose son projet devant ses camarades. En fait, ce travail se réalise en groupe ce qui favorise l'esprit d'équipe et de partage des tâches. Le sujet choisi est un sujet indéfini et vague ce qui nécessite une explication de la part de l'enseignant aux élèves. L'enseignant dévoilera sa propre vision du projet puis en concertation avec ses élèves, ils délimiteront et choisiront ensemble ce qui sera présenté au niveau des civilisations universelles. Pour la troisième consigne dans la première étape du projet « demande si ton école a un projet d'établissement », chaque école doit présenter son propre projet d'établissement qui vise à améliorer un côté relatif à l'espace interne ou externe ou aux besoins de ses apprenants : jardinage, théâtre, implantation d'une bibliothèque scolaire, cours de soutien ... Certes, l'élève participe à ces activités mais cela n'a pas toujours une relation directe avec son propre projet de classe.

Nous tenons à rappeler que la réalisation du projet de classe renforce le recentrage sur l'apprentissage et favorise l'autonomie des élèves en les poussant à chercher et à agir pour apprendre. Ce qui poussera les élèves à mobiliser un ensemble de connaissances relatives à l'aspect linguistique et technique pour mettre en place le projet proposé. Cet engagement de la part des élèves aura un impact ultérieur pour les préparer à faire des recherches et à réaliser des exposés et des présentations. Dans le guide pédagogique, les avantages du projet pour les élèves sont encore une fois explicités puisque le projet permet de mettre les apprenants / les apprenantes au cœur du processus d'enseignement / apprentissage (2021, 20). Il constitue également un cadre de concrétisation de la compétence visée par l'unité didactique : *Réaliser un dossier sur les civilisations universelles*. L'élève est donc placé dans de véritables situations d'apprentissage parce que l'enseignant peut proposer ou négocier les détails qui permettront la concrétisation de ce projet avec lui.

Semaines 2 à 6
1

Projet de classe

Réaliser un dossier sur les civilisations universelles

Semaine 2
Étape 1 **Présentation et planification du projet**

- Prends connaissance du projet de classe en écoutant la présentation de ton enseignant(e).
- Discute avec tes camarades de l'objet du projet : réaliser un dossier sur les civilisations universelles.
- Demande si ton école a un projet d'établissement.
- Choisis ton groupe de travail.
- Participe à la distribution des tâches et à leur planification.
- Fais la liste des actions que tu vas faire (recherche, rencontres, plan de travail...).
- Pense à l'utilité du dossier qui sera réalisé (pourquoi un dossier sur les civilisations universelles ?)

Semaine 3
Étape 2 **Réalisation**

- Présente ce que tu as fait.
- Écoute les propositions de tes camarades.
- Exprime les besoins de ton groupe.
- Dis quelles leçons tu peux utiliser pour préparer tes tâches.

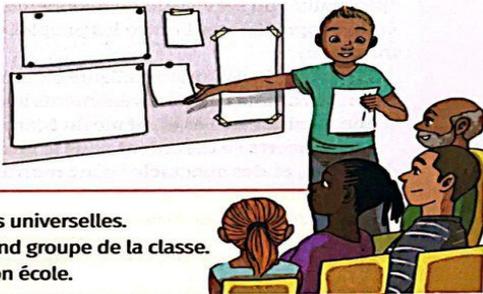


Semaine 4
Étape 3 **Finalisation**

- Propose une mise en forme d'un dossier sur les civilisations universelles.
- Propose des documents, des photos de monuments appartenant au patrimoine universel et de grandes personnalités.
- Propose le mode de présentation de la recherche faite au sujet des civilisations universelles (narratif, descriptif, narratif/descriptif).
- Participe à la finalisation du dossier : affichage, photos, documents, images, textes.

Semaine 5
Étape 4 **Entraînement à la présentation**

- Participe à l'organisation de la présentation du projet de classe : invitations, organisation de l'espace, affichages, organisation des horaires.
- Choisis ton rôle dans la présentation.
- Aide ceux et celles qui en ont besoin.
- Fais un essai de ton rôle devant ta classe.



Semaine 11
Étape 5 **Présentation**

- Explique les étapes de réalisation du dossier sur les civilisations universelles.
- Explique les modalités de travail dans ton groupe et dans le grand groupe de la classe.
- Indique l'intérêt du travail réalisé au niveau de ta classe et de ton école.

CS Scanné avec CamScanner
37

Figure 40 : Projet de classe, livre de l'élève, p 37

Afin de toucher le côté ludique de l'apprentissage, nous proposons par exemple, pour l'unité 1 comme projet « concevoir un jeu sur les civilisations universelles » ou « réaliser une carte des merveilles du monde ». Cela constituera une invitation au rêve et au voyage qui permettra aux élèves de créer un produit final dont ils seront fiers.

6.3.7.7 L'évaluation

Le manuel « Mes apprentissages en français » fournit une évaluation semestrielle sur une double page après trois unités didactique où quelques exercices d'évaluation et de soutien sont proposés pour toutes les activités étudiées. Le reproche qui pourrait être formulé à ce niveau c'est que les exercices demeurent toutefois insuffisants. C'est l'enseignant qui est amené à trouver

d'autres activités convenables au niveau de ses élèves et de leurs lacunes. Les exercices peuvent être réalisés sur le cahier de l'élève car l'espace réservé sur le manuel ne permet pas d'y répondre. Pour l'évaluation continue, c'est l'enseignant qui la conçoit en fonction des objectifs achevés, du niveau de ses apprenants et du cadre référentiel de l'évaluation continue. Il est important de préciser que dans les curricula officiels, un planning est prévu en termes d'évaluations en contrôles continus. À savoir qu'il y a deux évaluations continues notées dans chaque semestre. Le projet de classe n'est pas noté mais les enseignants comptent l'implication des élèves dans ce projet et la qualité de leurs productions dans la note réservée à l'activité orale.

Grâce à cette évaluation sommative, les enseignants évaluent les acquisitions et le savoir enseigné aux élèves en classe. Le guide pédagogique accorde plusieurs fonctions à cette évaluation :

« On évalue donc pour informer apprenants et parents sur les connaissances, pour combler les lacunes des apprenants/apprenantes et y remédier et pour déterminer la valeur de notre propre méthodologie (appropriation ou non des procédés, du matériel et de l'usage qui en est fait, et l'attitude de l'enseignant/ l'enseignante) » (guide pédagogique mes apprentissages en français, 2021 :14).

D'abord, elle a une fonction informative envers les élèves et leurs parents au niveau des acquis. Ensuite, elle permet de lister les difficultés des élèves pour les corriger à travers des activités de soutien. Finalement, elle permet d'évaluer tous les aspects méthodologiques et didactiques employés par l'enseignant. Nous constatons que l'évaluation dans le système scolaire marocain s'appuie surtout sur un système de classement et de notations ce qui empêche de mesurer le degré des compétences acquises par les élèves.

6.3.7.8 Quelles améliorations didactiques pour ce manuel ?

En somme, le manuel de la sixième année « mes apprentissages en français » est conçu selon une démarche qui vise le changement et l'allègement du programme proclamé par la réforme en vue d'une qualité d'enseignement meilleure. Il montre aussi la volonté des concepteurs pour traduire les recommandations de la loi cadre 51-17 et de la vision stratégique 2015-2030. Les sujets sélectionnés comme thématiques pour les unités didactiques sont d'actualité et intéressent les élèves en les motivant à travailler.

Dans la perspective d'améliorer le contenu de ce manuel, nous proposons de revoir les points suivants afin qu'il soit plus attractif pour les élèves et plus ergonomique pour l'enseignant. Nous signalons que ces pistes d'amélioration didactiques relèvent à la fois de la forme du manuel, de son contenu didactique et des supports utilisés. Voici la liste des suggestions d'amélioration :

- Il est préférable de revoir la mise en page pour ne pas avoir des pages très encombrées de dessins inexploités et d'écritures qui ne sont pas très visibles pour les élèves. Il est également souhaitable d'améliorer la qualité du papier et des dessins pour qu'ils soient plus attractifs pour les enfants.
- Il serait pertinent que les concepteurs pensent à la création de supports audio ou audiovisuels pour l'activité de communication et acte de langage. Cela est primordial afin de rendre l'apprentissage de l'oral plus attractif pour les élèves. L'officialisation de ces supports audio permettra de ne plus recourir aux enregistrements de mauvaise qualité qui sont disponibles sur internet.
- Un changement méthodologique implique également d'opérer une modification de la nomenclature utilisée (tâche, compréhension orale / écrite, production orale / écrite, conceptualisation, apprenant...) si nous voulons adopter l'approche actionnelle et lui préparer les bons outils pour la mettre en place dans les classes marocaines. Pour garantir un apprentissage efficace, en appliquant une approche actionnelle centrée sur l'apprenant, nous suggérons de revoir l'aménagement de l'espace classe et l'effectif des élèves afin qu'ils soient acteurs de leur apprentissage et leur donner l'occasion de s'exprimer aisément au moment de l'expression orale.
- Nous proposons aussi d'intégrer la dimension culturelle et interculturelle pour plus d'ouverture sur l'autre. Nous sommes consciente qu'une langue ne peut pas être enseignée en dehors de sa culture, à ce propos Evelyne Bérard affirme que : « pour évoluer en langue étrangère, l'apprenant a besoin d'un savoir minimal sur la culture et sur le fonctionnement social du groupe dont il apprend la langue » (1991 :61). Ces élèves à l'âge adulte auront certainement un jour contact avec d'autres personnes de nationalités différentes d'où l'importance d'une éducation culturelle dès le jeune âge. Le texte de la vision stratégique de la réforme annonce cette ouverture culturelle sur l'autre (2014 :25) mais nous sollicitons qu'elle se traduise dans les manuels scolaires de langue et d'éducation civique de manière plus concrète et visible.
- En termes de contenus didactiques, il est pertinent de varier la nature des questions de compréhension pour la lecture et les exercices de langue pour dynamiser les cours et les rendre plus animés. Les exercices doivent susciter l'intérêt des élèves à apprendre la langue

française et à comprendre son fonctionnement linguistique en introduisant la dimension ludique.

- Il serait pertinent de mettre en avant l'approche ludique dans les activités d'apprentissage. Cette approche, à travers les jeux, prendra part des cours de français et de toutes les autres matières pour motiver encore plus les enfants et leur procurer le plaisir d'apprendre en s'amusant.
- Nous constatons également au niveau de l'emploi du temps que le fait d'avoir un cours de mathématiques de 50 minutes plus deux autres cours de français laisse l'enseignant effectuer une véritable course contre la montre afin de pouvoir finir les activités dictées par son emploi du temps. Nous préconisons donc de penser à alléger l'emploi du temps pour allouer à chaque matière le temps qui lui est imparti.
- Dans l'objectif d'améliorer la qualité des manuels marocains, les concepteurs des manuels peuvent s'inspirer d'autres manuels sur le marché des langues étrangères. Le but est de concevoir un manuel à la fois attractif, riche et convenable au niveau des élèves marocains. Plusieurs maisons d'édition de français langue étrangère proposent des manuels dont l'aspect matériel et technique peut stimuler la créativité des concepteurs marocains.
- Pour l'apport des TICE et du numérique, les concepteurs marocains sont sollicités de penser dans les années à venir au manuel numérique qui changera certainement les pratiques enseignantes et attirera plus l'attention des élèves. Mais avant, il est nécessaire de réhabiliter les salles de classes et les équiper de vidéos projecteurs et de TBI afin de pouvoir mettre en place ces outils numériques.
- Il est souhaitable d'encourager la liberté des enseignants pour concevoir des cours en fonction du niveau de leurs élèves. Des groupes de réflexion peuvent être mis en place pour cet effet au sein des établissements scolaires. Cela aidera à créer des supports adéquats aux besoins des élèves qui compléteront le contenu du manuel scolaire et varieront les pratiques.
- Ce manuel paraît convenable à des élèves de sixième année. Cependant, il y a des disparités de niveau entre les élèves selon plusieurs facteurs comme le lieu (ville / campagne), le niveau socioéconomique et l'intérêt pour cette langue. L'enseignant doit prendre ces disparités en considération afin de mieux préparer ses cours pour que le contenu soit adéquat à ses élèves.

Ces pistes d'amélioration serviront à réussir la réforme entreprise par la vision stratégique 2015-2030. En plus de cela, la réforme est sur la bonne voie de la réussite si tous les acteurs de l'opération éducative s'engagent à appliquer ces principes.

Synthèse

Le manuel de la sixième année « Mes apprentissages en français » est élaboré en suivant les prescriptions de la vision stratégique 2015-2030 et de la loi cadre 51-17 qui ont préconisé un allègement du programme et un changement des thématiques abordée pour qu'elles soient en harmonie avec les sujets d'actualité dans la société marocaine et mondiale. Il vise également à développer le côté de la citoyenneté et de l'appartenance chez les élèves à travers les leçons proposées. Le volet culturel est lui aussi présenté à travers la promotion de la culture nationale avec l'ouverture sur quelques cultures universelles.

Au vu des analyses menées dans cette partie, nous nous interrogeons est-ce que les contenus d'enseignement du français dans les deux manuels scolaires représentent le monde réel des élèves ? En réalité, le public scolaire marocain ne vit pas les mêmes conditions sociales et par conséquent les élèves ne sont pas scolarisés dans les mêmes types d'établissements. Nous avons évoqué dans la partie 1 contexte de la recherche au chapitre 2 sur la situation linguistique au Maroc que les élèves scolarisés dans les écoles privées ont un meilleur niveau en langue française en comparaison avec ceux scolarisés dans les écoles publiques. Ces disparités de niveau ont surtout une relation étroite avec les conditions sociales des familles. Il est vrai que ce n'est pas là notre champ de spécialité mais nous attirons l'attention sur ce point car il a un impact notable sur le niveau des élèves et par conséquent sur le développement du secteur de l'enseignement. La vision stratégique de la réforme 2015-2030 a choisi comme slogan « Pour une école d'équité et de justice sociale » et ceci ne peut se manifester sans l'effort de tous les acteurs sociaux du Maroc et des autres ministères. Certes, le MEN agit de son côté afin de mettre en place sur le terrain toutes les recommandations des textes officiels de lois à savoir la vision stratégique 2015-2030 et la loi cadre 51-17 mais il a besoin de la solidarité des autres structures étatiques pour réussir.

La vision stratégique de la réforme dans son levier 3 vise un point très important affectant les conditions d'enseignement / apprentissage avec l'instauration d'une « discrimination positive en faveur des milieux ruraux, périurbains et des zones déficitaires » afin de réaliser une généralisation équitable. Cette mesure veillera à limiter les disparités socioéconomiques entre les apprenants en dotant ces zones de « toutes les ressources humaines, d'équipement et de logistique, nécessaires à affirmer l'attractivité de l'école et à protéger les apprenants de toutes les causes d'abandon précoce

et de déperdition scolaire » (vision stratégique, 2014 :18). Elle nécessite donc la collaboration des autorités régionale, des collectivités territoriales et de différents partenaires (banques, institutions publiques, institutions commerciales, sociétés...) afin de travailler sur ces projets. Cette collaboration n'est pas toujours facile à mettre en place pour plusieurs raisons, en revanche elle a donné de bons résultats scolaires dans les zones où elle a été implantée.

Finally, dans la perspective d'encourager et de valoriser cet apprentissage de la langue française, nous proposons de faire passer aux élèves un DELF prim A1 ou A2, par exemple, à la fin du cycle primaire. Cela paraît idéaliste mais c'est ce qu'il faut adopter si l'on veut réussir à appliquer cette nouvelle approche et réformer l'enseignement de la langue française au Maroc. L'objectif sera de valoriser cet apprentissage linguistique en fournissant un premier diplôme aux jeunes apprenants. Par la suite les élèves pourront passer les autres niveaux de ce diplôme au fur et à mesure de leur avancement en niveau scolaire.

Chapitre 7 : Perspectives didactiques : La formation des enseignants marocains

Ce chapitre propose comme perspective didactique complémentaire à l'analyse des manuels scolaires de faire un état des lieux de la formation des enseignants marocains. L'objectif est de montrer que la réussite de l'usage des manuels scolaires en classe nécessite que les enseignants doivent être bien formés. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la vision stratégique de la réforme a consacré un volet très important à la formation initiale et continue des enseignants marocains pour tous les cycles d'enseignements (levier 9, 2014 :31-36) afin d'assurer une bonne qualité des enseignements. Nous nous intéresserons ici aux enseignants du primaire parce que ce sont eux qui sont chargés de présenter le contenu des manuels aux élèves. Si cette dernière phase de la transposition didactique ne se passe pas correctement les élèves en subiront de graves conséquences. Au Maroc, les enseignants suivent une formation initiale à l'université ou dans les centres de formation des enseignants pour pouvoir exercer ce noble métier. Cette formation se forge encore plus grâce aux stages d'observation au cours de la formation mais surtout à travers la pratique de classe et l'expérience professionnelle cumulée avec le temps. Toutefois, il est nécessaire de recourir à la formation continue organisée par les délégations du MEN ou à l'autoformation menée à titre volontaire en autodidacte. Nous définirons les concepts de formation initiale, continue et autoformation en général et nous examinerons le cas du Maroc dans ce domaine. L'objectif ici est de présenter la situation des enseignants du primaire marocain pour dresser leur profil et voir ce qui leur manque afin de pouvoir garantir la réussite de la réforme en cours.

7.1 La formation initiale :

La formation initiale dans le domaine de l'enseignement / apprentissage signifie la formation de base faite par les personnes désirant faire leur carrière dans ce métier. Sa durée diffère selon les spécialités, le cycle souhaité et le parcours désigné par le ministère de tutelle. Les centres de formation des enseignants au Maroc ont vu le jour après l'indépendance du pays afin de former des instituteurs et des professeurs dans toutes les spécialités pour ne plus recourir aux enseignants étrangers. Nous ne ferons pas l'historique de la formation des enseignants puisque ce n'est pas l'objectif du présent travail. En revanche, il est nécessaire de s'intéresser à ce point afin de toucher de près la réforme de l'enseignement au Maroc parce que les enseignants sont l'un des piliers essentiels de cette rénovation curriculaire. Nous exposerons les différents profils d'enseignants en exercice actuellement avec le MEN marocain en fonction de leur formation initiale.

Dans le passé et jusqu'en 2007, les bacheliers ont été formés en tant qu'enseignants du primaire dans les centres de formation des instituteurs pendant deux années. Cette formation joint le côté théorique complété par des stages pratiques dans les établissements scolaires du monde urbain et rural dans le but de doter les futurs lauréats de toutes les compétences de base dont ils ont besoin pour exercer leur métier. À la fin de la formation, les futurs instituteurs passent leur examen pratique de sortie pour être affecté par la suite dans un établissement scolaire.

À partir de la rentrée 2007, la formation initiale des enseignants dure une année combinant toujours formation théorique et stages pratiques en milieu scolaire rural et urbain afin de toucher de près le terrain de l'enseignement. Pour y accéder, il faut avoir un Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG) d'une faculté marocaine dans les spécialités demandées par le concours.

À partir de la rentrée 2016, une licence fondamentale est exigée pour intégrer les Centres Régionaux des Métiers d'Éducation et de Formation (CRMEF). En plus de cela, le statut des enseignants a changé puisqu'ils ne sont plus recrutés directement comme enseignants titulaires par le MEN marocain mais par les AREF en fonction de leurs besoins en tant qu'enseignants contractuels. Ils sont devenus des enseignants cadres de l'académie recrutés et rémunérés par l'AREF. Leur contrat est renouvelé tous les deux ans. Leur formation au sein des CRMEF dure une année alliant stages pratiques et formation théorique. Ils jouissent de presque tous les droits des enseignants titulaires du ministère de l'éducation nationale. Au début de l'exercice de leur carrière, ils ont rencontré plusieurs problèmes dus à l'instabilité de leur situation administrative. Ils ont fait beaucoup de grèves et de manifestations pour améliorer leur situation. La raison est qu'ils veulent absolument intégrer l'état et être titularisés puisqu'ils ont les mêmes fonctions et charges que les enseignants titulaires. Certaines de leurs revendications ont été acceptées et d'autres non.

Avec le nouveau gouvernement élu en septembre 2021, un nouveau projet de réforme de la formation des enseignants propose une formation de cinq ans spécialisée dans l'éducation et les métiers de l'enseignement au sein des universités marocaines. Cette formation débutera dès l'obtention du baccalauréat et elle est basée sur une présélection avec des contenus théoriques et des stages pratiques en milieu professionnel. Ce n'est pour le moment qu'un projet. Nous ne pouvons pas le juger tant qu'il n'est pas encore réellement appliqué. Différents profils d'enseignants sont en cours d'exercice dans les écoles. Cela implique normalement d'adopter avec chaque catégorie une formation continue basée sur une analyse de besoins.

7.2 La formation continue :

Il est vrai qu'avec l'évolution rapide des connaissances, un enseignant ne peut pas se contenter des savoirs théoriques acquis pendant sa formation initiale. D'où la nécessité de suivre régulièrement des sessions de formation continue qui vont améliorer ses connaissances et sa pratique de classe. Au Maroc, ces sessions de formations sont souvent organisées par les inspecteurs pédagogiques, les intervenants externes ou par les formateurs des CRMEF. Cependant, les enseignants ne bénéficient pas tous régulièrement de ces formations puisqu'il y a plusieurs contraintes : manque de formateurs, absence d'analyse de besoins avant de programmer une formation, effectif élevé d'enseignants à former, l'éloignement des lieux de formation...

Le levier 13 de la CNEF en 1999 a réservé une place stratégique à la formation initiale et continue des enseignants. En effet, ce levier a fait le lien entre l'implication des enseignants dans cette réforme et le renouveau souhaité de l'école marocaine, à travers un ensemble d'orientations telles que la qualité de leur formation de base comme une condition de la réussite scolaire et l'utilité d'intégrer la formation continue dans la gestion de la carrière professionnelle des enseignants. Sur ce point l'article 136 de la charte intitulé « Formation continue des personnels d'éducation, de formation et de gestion » stipule que :

« Chaque cadre de l'éducation et de la formation, quels que soient sa mission et le niveau où il exerce, devra bénéficier de deux types de sessions de formation continue et de requalification :

- des sessions annuelles courtes d'entretien et de mise à jour des compétences, durant une trentaine d'heures judicieusement réparties ;
- des sessions clé requalification plus approfondies, intervenant au moins tous les trois ans.

Les actions de formation continue seront organisées sur la base d'objectifs adaptés aux évolutions survenues dans le domaine, de l'analyse des besoins et des attentes exprimés par les catégories concernées, ainsi que des souhaits et propositions des intervenants dans le processus d'éducation et de formation, notamment les parents et les experts dans les domaines de l'éducation, de l'économie, de la société et de la culture. Ces actions auront lieu, autant que possible, à proximité du lieu d'exercice clés des bénéficiaires potentiels, en exploitant les infrastructures et les équipements disponibles dans des périodes adaptées, en dehors des horaires d'enseignement » (CNEF, 1999 : 38).

La CNEF a donné beaucoup de promesses aux enseignants comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent sur les réformes de l'enseignement au Maroc. Mais, il est à noter que ces mesures n'ont pas toutes pu être appliquées pour de nombreuses raisons. Pour le volet de la formation continue plusieurs contraintes ont empêché sa réalisation comme : le manque de formateurs qualifiés, l'aménagement d'une plage horaire convenable pour les enseignants et les formateurs et bien d'autres facteurs contraignants. La mise en œuvre de ce volet prendra une

décennie avant d'être appliquée par le plan d'urgence 2009-2012. Nous avons bénéficié dans ce même cadre d'une formation autour de la pédagogie d'intégration animée par des inspecteurs et des enseignants formateurs du CRMEF.

Sur ce point, le chercheur marocain Miloud Lahchimi dans son article sur la réforme de la formation des enseignants au Maroc, cite quatre mesures majeures qui ont été prises afin de mettre au point cette formation continue :

« Une définition des critères et des processus de sélection des enseignants du scolaire ; la mise en place de « filières universitaires d'éducation » (FUE) ; la création de centres régionaux des métiers de l'enseignement et de la formation (CRMEF) ; la mise en œuvre d'une stratégie de formation continue des enseignants » (Lahchimi, 2015 :3).

Des filières universitaires de licence et de master spécialisées dans les métiers de l'éducation ont été implantées dans les universités des grandes villes du royaume comme Rabat, Marrakech, Casablanca, Agadir et Fès. Également, les centres de formation des instituteurs et les centres pédagogiques régionaux ont été rassemblés dans une même structure de formation pour devenir des CRMEF.

Le levier 9 du texte de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 insiste également sur la formation continue des enseignants durant tout leur cursus professionnel afin de leur garantir un bon rendement éducatif. Ce document met aussi en relation différents acteurs intervenant dans le domaine de la formation comme les académies régionales, les CRMEF et les universités partenaires. L'objectif est de concevoir des contenus de formation convenables répondant aux besoins spécifiques des enseignants :

« La formation continue et la qualification tout au long de la vie professionnelle offre aux acteurs éducatifs une occasion renouvelée de perfectionnement professionnel, de mise à niveau et de suivi de l'évolution de leur domaine. A ce propos, il faudra, à court terme, préparer et mettre en œuvre, en coordination avec les académies, les centres de formation et les universités, des stratégies de formation continue spécifique aux diverses catégories de personnels, dotées de plans de formation et répondant à leurs besoins effectifs. À cet égard, il conviendra de prospecter la possibilité de bénéficier de l'expertise et du savoir-faire professionnel, pédagogique et de gestion des personnels de l'éducation, de la formation et de la recherche à la retraite ; ceux-ci apporteront leur appui à la formation continue et aux efforts de professionnalisation des différents acteurs éducatifs et administratifs. Cela implique de prévoir des incitations pour ceux qui contribueront à cette mission» (la vision stratégique, 2014 : 30).

Afin de résoudre le problème soulevé par le manque des formateurs qualifiés, cette réforme propose de recourir aux cadres retraités (inspecteurs, professeur formateurs...) de l'éducation nationale ayant cumulé une longue expérience dans le domaine pédagogique et didactique. En

échange une rémunération leur sera accordée afin de les inciter à collaborer avec les AREF à travers le pays.

Durant ces deux dernières années, les enseignants ont bénéficié de plusieurs formations au sujet des nouveautés du curriculum de l'enseignement primaire. Ces formations sont organisées par les délégations provinciales selon un plan national de formation élaboré par le MEN marocain. Ce qui montre que la vision stratégique tient ses promesses au niveau de la formation des enseignants. Parmi les intérêts de ces formations continues le fait d'expliquer aux enseignants les grandes lignes de cette réforme qu'ils vont appliquer en classe à travers l'usage des manuels scolaires réformés et à travers l'alternance linguistique qui renforcera l'apprentissage linguistique chez les élèves marocains.

À partir de la rentrée 2022/2023, le MEN a décidé d'expérimenter l'approche de la spécialisation pour les enseignants du primaire dans certaines délégations du pays. C'est une orientation politique à la fois récente et importante dans le processus d'enseignement / apprentissage aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Dans la circulaire ministérielle 42/22 du 7 juillet 2022⁶⁹, il est mentionné qu'il y aura quatre spécialités : langue amazigh, langue arabe et matières enseignées en cette langue, langue française + compétences de la vie et les mathématiques + les sciences. Adopter cette spécialisation contribuera à libérer les enseignants d'être contraints à enseigner plusieurs disciplines et leur permettra par conséquent d'avoir un meilleur rendement. Nous espérons que cette expérimentation réussira et qu'elle sera généralisée au sein de tous les établissements scolaires du royaume.

7.3 L'autoformation

Tout enseignant qui aime son travail cherche à s'auto former en permanence afin d'être toujours à jour en ce qui concerne les nouveautés pédagogiques et méthodologiques. Ce volet d'autodidactie nous intéresse car nous avons remarqué, par expérience, que les enseignants marocains du primaire cherchent toujours à améliorer leurs pratiques et leurs connaissances. Il est admis que le métier d'enseignant est toujours sujet aux nouveautés grâce aux évolutions sociales, technologiques, scientifiques et économiques et aussi aux renouvellements des courants méthodologiques. Théoriquement, l'autoformation désigne la formation effectuée par l'enseignant lui-même de manière volontaire. Ainsi, il devient autodidacte et il s'informe et se documente selon ses propres besoins immédiats. En autodidacte, l'enseignant doit toujours rester à jour et consulter tout ce qui est nouveau par rapport à son domaine de spécialité d'enseignement. Ce désir

⁶⁹ Cette note ministérielle est disponible en langue arabe. Voir le lien en bibliographie

d'autoformation ne vient pas spontanément mais d'un besoin ou d'un manque ressenti chez les enseignants ou des nouveautés éducatives sur le marché pédagogique et didactique.

Christian Puren l'explique comme une sorte de questionnement interne auquel l'individu cherche une réponse en faisant ces formations : « Le mode de formation le plus massivement utilisé en didactique des langues a sûrement été de tout temps l'autoformation permanente des enseignants à partir de questions qu'ils se posent à eux-mêmes dans leur pratique professionnelle et auxquelles ils cherchent eux-mêmes des réponses » (Puren, 1999 : 4). Ces autoformations prennent plusieurs formes et aujourd'hui elles se sont bien développées grâce aux réseaux sociaux, à l'intégration des TICE et aux opportunités possibles avec internet. En plus de cela, les enseignants cherchent des séminaires ou des Colloque organisés par les universités ou par les associations qui s'intéressent à l'éducation et la formation. Certains vont même jusqu'à reprendre leurs études à l'université dans l'objectif d'améliorer leur situation professionnelle⁷⁰ et même changer de cycle d'enseignement lorsque cela était possible. Ils s'inscrivent également à des cours animés en présentiel ou en lignes, exemple des MOOC éducatifs et bien d'autres sources de formation continue pour enrichir leurs savoirs théoriques et pratiques. Ces formations sont soit gratuites ou payantes à la charge individuelle de l'enseignant désirant améliorer ses connaissances.

Voici quelques exemples de structures de formation qui sont très connues et appréciées par les enseignants marocains du primaire, collège et lycée⁷¹ : L'association Al kalam pour les enseignants et les enseignantes, L'Association Marocaine des Enseignants de Français (AMEF), L'Observatoire marocain de la formation et de la recherches en TICE (OMAFORTICE), l'Association de Formation à Distance pour les Enseignants, les Étudiants et les Professionnels (FADEEP) qui assure des formations certificatives sur une plate-forme à distance. Toutes ces structures participent à faire évoluer les connaissances théoriques et pratiques chez les enseignants marocains qui ont besoin d'améliorer leur rendement en classe. Elles travaillent en collaboration avec les AREF, les délégations provinciales, l'institut français du Maroc, les inspecteurs et les professeurs universitaires afin d'organiser ces formations sous différentes formes : colloques, séminaires, universités d'été, formations en présentiel ou à distance...

Synthèse

Il ressort de ce qui précède que la formation des enseignants est un point très important dans la réussite de tout processus de réforme. Au Maroc et depuis la mise en place de la réforme de la

⁷⁰ Jusqu'à 2011 les enseignants du primaire avaient la possibilité de changer de grade ou de cadre avec un master pour devenir professeur de lycée de grade1 sans passer par une formation au CRMEF

⁷¹ Les sites web de ces structures de formation sont mentionnés dans la bibliographie.

CNEF, une grande considération est portée à ce volet de la formation continue des enseignants. Cela montre l'intérêt des responsables au sein du ministère au capital humain qui est indispensable pour bien mener ce processus de réforme. Avec la vision stratégique 2015-2030, une attention particulière est accordée à la formation de tous les cadres du secteur éducatif : formateurs, directeurs d'établissements, inspecteurs, cadres administratifs et enseignants. Cela montre aussi la volonté de réussir d'ici 2030 à atteindre tous les objectifs tracés par la vision stratégique de la réforme pour changer l'image négative qui a longtemps marqué les rapports sur l'état catastrophique de l'école publique marocaine. Nous espérons que cette tentative de réconciliation sauvera nos établissements et réalisera par conséquent le slogan « pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion ».

Conclusion de la partie 3

Dans cette troisième partie, nous avons commencé par la définition du manuel scolaire, objet de notre analyse critique. Ensuite, nous avons cité les raisons majeures derrière l'adoption de la multiplicité des manuels scolaires au Maroc. Puis nous avons cité les différents manuels utilisés pour enseigner la langue française au cycle primaire. Par la suite, nous nous sommes intéressés à l'analyse didactique, critique et détaillée des deux manuels marocains de langue française de la première et de la sixième année afin de voir comment s'y traduisent les directives ministérielles et de démontrer les corrélations (et/ou les discontinuités) entre les nouvelles orientations des politiques éducatives marocaines et les contenus didactiques actuels des manuels scolaires. Finalement, nous avons évoqué le volet de la formation des enseignants qui est un pilier important pour la réussite de cette réforme.

Les manuels scolaires réformés que nous avons analysés montrent en partie la bonne volonté du changement introduite par les politiques éducatives marocaines qui s'inscrivent dans un esprit de continuité de ce qui a été entamé avec la CNEF en 2000. Cependant, cela reste insuffisant car nous avons relevé quelques éléments à modifier dans ces manuels sur plusieurs niveaux. Notamment en ce qui concerne la qualité du papier utilisé, les illustrations, la mise en forme, la méthodologie à appliquer et les moyens utilisés pour atteindre les objectifs soulignés. Nous concluons qu'un écart existe encore entre le discours officiel annoncé dans les textes de la réforme et le terrain d'application qui est la classe. En plus du renouvellement des manuels, il y a d'autres changements à opérer au niveau des approches théoriques et méthodologiques, du matériel didactique et de la formation continue des enseignants. Ce dernier point nécessite de lui consacrer une recherche à part entière puisque les enseignants jouent un rôle important dans le processus de transmission du savoir aux élèves.

Conclusion générale

Cette thèse a abordé la problématique des apports de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 au niveau de l'enseignement / apprentissage de la langue française dans le contexte marocain à l'école primaire par rapport aux anciennes pratiques de classe en matière didactique et technique. Afin d'y répondre, nous nous sommes posée plusieurs questionnements d'ordre didactique autour des raisons derrière l'échec des réformes de l'enseignement du français au Maroc et des éléments négligés par les décideurs de la politique éducative et les concepteurs des programmes. Cela s'est effectué à travers un aperçu diachronique des différentes réformes passées depuis les années soixante afin de percevoir leurs points de force et de faiblesse. Nous avons aussi questionné la réforme actuelle afin de voir si elle réussira là où les réformes précédentes ont échoué et de distinguer les changements opérés au niveau des manuels scolaires après sa mise en place. Nous avons entrepris une démarche qualitative qui se base sur l'usage d'une grille d'analyse des manuels scolaires élaborée à partir d'autres modèles de grilles d'analyse et d'évaluation de manuels de FLE. Cet outil nous a permis de répondre aux questions et aux objectifs fixés au départ à travers une analyse comparative entre les documents officiels nationaux (textes de lois, décrets et rapports) et les nouveaux manuels réformés de la première et de la sixième année du primaire.

Lorsque nous avons commencé cette recherche il y a quatre ans, la réforme était en cours de réalisation par les différents acteurs du secteur éducatif au Maroc. À présent nous pouvons confirmer que cette rénovation de l'enseignement du français au primaire est sur la bonne voie grâce aux nombreuses mesures entreprises par le ministère de l'éducation nationale.

D'une part par les décideurs de la politique éducative à travers l'élaboration des textes de lois notamment la vision stratégique de la réforme et la loi cadre 51-17 qui ont permis, comme nous l'avons démontré à travers notre recherche doctorale, de donner un nouveau souffle au statut des langues enseignées au Maroc et notamment pour la langue française devenue langue d'enseignement. Ainsi, cette mesure a permis de mettre fin à l'échec de la politique d'arabisation et d'adopter le français dès le primaire comme langue d'enseignement en parallèle aux langues officielles du pays à savoir l'arabe standard et l'amazigh pour renforcer le plurilinguisme scolaire précoce chez les élèves marocains. Nous espérons dans quelques années que ces derniers puissent dépasser leurs échecs en matière des apprentissages de base (lecture, écriture et mathématiques) afin de pouvoir reclasser le Maroc parmi les pays ayant un système éducatif fort et répondant aux normes et aux exigences internationales.

D'une autre part, par les enseignants qui appliquent cette réforme dans leurs classes et qui ont un contact direct avec les élèves ciblés au premier plan par ces changements. Ces enseignants

cherchent et innovent au sein de leurs établissements afin d'enseigner la langue française aux élèves à travers l'usage des manuels réformés et en ayant recours au matériel didactique qu'ils fabriquent ou qu'ils cherchent sur internet. Rappelons que le texte de la vision stratégique de la réforme a consacré une partie importante à la formation continue des professeurs. Ces formations sont en cours de réalisation dans les différentes délégations du royaume pour permettre aux enseignants de renforcer leurs connaissances théoriques et d'être à jour au niveau de leurs pratiques de classe. Nous avons souligné à la fin de ce travail que la formation continue des enseignants joue aussi un rôle très important dans la mise en application de tout processus de réforme surtout lorsque le texte officiel annonce des nouvelles méthodologies d'enseignement comme c'est le cas ici de l'approche actionnelle.

Nous rappelons que notre objectif de départ a été de remonter dans le passé jusqu'aux années soixante afin d'étudier l'évolution des réformes qu'a connu le système éducatif marocain et de soulever leurs points de force et de faiblesse surtout au niveau linguistique. Nous avons conclu que chaque mesure entreprise a ciblé un aspect de ce qui a été tracé par les décideurs en matière de politique éducative. Nous avons évoqué cela dans la partie 1, chapitre 3, intitulé « Les réformes de l'enseignement au Maroc ». Ainsi, le Maroc a réalisé des résultats notables au niveau de la généralisation de l'enseignement, de la création d'établissements scolaires dans les différentes régions du pays, dans l'instauration du préscolaire et dans la lutte contre l'analphabétisme (Rapports du conseil supérieur de l'enseignement, 2008, 2012, 2018). En revanche, la politique d'arabisation mise en place dans les années quatre-vingt n'a pas réussi car elle s'est arrêtée aux portes des universités. Ce qui a créé un blocage linguistique chez les étudiants scientifiques qui passent l'ensemble de leur cursus d'enseignement en langue arabe et se trouvent face à l'enseignement en langue française à l'université. Aujourd'hui, la vision stratégique de la réforme 2015-2030 a mis en place un système d'alternance linguistique pour initier l'enseignement des mathématiques et de l'éveil scientifique dès la cinquième année du primaire en français. Cette mesure permettra de résoudre cet échec linguistique auquel se confrontaient les étudiants une fois arrivés à l'enseignement supérieur et qui a menacé leur avenir professionnel pendant des décennies.

Au terme de cette recherche doctorale, notre travail s'est focalisé sur l'analyse des discours politiques organisant le système éducatif marocain. Dans cette perspective, nous avons choisi de réaliser une analyse de type qualitative des contenus de la réforme entreprise. Nous nous sommes attachée à étudier les corrélations et (in)adéquations de ces contenus avec ceux des nouveaux manuels et de voir comment la transposition didactique s'opère-t-elle au niveau des nouveaux manuels de la première et de la sixième année de l'école primaire. Le premier constat qui ressort de

notre étude est que les nouveaux manuels réformés ont été allégés par rapport aux versions précédentes. Ce qui a par conséquent amélioré la qualité de ce matériel didactique et pédagogique. Notre deuxième constat concerne l'aspect bilingue, qui est une nouveauté dans les manuels réformés. En effet, comme nous l'avons mentionné dans la troisième partie de notre recherche doctorale portant sur l'analyse des manuels réformés, les thématiques traitées dans les deux langues, à savoir l'arabe standard et le français, sont les mêmes pour recentrer les intérêts des élèves marocains. Ces thématiques comme « l'énergie dans notre vie » ou « la citoyenneté » sont récentes et suscitent l'intérêt des élèves pour l'apprentissage. Nous avons également démontré à travers les analyses des contenus des unités didactiques choisies qu'ils sont loin d'adopter une approche actionnelle (partie 2, chapitre 4) comme il est annoncé dans les guides pédagogiques des enseignants de ces manuels. Ces derniers adoptent toujours les principes de l'approche par compétences instaurée depuis une vingtaine d'années dans le système éducatif marocain.

Tout bien considéré, nous signalons qu'au cours de cette recherche nous avons agi en fonction du contexte pour atteindre notre objectif à savoir répondre aux questions soulevées par la problématique de départ. Nous avons mis l'accent sur les raisons principales derrière l'échec des réformes passées en mettant l'accent sur les points négligés par les décideurs en matière de politique éducative. Nous précisons aussi que nous sommes consciente des contraintes liées à la conception des manuels scolaires, telles que le côté commercial qui va contre le principe de qualité exigée. Nous avons également démontré que la réforme actuelle et la loi cadre 51-17 se distinguent par le fait d'assigner à l'enseignement de la langue française une place primordiale à côté des langues officielles du pays. Nous avons également proposé quelques pistes d'amélioration pour les livres scolaires de français analysés afin qu'ils soient de plus en plus motivants pour les élèves. En outre, notre investigation, dans le cadre de cette recherche doctorale aboutie au fait que des changements notables ont été amenés grâce à ces nouveaux manuels réformés. Toutefois, ces derniers peuvent encore être améliorés au niveau méthodologique afin d'appliquer les principes de base de l'approche actionnelle annoncée par le curriculum officiel de l'enseignement primaire. Sans oublier de prendre en considération le volet de la formation continue des enseignants qui sont le pilier majeur de la réussite de cette réforme. En effet, cette formation doit prendre en considération les besoins spécifiques des enseignants en ce qui concerne la didactique de la langue française, les techniques d'animation et l'usage des nouvelles technologies en classe mais aussi la remise à niveau linguistique pour certains enseignants. Il est également souhaitable d'avoir des enseignants parmi l'équipe des concepteurs de manuels afin de profiter de leur grande expérience en classe.

Nous sommes consciente des limites de notre recherche qui a été en partie impactée par la pandémie de la Covid-19 et nous a amenée à repousser le bon déroulement de notre étude de terrain. Initialement, notre recherche doctorale devait, au plan méthodologique, reposer sur des outils de recueil de données tels que le questionnaire et les entretiens, mais la crise sanitaire a été un obstacle majeur pour nous. Donc, ce travail pourrait être amélioré encore plus à travers une étude de terrain à réaliser auprès des enseignants afin de connaître leur opinion et leurs attentes de cette réforme qu'ils sont en train d'exploiter dans leurs classes, à travers le manuel. Cela pourrait s'accomplir grâce à une enquête par entretiens à orientation semi-dirigés auprès des enseignants dans des écoles primaires situées dans des zones urbaines et rurales. N'ayant pas pu effectuer ces entretiens dans le cadre de la thèse, ils feront partie de nos premières priorités comme pistes de recherche future.

N'oublions pas de signaler que cette réforme a connu un obstacle inattendu d'ordre sanitaire lors de la pandémie de la Covid-19, néanmoins cela a juste retardé l'application de quelques projets déjà planifiés (les formations continues des enseignants, la réhabilitation des établissements scolaires, l'édition des livres ...) sans porter atteinte à l'ensemble de leur exécution. Maintenant, d'autres mesures sont entreprises pour améliorer encore plus le secteur éducatif au Maroc à travers le renforcement de l'enseignement des langues, l'adoption d'activités de la vie scolaire qui garantissent et favorisent l'épanouissement des enfants, l'instauration des cours de soutien au profit des élèves faibles au sein de certaines classes et l'ouverture de l'école sur la communication avec les parents d'élèves.

Comme prolongement de cette recherche, nous espérons que ce travail incitera d'autres chercheurs à bien creuser davantage le terrain de l'enseignement de la langue française au cycle primaire au Maroc. Nous suggérons également d'encourager la recherche au niveau de l'enseignement primaire parce qu'il constitue la base de tout apprentissage. Ces travaux vont améliorer ce cycle en apportant des éléments de réponse aux différents problèmes rencontrés.

Nous pouvons dire que le travail réalisé a été approché d'un point de vue théorique, descriptif et analytique en confrontant l'étude de la littérature spécialisée dans ce domaine et en analysant les discours officiels qui sont les textes des lois des réformes et les manuels scolaires de français réformés afin de vérifier les hypothèses émises au départ. Cette recherche peut être abordée différemment et avoir d'autres prolongements possibles dans l'objectif d'évaluer l'impact des mesures entreprises pour réformer l'enseignement du français au primaire dans les cycles qui le suivent.

Bibliographie

A-Ouvrages et livres

BEACCO Jean-Claude, (2007), *l'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, éditions Didier.

BENAYAD Mouad, Nejjari Amel, (2020), Analyse didactique des manuels scolaires : Cas de «Parcours» au cycle collégial marocain, In *Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Education*, N°4, Décembre 2020/111. URL :

<https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/download/21275/12720>

BENZAKOUR Fouzia, (2007), Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires. URL : <https://www.cairn.info/revue-herodote-2007-3-page-45.htm>

BERARD Evelyne, (1991), *L'approche Communicative : Théorie et pratiques, Didactique des langues étrangères*, Collection dirigée par robert Galisson, Paris, Cle International.

BERDOUZI Mohamed, (2000), *Rénover l'enseignement : de la charte aux actes*, Rabat, Renouveau.

BERRIER Astrid, (1999), « Enseigner avec un manuel ou sans ? » Dossier d'un bon usage des manuels scolaires, In *Québec français*, N°113, P 38-39. URL : <https://id.erudit.org/iderudit/56216ac>

BERTOLETTI Maria Cecilia, DAHLET Patrick, (1984), « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE Ebauche d'une grille d'analyse », *le français dans le monde* n 186, p 55-63. URL : <https://docplayer.fr/90322536-Manuels-et-materiels-scolaires-pour-l-apprentissage-du-f-l-e.html>

BLANCHET Philippe, (2006), « Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé », In : *La Lettre de l'AIRDF*, n°38. URL : https://www.researchgate.net/publication/331784072_Le_francais_dans_l'enseignement_des_langues_en_Algerie_d'un_plurilingue_de_fait_a_un_plurilinguisme_didactise

BOUGHANMI Youssef, (2013), « Le manuel scolaire développe-t-il chez l'élève une culture participative ? » In *Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, N°60-61, L'École : enjeux institutionnels et sociaux. URL : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14132>

BOUKHANNOUCHE Lamia, (2016), « La langue française À l'université algérienne : changement de statut et impact », Carnets [En ligne], Deuxième série - 8, mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/1895>

BOUKHARI Amel, (2006), la réforme de l'enseignement du français en Tunisie : enjeux et difficultés, 2006/3 n 154, p 35 – 41. Consulté le 28 août 2019. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-35.htm>

BOUKOUS Ahmed, (2012), *Revitalisation de la langue amazighe Défis, enjeux et stratégies*, Rabat, édition de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. URL : https://issuu.com/a.abouelfadel/docs/irkam_revitalisation

BOURDEREAU Frédéric, (2006), « Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc », *Le français aujourd'hui*, 2006/3 n° 154. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-25.htm>

BOURQIA Rahma, (2016), « Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030 », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 71, mis en ligne le 01 avril 2018, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4551>

BRIGNON Jean, AMINE Abdelaziz, BOUTALEB Brahim, MARTINET Guy, ROSENBERGER Bernard, avec la collaboration de TERRASSE Michel, (1967), *Histoire du Maroc*, Paris, Hatier.

BRUILLARD Éric, (2005), Les manuels scolaires questionnés par la recherche, In BRUILLARD Éric (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, CRDP de Basse Normandie, Documents, actes et rapports sur l'éducation, Caen, p13-36. URL : http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2019/03/Intro_manuels_CRDP.pdf

CHAFIQI Fouad, ALAGUI Abdelhakim, (2011/3), « Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques », *Carrefours de l'éducation*, (HS n° 1), p 29-50. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-3-page-29.htm>

CHEVALLARD Yves, (1991), *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

CHOPPIN Alain, (2013), « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation* [Online], 117 / 2008, Online since 1 January 2013. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/565>

COSTE Daniel & LEHMANN Daniel (éds.), (1995), « Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours », n° 98 de *Études de Linguistique Appliquée*. URL : <http://daric.ac.lyon.free.fr/safci2/compluri.htm>

COSTE Daniel, (1995), « Langue et curriculum : contenus programmes et parcours et pluralité », In *études de linguistique appliquée*, N°98, avril-juin.

CUQ Jean-Pierre, (1991), *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.

CUQ Jean-Pierre, (2003), *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

CUQ Jean-Pierre, (1995), « Le FLS : un concept en question », *Tréma* [En line], 7 | En line le 23 Septembre 2013, consulté le 26 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2153>

DE KETELE Jean-Marie, (2000), En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. In : Bosman, C., Gérard, F-M., Roegiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences ?* p 187-191, Bruxelles, De Boeck Université. URL : http://www.rcfe.ch/wp-content/uploads/2017/08/Article_Approcheparcompetences_DeKetele.pdf

DEMEUSE Marc & STRAUVEN Christiane, (2013), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : des options politiques au pilotage*, Bruxelles, De Boeck. URL : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2199>

DENIZOT Nathalie, (2016), « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires », *Le français aujourd'hui*, (N° 194), p 35-46. URL : <https://www.cairn-info.scd1.univ-fcomte.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-3-page-35.htm>

DEVELAY Michel, (dir.), (1995) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.

Du Bois Jean et Al, (2002), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.

DUVERGER Jean, (2009), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette Livre.

EL GHERBI El Mostafa, (1993), *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc : enjeux culturels, linguistiques et didactiques*, Meknès, Société d'impression la voix de Meknès.

ELMIGER Daniel, et al, (2007), Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contextes. In Moore, Danièle (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, pp 65-99, Paris, (CREDIF Essais), Didier, https://www.academia.edu/49764573/Les_repr%C3%A9sentations_des_langues_et_de_leur_apprentissage_Itin%C3%A9raires_th%C3%A9oriques_et_trajets_m%C3%A9thodologiques

GALISSON Robert, PUREN Christian, (1999), *La formation en questions, Extraits*, Paris, Cle international.

GERARD François-Marie, ROEGIERS Xavier, (2009), *Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, édition de Boeck.

GRIGGS Peter, (2009), « À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive », p 79-100 in : Lions-Olivieri Marie-Laure, LIRIA Philippe (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Barcelone, Difusión-Édition Maison des langues.

GROSJEAN François, (2018), être bilingue aujourd'hui, Pub. Linguistiques « *Revue française de linguistique appliquée* », 2018/2 Vol. XXIII | p 7 – 14. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2018-2-page-7.htm>

GROSJEANS François, (1993), « Le bilinguisme et le biculturalisme, essai de définition », in *TRANEL*, n°19, p 13-41, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel. URL : <https://doc.rero.ch/record/20009>

GROUX Dominique, Pour un apprentissage précoce des langues, *Le français dans le monde* n°330, Nov-Déc 2003. <http://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde-2-2/> Consulté le 6/7/2021

HAMMAMI Mounira & DUTREY Jean-François, (2006), « L'enseignement du français en Tunisie : un programme ambitieux de rénovation et de soutien », *Le français aujourd'hui*, vol. 154, no. 3, p. 67-74. URL : <https://www-cairn-info.scd1.univ-fcomte.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-67.htm>

HASSANI Zohra, (2016), « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », *Insaniyat / إنسانيات*[En ligne], 60-61 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2016, consulté le 08 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14002>

JULIEN Charles-André, (2002), *l'Afrique du Nord en marche, Algérie –Tunisie - Maroc 1880-1952*, Paris, Omnibus.

KADI-KSOURI Latifa, MABROUR Abdelouahad, MILED Mohamed, (2016), *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb État des lieux et propositions*, Rapport commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie. URL : https://bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=887

KADI-KSOURI Latifa, Messaoudi Leila, (2013), *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb État des lieux et propositions*, Rapport commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie, « Présentation », *Langage et société*, (n° 143), p 5-8. URL : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2013-1-page-5.htm>

LAHCHIMI Miloud, (2015), « La réforme de la formation des enseignants au Maroc », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 69 mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4402>

LAROUÏ Fouad, (2011), *Le drame linguistique marocain*, Coll essai, Casablanca, éditions le fenec.

LAROUCSI Foued, (2010), « Les politiques linguistiques des pays maghrébins : Un essai d'évaluation » In *Iles d'imesli* n°2 (Revue du Département de Langue et Culture Amazighes de l'Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou), p 183-196, Tizi Ouzou. URL : <https://revue.ummo.dz/index.php/idi/article/view/224/150>

MAI ANH Phi Thi, (2018), *Du savoir savant au savoir enseigné : pour une meilleure compréhension du processus transpositif dans la collaboration entre l'ingénieur pédagogique et l'expert métier*, Sciences de l'Homme et Société. URL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/dumas-01890097>

MARTINAND Jean Louis, (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

MESSAOUDI Leila, (2010), *Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ?* *Meta*, 55(1), p 127-135. <https://doi.org/10.7202/039607ar>

MGHARFAOUI Khalil, (2016), « Enseignement du français au Maroc : le paradoxe d'une langue privilégiée », In *Penser les TIC dans les universités du Maghreb*, (Ouvrage collectif), Paris, L'Harmattan. URL : https://www.researchgate.net/profile/Khalil-Mgharfaoui/publication/331629751_Enseignement_du_francais_au_Maroc_le_paradoxe_d'une_la

ngue_privilegiee/links/5c837c0d458515831f930288/Enseignement-du-francais-au-Maroc-le-paradoxe-dune-langue-privilegiee.pdf

MGHARFAOUI Khalil, (2017), « Langue et identité au Maroc », in *Actes du colloque international : Identités, mémoires et processus de reconnaissance* », Meknès, Centre de la mémoire commune pour la démocratie et la paix. https://www.researchgate.net/profile/Khalil-Mgharfaoui/publication/331629828_LANGUE_ET_IDENTITE_AU_MAROC/links/5c8377d0458515831f92f6a4/LANGUE-ET-IDENTITE-AU-MAROC.pdf

Miled Mohamed, (2004), « Apports de l'approche pédagogique par compétences à la didactique du français langue seconde », in *Marges Linguistiques*, France.

MILED Mohamed, (2005), « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*, Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, Rabat : UNESCO-ONPS. Lien : https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/16-BF-outils-formationen-opera/Ressources%20apprentissage/Cadre%20conceptuel%20%20C3%A9laboration%20curriculum%20APC_Miled%20.pdf

Miled Mohamed, (2010), Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ? *Langue française*, 3(3), p 159-171. URL : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0159>

MOORE Danièle, Castellotti Véronique, La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In : Moore Danièle, Castellotti Véronique, (eds), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Bern, Peter Lang, p. 11-24, 2008.

PAUN Emil, (2006), « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, (n° 22), p. 3-13. DOI : 10.3917/cdle.022.0003. URL : <https://www-cairn-info.scd1.univ-fcomte.fr/revue-carrefours-de-l-education-2006-2-page-3.htm>

PERRENOUD Philippe, (1998) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. URL :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

PERRENOUD Philippe, (1998), La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, in *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, Vol. XXIV, n° 3, p 487-514. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

PERRENOUD Philippe, (1999), Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? URL :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

PUREN Christian, (2016), Supports en classe de langue(s), Spécificités des enjeux et diversité des approches », 25-26 mars 2016, « Manuels de langue et formation des enseignants », Meknès, www.christianpuren.com/2020b/ (mise en ligne 8 mars 2020)

PUREN Christian, (2014), « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires » <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>, janvier 2014

PUREN Christian, (2021), manuels de langue : de la conception à l'utilisation, Schéma d'analyse de la problématique, www.christianpuren.com/mes-travaux/2021b

PUREN Christian, Supports en classe de langue(s). Spécificités des enjeux et diversité des approches », Meknès (Maroc), 25-26 mars 2016. « Manuels de langue et formation des enseignants ». www.christianpuren.com/2020b/ (mise en ligne 8 mars 2020)

PY Bernard, GAJO Laurent. Bilinguisme et plurilinguisme In : Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts [en ligne], Lyon, ENS Éditions, 2013 (généré le 04 août 2021). URL : <http://books.openedition.org/enseditions/12405>

RICHER Jean-Jacques, (2009), « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? », p 13-48 in : Lions-Olivieri Marie-Laure, LIRIA Philippe (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Difusión-Édition Maison des langues, Barcelone, 2009.

RIQUOIS Estelle, (2010), *Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE*, Education & Formation, Université de Mons.

ROEGIERS Xavier, (2010), *La pédagogie de l'intégration*, De Boeck. <https://www-cairn-info.scd1.univ-fcomte.fr/la-pedagogie-de-l-integration--9782804160098.htm>

SCHMOLL Laurence, (2016), L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique, <https://doi.org/10.4000/sdj.628>

SEGUIN Roger, (1989), *L'élaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique*, Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes, Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086964_fre

SOUILAH Emna, (2018), « L'enseignement du français en Tunisie est-il en décalage avec la demande sociale ? », In *revue Synergies Europe* n° 13, p 27-37, <https://gerflint.fr/Base/Europe13/souilah.pdf>

STEFFEN Gabriela, (2013), *Les disciplines dans l'enseignement bilingue : apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*, PL Academic Research, Frankfurt Am main.

TARDIF Jacques, (2006), *L'évaluation des compétences*, Montréal, Chénélière Éducation.

TAWIL Sobhi, CERBELLE Sophie, ALAMA Amapola, *Education au Maroc Analyse du Secteur*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189743/PDF/189743fre.pdf.multi>

VARGAS Claude, (2006), « Les manuels scolaires : Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes », p 13-33, In : LE BRUN Monique (Dir), *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, Collection Éducation-Recherche, Québec, Presses de l'Université du Québec. Consulté le 10 août 2022. URL : https://books.google.co.ma/books/about/Le_manuel_scolaire.html?id=nb_RDUrcL0C&redir_esc=y

ZERROUQI Zahra, (2015), « Les performances du système éducatif marocain », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 70 | décembre 2015, mis en ligne le 18 janvier 2017. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4474> consulté le 21 décembre 2020.

ZIAMARI Karima, De Ruiter Jan Jaap, (2015), *Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques*, p 441-462. URL : <http://books.openedition.org/cjb/1068>

B-Documents officiels

Centre national d'innovation pédagogique et d'expérimentation, (2009), *guide de la pédagogie de l'intégration dans l'école marocaine*, Ministère de l'éducation nationale du Maroc, Rabat.

Circulaire ministérielle n°42/22 du 7 juillet 2022 relative à l'expérimentation de l'approche de l'enseignant spécialiste au cycle primaire (en langue arabe) :

<https://men.gov.ma/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%B3-%D9%88%D9%81%D9%82-%D9%85%D9%82%D8%A7%D8%B1%D8%A8%D8%A9-%D9%85%D8%A7%D8%AF%D8%A9%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AE%D8%B5%D8%B5-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%84%D9%83/>

Conseil national de la jeunesse et de l'avenir, (1994), *Le développement de l'éducation de base*, Rabat. URL : http://bnm.bnrm.ma:86/cnja/Documents/Actions_suivi/DEV_educ.pdf

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, (2014), *Résumé du rapport analytique : La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis*, Rabat, éditions du CSE. URL : <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Re%CC%81sume%CC%81-du-rapport-analytique.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, (2018), Rapport sur l'enseignement au Maroc. <https://www.csefrs.ma/publications/rapport-national-pisa-2018/?lang=fr>

Constitution tunisienne : <https://mjp.univ-perp.fr/constit/tn2014.htm>

La charte nationale d'éducation et de formation (1999):
<https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.aspx>

[La loi cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique](#) : Royaume du Maroc, bulletin officiel N° 6944, 2 jourmada I 1442 (17 décembre 2020) ISSN 0851 – 1217, édition de traduction officielle. URL : http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/BO/2020/BO_6944_Fr.pdf?ver=2020-12-24-133647-943

La vision stratégique de la réforme 2015/2030, « Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion », site du conseil supérieur de l'éducation de la formation et de la recherche scientifique : https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer, conseil de l'Europe, (2001). Version électronique : www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Aperçu sur le système éducatif marocain*, Rabat, 2004.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la formation professionnelle de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique marocain, (2020), *Les nouveautés du curriculum scolaire pour l'enseignement primaire : Année scolaire 2020/2021*, Rabat, Direction des curricula.

Rapport relatif à l'évaluation du programme d'urgence -Ministère de l'éducation nationale-, (2018), Haut conseil du commissariat aux comptes, Rabat, Édition Cour des comptes. URL : <http://www.courdescomptes.ma/>

Texte de la constitution marocaine de 2011 :

http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf.

C-Thèses consultées

CHOUKRI Hosnia, (2018), Les manuels scolaires du français du primaire public du Maroc : état des lieux et perspectives, Thèse de doctorat national en sciences du langage, Université Ibn Tofail, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Kénitra. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02883713/>

DESTIN Iramène, (2017), L'approche par compétences en contextes scolaires francophones : Quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ?, Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Paris Cité. URL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01866698>

D-Manuels scolaires étudiés

BENJELLOUN Anissa, MARRAKCHI Rahma, BOUKHRISS Rajaa, FARHANI Abdelakder, Z WAAHIBI, S ZAKI, K CHAABI, (2021), Mes apprentissages en français 6^{ème} AEP, manuel de l'élève, Casablanca, Librairie papeterie nationale.

BENJELLOUN Anissa, MARRAKCHI Rahma, BOUKHRISS Rajaa, FARHANI Abdelakder, Z WAAHIBI, S ZAKI, K CHAABI, (2021), Mes apprentissages en français 6^{ème} AEP : Guide de l'enseignant, Casablanca, Librairie papeterie nationale.

Dire, faire et agir pour apprendre le français : Guide pédagogique de l'enseignant, 1^{ère} année de l'enseignement primaire, (2020), Rabat, Direction des curricula.

Dire, faire et agir pour apprendre le français, manuel de l'élève de la 1^{ère} année de l'enseignement primaire, (2017), Rabat, Direction des curricula.

Dire, faire et agir pour apprendre le français, manuel de l'élève de la 1^{ère} année de l'enseignement primaire, (2021), Rabat, Direction des curricula.

Sitographie

Classement de l'enseignement au Maroc selon PISA 2019 : <http://www.lafactory.ma/classement-pisa-2019-punition-pour-lenseignement-marocain/>

Définition de la notion de compétence plurilingue : <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competece-plurilingue.html>

DEVAUCHELLE Bruno, (2012), Et si l'on arrêta d'utiliser des manuels scolaires ?, <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=1073>

Discours du roi Hassan II en 1961 : <http://discoursh2.abhatoo.net.ma/doc/126.pdf>

Discours du roi Hassan II en 1962 : <http://discoursh2.abhatoo.net.ma/doc/148.pdf>

Discours du roi Hassan II en 1964 : <http://discoursh2.abhatoo.net.ma/doc/242.pdf>

Discours du roi Hassan II en 1987 : <http://discoursh2.abhatoo.net.ma/doc/242.pdf>

Discours du roi Mohamed VI à l'occasion de la fête du trône 30 juillet 2015
<https://www.maroc.ma/fr/discours-royaux/texte-integral-du-discours-royal-loccasion-du-16eme-anniversaire-de-la-fete-du-trone>

Discours du roi Mohamed VI au parlement pour la première session de la première année législative de la huitième législature octobre 2007 : <https://www.maroc.ma/fr/discours-royaux/discours-de-sm-le-roi-mohammed-vi-%C3%A0-louverture-de-la-premi%C3%A8re-session-de-la-premi%C3%A8re>

Discours du roi Mohamed VI au parlement pour le lancement de l'application de la charte nationale de l'éducation et de la formation octobre 1999 : <https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/Discours-SM8101999.aspx> disc Mes1999/10/08

Histoire de l'Algérie :

https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-91.htm

https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-3Politique_ling.htm#2_La_législation_et_le_statut_de_larabe-

Histoire du Maroc :

<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-2Histoire.htm>

https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-3Politique_arabe.htm

https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-3Politique_arabe.htm

https://www.axl.cefai.ulaval.ca/afrique/maroc-4Berberes_ling.htm

La transposition didactique :

<https://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>

Interview de François Grosjean accordée au site "À bonne école.net" (2013), Propos recueillis par Assmaâ Rakho-Mom :

https://www.francoisgrosjean.ch/interviews_2013_fr.html

La langue française dans l'enseignement public tunisien, entre héritage colonial et " économie du savoir " mondialisée - HAL-SHS - Sciences de l'Homme et de la Société (archives-ouvertes.fr) :

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00608174>

Le site des discours de feu le roi Hassan II en langue arabe : <https://www.maroc.ma/fr/discours-du-roi>

Le site officiel des ressources numériques du MEN :

www.taalimtice.ma

Lien pour la comptine « C'est la rentrée » : <https://www.youtube.com/watch?v=rZHBeanwDcc>

Page Facebook de l'association Al Kalam : <https://www.facebook.com/akfmessaouira/>

Site de l'association AMEF : <https://amef-maroc.ma/>

Site de l'association FADEEP : <https://fadeep.ma/pedagogie/>

Site de l'observatoire marocain OMAFORTICE : <http://www.omafor.technoeducative.com/>

Site du ministère des affaires étrangères marocain consulté le 15/06/2019 : <http://www.diplomatie.ma/ActionduMaroc/Promotioneconomieetculturelle/LeMarocetlafrancophonie/tabid/114/language/en-US/Default.aspx>

Statistiques du conseil de la concurrence 2021, Source : <https://conseil-concurrence.ma/cc/wp-content/uploads/2022/09/Rapport-Annuel-CC-2021-Fr.pdf>

Sur la langue Hassani : <http://www.sahara.gov.ma/page/dialecte-hassani/>

Index des notions principales

A

acquisition, 75, 79, 96, 97, 99, 114, 115, 116, 148, 184
allègement, 131, 141, 143, 156, 167, 187, 188, 202, 212, 220, 238, 241
alternance linguistique, 34, 37, 40, 75, 76, 78, 88, 114, 115, 116, 130, 193, 196, 251, 272
analyse de manuels, 88, 126, 128, 147
apprentissage, 1, 7, 8, 9, 10, 17, 19, 21, 22, 23, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 43, 44, 48, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 84, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 118, 122, 124, 125, 126, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 146, 147, 150, 152, 153, 154, 155, 159, 162, 168, 169, 170, 171, 175, 178, 185, 186, 187, 189, 190, 196, 199, 200, 204, 206, 207, 222, 228, 231, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 247, 250, 252, 253, 254, 257, 261, 275
approche actionnelle, 10, 40, 76, 110, 113, 114, 128, 152, 153, 154, 170, 171, 187, 190, 191, 210, 212, 226, 227, 235, 239, 251, 252, 257, 260, 275
approche par compétences, 8, 17, 40, 57, 60, 67, 68, 76, 88, 100, 101, 102, 104, 106, 109, 112, 128, 139, 152, 167, 189, 196, 210, 231, 252, 254, 263, 272

B

bilinguisme, 35, 36, 73, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 115, 148, 169, 184, 187, 257, 272, 275

C

charte nationale de l'éducation et de la formation
CNEF, 8, 14, 38, 49, 51, 100, 130, 146, 264, 271
compétences, 5, 8, 16, 19, 20, 47, 50, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 76, 78, 81, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 116, 120, 124, 130, 136, 138, 141, 149, 152, 163, 165, 166, 167, 169, 171, 180, 188, 189, 191, 196, 200, 201, 203, 204, 229, 231, 236, 238, 244, 245, 247, 256, 259, 261
curriculum, 33, 81, 109, 111, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 130, 131, 132, 135, 139, 144, 146, 148, 156, 161, 174, 188, 189, 202, 204, 247, 252, 256, 259, 262, 272, 275

E

enfants, 31, 32, 35, 93
enseignant, 206
enseignants, 273
enseignement, 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117,

118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 162, 167, 169, 186, 188, 189, 190, 196, 200, 204, 206, 213, 218, 220, 229, 234, 235, 236, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 268, 270, 271, 272, 275

Enseignement, 5, 84

L

langue française, 1, 4, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 67, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 126, 128, 130, 131, 132, 134, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 166, 168, 169, 178, 181, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 199, 200, 202, 203, 204, 206, 213, 218, 219, 220, 221, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 265, 269, 270, 271, 273, 275
loi cadre, 7, 9, 34, 37, 38, 75, 76, 77, 78, 79, 86, 88, 89, 114, 115, 117, 123, 127, 130, 131, 132, 146, 147, 148, 193, 205, 206, 218, 238, 241, 250, 252, 262, 275

M

manuel, 4, 11, 126, 131, 132, 133, 135, 137, 139, 143, 146, 184, 186, 189, 230, 240, 249, 254, 255, 256, 261
matériel didactique, 249
matière, 7, 9, 14, 25, 35, 43, 44, 47, 60, 63, 76, 81, 93, 96, 97, 99, 100, 108, 124, 132, 136, 157, 165, 169, 189, 193, 196, 202, 229, 231, 240, 250, 251, 252, 258, 275
multilinguisme, 28, 88, 94, 95, 272

P

pédagogie d'intégration, 40, 63, 65, 68, 103, 104, 107, 108, 128, 153, 245, 272
plurilinguisme, 73, 79, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 115, 116, 148, 187, 193, 250, 254, 260, 272, 275
politique éducative, 8, 9, 14, 38, 48, 54, 69, 72, 75, 85, 88, 91, 93, 189, 250, 251, 252, 275
pratiques de classe, 9, 76, 99, 105, 117, 125, 136, 137, 171, 222, 234, 250, 251, 275
programme, 12, 17, 19, 20, 25, 33, 35, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 104, 105, 106, 107, 113, 118, 122, 124, 131, 132, 133, 141, 144, 151, 153, 156, 165, 167, 169, 170, 187, 189, 191, 195, 196, 199, 212, 220, 228, 230, 234, 238, 241, 257, 263, 268, 270, 272

R

réforme, 1, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 47, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 62, 63, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 85, 88, 89, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 104, 106, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 123, 124, 127, 128, 130, 131, 132, 138, 139, 141, 143, 144, 146, 147, 150, 152, 153, 154, 168, 170, 171, 176, 187, 188, 189, 193, 194, 196, 199, 206, 207, 212, 220, 221, 226, 230, 231, 234, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 257, 258, 262, 270, 271, 272, 275

V

vision stratégique, 1, 7, 9, 14, 34, 35, 36, 37, 38, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 85, 86, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 109, 111, 114, 115, 116, 117, 123, 127, 128, 130, 131, 132, 139, 141, 143, 146, 147, 148, 156, 167, 173, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 196, 202, 206, 211, 220, 238, 239, 241, 243, 246, 248, 250, 251, 262, 268, 270, 271, 272, 275

Liste des figures

Numéro	Titre	Page
1	L'évolution du budget de l'enseignement primaire et secondaire en pourcentage du PIB entre 1999 et 2007	58
2	Les quatre espaces du programme d'urgence	64
3	Les huit leviers pour l'équité	72
4	Le statut des langues dans le système éducatif marocain avec la vision stratégique	74
5	La transposition didactique selon Yves Chevallard, 1991	118
6	La chaîne de transposition didactique selon Philippe Perrenoud	119
7	La transposition didactique à partir des pratiques selon Philippe Perrenoud	120
8	La transposition didactique complétée selon Jean Louis Martinand	121
9	Le schéma de la transposition didactique de Michel Develay (1992)	123
10	1ère de couverture du manuel de première année, direction des curricula, septembre 2021	148
11	Emploi du temps de la 1ère année du primaire classe bilingue	157
12	Emploi du temps de la 1ère année du primaire classe de français	158
13	Avant-propos, manuel de l'élève 1ère année, p3	159
14	Je découvre mon livre, manuel de l'élève 1ère année, p 4	160
15	Sommaire du manuel, p7-8	164-165
16	Présentation de l'unité 2 « l'école » et page de comptine, (livre p 28-29)	169
17	Activité orale, je compte, (livre de l'élève p29)	171
18	Fiche pédagogique de l'activité orale, guide de l'enseignant, p 43-44	172-173
19	Double page de l'activité orale, unité 2, livre de l'élève, p30-31	174-175
20	Activité de lecture, livre de l'élève, p32	176
21	Fiche pédagogique de la lecture, (guide de l'enseignant, p 45- 46)	177
22	Page d'écriture et copie, livre de l'élève, p35	179
23	Page de graphisme, (livre de l'élève, p34)	179
24	Activités de soutien et de consolidation de fin du 1 ^{er} semestre pour l'oral, (livre de l'élève p : 64-65)	180

25	Projets de classe, guide de l'enseignant, p 12	181
26	Fiche pédagogique du projet de classe, (guide, p : 38-39)	183-184
27	Couverture du manuel « Mes apprentissages en français » 6 ^{ème} année	188
28	Emploi du temps hebdomadaire langue française	194
29	Planification annuelle du manuel mes apprentissages en français, 6 ^{ème} année du primaire, p 2-3	197-198
30	Page de présentation de l'unité didactique, livre de l'élève, p 9	203
31	Fiche de communication et acte de langage, guide de l'enseignant, p 33-34 -35	208-209
32	Double page de la communication et acte de langage, livre de l'élève, p10-11	210-211
33	Double page de la lecture, livre de l'élève, p 12-13	214-215
34	Fiche de lecture, guide mes apprentissages en français 6 ^{ème} , p 36-37-38	216-217
35	Fiche pédagogique du cours de conjugaison, guide pédagogique, p 43-44	223-224
36	Page du cours de conjugaison, manuel de l'élève, p 19	227
37	Leçon de lexique, livre de l'élève, p14	229
38	Leçon de production de l'écrit, livre de l'élève, p 36	233
39	Grille de lecture de production écrite, livre, p40	234
40	Projet de classe, livre de l'élève, p 37	237

Liste des tableaux

Tableau	Titre	Page
1	Les principales réformes de l'enseignement au Maroc	39
2	Les étapes d'arabisation des matières scientifiques au Maroc	45
3	Les six espaces de la CNEF	51
4	Les quatre espaces et les 23 projets du programme d'urgence Najah	65
5	Les quatre chapitres de la vision stratégique de la réforme 2015-2030	71
6	L'organisation des différents cycles de l'enseignement fondamental au Maroc	80
7	Grille d'analyse descriptive des manuels marocains	128
8	Manuels de langue française utilisés au primaire au Maroc	143
9	Le volume horaire hebdomadaire en langue française pour les six années du primaire	143
10	Les enseignements dispensés en langue française au primaire	145
11	Répartition des enseignements en première année du primaire	148
12	Les thématiques des unités didactiques de la 1 ^{ère} année du primaire	161
13	Grille d'analyse du manuel « Dire, faire et agir pour apprendre le français »	161
14	Le contenu de l'unité 2 « l'école »	166
15	La répartition thématique de l'unité 2 « l'école »	168
16	Tableau des matières enseignées en français, guide de l'enseignant, p 20	193
17	Les thématiques des unités didactiques de la 6 ^{ème} année du primaire	195
18	La grille d'analyse descriptive du manuel « Mes apprentissages en français »	199
19	La répartition thématique de l'unité 1 « les civilisations universelles »	203
20	Séances et étapes d'une leçon de lecture	216
21	Grille d'autoévaluation de la production écrite	234

Table des matières

Liste des acronymes	Erreur ! Signet non défini.
Introduction générale.....	Erreur ! Signet non défini.
Partie 1 : contexte de la recherche	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 1 : La situation linguistique et éducative dans les pays du Maghreb.....	Erreur ! Signet non défini.
1.1 La situation en Algérie	15
1.1.1 L’administration algérienne	15
1.1.2 Le système éducatif algérien	16
1.2 La situation en Tunisie.....	18
1.2.1 L’administration tunisienne.....	18
1.2.2 Le système éducatif tunisien	18
1.3 La situation au Maroc.....	20
1.3.1 L’administration marocaine	20
1.3.2 Le système éducatif marocain.....	21
Chapitre 2 : Le Maroc et l’enseignement de la langue française	24
2.1 L’enseignement du français au Maroc pendant le protectorat	24
2.2 L’enseignement du français après l’indépendance.....	26
2.3-Les langues au Maroc.....	27
2.3.1 L’arabe standard.....	27
2.3.2 L’amazigh.....	28
2.3.3 L’arabe dialectal marocain : le darija	30
2.3.4 La langue française	31
2.3.5 L’hassani	31
2.4 Le statut de la langue française : quelle évolution ?.....	32
2.4.1 Le français langue d’enseignement.....	33
2.4.2 La représentation des langues au Maroc	35
Chapitre 3 : Les réformes de l’enseignement au Maroc	39
3.1 Rappel des principales réformes de l’enseignement au Maroc.....	39
3.1.1 La réforme post indépendance	42
3.1.2 L’état des réformes des années 70	45
3.1.3 Les résultats de l’adoption de l’arabisation et les réformes des années 80	48
3.1.4 La charte nationale de l’éducation et de la formation.....	50
3.1.5 La vision stratégique de la réforme 2015-2030.....	70
3.2 L’organisation des cycles de l’enseignement au Maroc.....	80
3.3 Les types d’enseignement présents au Maroc.....	81

3.3.1	L'enseignement public.....	82
3.3.2	L'enseignement privé	82
3.3.3	Les établissements étrangers	85
Chapitre 4	: Notions clés et cadrage théorique	90
4.1	Les concepts relatifs à l'apprentissage linguistique	90
4.1.1	Le bilinguisme scolaire	90
4.1.2	Le plurilinguisme vs le multilinguisme.....	95
4.1.3	L'alternance linguistique	100
4.1.4	De quel français parlons-nous dans le contexte marocain ?.....	103
4.2	Les concepts relatifs aux méthodologies d'enseignement au Maroc	105
4.2.1	L'approche par compétences	105
4.2.2	La pédagogie d'intégration.....	109
4.2.3	La perspective actionnelle.....	114
4.2.4	La perspective actionnelle dans la vision stratégique de la réforme 2015-2030.....	116
4.2.5	La transposition didactique	119
4.2.6	De la transposition didactique au curriculum	126
4.2.7	L'analyse de curriculums	126
4.2.8	Le curriculum formel et le curriculum réel.....	127
4.2.9	La grille d'analyse des manuels scolaires	129
Chapitre 5	: Le manuel scolaire : définition et usages.....	135
5.1	Qu'est-ce qu'un manuel ?	135
5.2	Le manuel numérique	140
5.3	La conception des manuels scolaires marocains.....	142
5.4	La multiplicité des manuels scolaires au Maroc.....	143
5.5	Inventaire des manuels scolaires de français pour l'enseignement primaire au Maroc	144
5.6	Les contenus du programme de français à l'école primaire	147
Chapitre 6	: L'analyse des nouveaux manuels de première et de sixième année du primaire	151
6.1	Analyse du manuel de la première année du primaire	151
6.2	Un seul manuel revisité plusieurs fois.....	153
6.2.1	Présentation du guide de l'enseignant.....	155
6.2.2	L'emploi du temps hebdomadaire en 1 ^{ère} année du primaire	158
6.2.3	Analyse de l'avant-propos et de la page de découverte	162
6.2.4	Les thématiques abordées dans ce manuel	163
6.2.5	La grille d'analyse du manuel	164
6.2.6	Sommaire du manuel	167
6.2.7	Déroulement d'une unité didactique : l'unité 2.....	169

6.2.8	Des suggestions pour améliorer ce manuel	187
6.3	Analyse du manuel de la sixième année du primaire « Mes apprentissages en français »	191
6.3.1	Présentation du guide de l'enseignant.....	192
6.3.2	L'emploi du temps hebdomadaire de la langue française en 6 ^{ème} année du primaire	195
6.3.3	Les thématiques abordées dans ce manuel	197
6.3.4	Analyse de l'avant-propos	202
6.3.5	Grille d'analyse du manuel « Mes apprentissages en français ».....	202
6.3.6	Déroulement d'une unité didactique	205
6.3.7	Analyse de l'unité didactique 1 « les civilisations universelles »	207
Chapitre 7 : Perspectives didactiques : La formation des enseignants marocains		246
7.1	La formation initiale :	246
7.2	La formation continue :	248
7.3	L'autoformation.....	250
Conclusion générale		Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie		Erreur ! Signet non défini.
Sitographie		Erreur ! Signet non défini.
Index des notions principales.....		267
Liste des figures.....		Erreur ! Signet non défini.
Liste des tableaux		Erreur ! Signet non défini.
défini.1		



Titre : Enseignement /apprentissage du français à l'école primaire au Maroc à la lumière de la nouvelle vision stratégique de la réforme de l'enseignement 2015-2030

Mots clés : Réforme éducative – enseignement primaire

Résumé : Au Maroc, le secteur de l'enseignement a connu plusieurs réformes depuis les années soixante qui ont visé la généralisation de l'enseignement obligatoire et l'arabisation des matières d'enseignement. Cependant, des difficultés persistent encore chez les élèves surtout au niveau de leur bilinguisme scolaire (arabe standard / français). Depuis 2015, une nouvelle réforme nommée la vision stratégique de la réforme 2015-2030 est entreprise pour continuer la restructuration de ce secteur vital pour le développement du pays. À partir de la rentrée scolaire 2017/2018, la langue française est enseignée dès la première année du primaire. Elle est aussi devenue la langue d'enseignement des matières scientifiques au collège après l'échec de la politique d'arabisation.

La problématique de cette thèse se focalise sur les apports de « la vision stratégique de la réforme 2015-2030 » au niveau de l'enseignement / apprentissage du français dans le contexte marocain à l'école primaire par rapport aux anciennes pratiques de classe au plan didactique et pédagogique.

Dans une perspective interdisciplinaire mettant en relation les politiques éducatives et la didactique des langues et des cultures, cette thèse interroge les différentes réformes qu'a connu le système éducatif marocain en matières d'enseignement-apprentissage du français, notamment la vision stratégique 2015-2030 et la loi cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

approche actionnelle - bilinguisme scolaire

Elle a pour objectif majeur la mise en relation des discours officiels et des contenus des manuels de première et de sixième année du primaire afin d'en observer la corrélation entre la refonte curriculaire et les nouveaux manuels de français à l'école primaire. Dans une démarche qualitative, cette investigation, fondée sur un corpus de textes (officiels et livres scolaires) nous a permis de prospecter et d'examiner de manière fine la traduction et la transposition de la réforme éducative dans les nouveaux manuels réformés.

Ainsi, la nouvelle réforme a permis de mettre fin à l'échec de la politique d'arabisation et d'adopter le français dès le primaire comme matière enseignée en parallèle aux langues officielles du pays à savoir l'arabe standard et l'amazigh. Cette thèse démontre que la politique éducative actuelle en matière de langues et particulièrement du français au primaire a pour visée de renforcer le plurilinguisme scolaire précoce chez les élèves marocains. Nous espérons dans quelques années que ces derniers puissent dépasser leur échec scolaire dans les apprentissages de base (lecture, écriture et mathématiques) afin de pouvoir reclasser le Maroc parmi les pays ayant un système éducatif fort et répondant aux normes et aux exigences internationales.

Les conclusions obtenues au terme de notre recherche doctorale pourront servir de perspectives didactiques de remédiation et d'amélioration de l'enseignement du français à l'école primaire marocaine.

Title : Teaching / learning french in primary school on Morocco in the new strategic vision of the educational reform 2015-2030

Keywords : Educational reform - primary education - action-oriented approach - school bilingualism

Abstract : In Morocco, the education sector has experienced several reforms since the 1960s. The aim was to generalize compulsory education and the Arabization of teaching subjects. However, difficulties still persist among students, especially in terms of their school bilingualism (standard Arabic / French). Since 2015, a new reform called the strategic vision of the reform 2015-2030 has been undertaken to continue the restructuring of this vital sector for the development of the country. From the start of the 2017/2018 school year, the French language is taught from the first year of primary school. It has also become the language of teaching science subjects in secondary school after the failure of the Arabization policy.

This study researches the contributions of « the strategic vision of the reform 2015-2030 » at the level of the teaching / learning of French in the Moroccan primary school, and compare it to old class practices in terms of didactics and pedagogy.

From an interdisciplinary perspective linking educational policies and the didactics of languages and cultures, this thesis questions the various reforms that the Moroccan education system has undergone in terms of teaching and learning French, in particular the strategic vision 2015-2030 and the framework law 51-17 relating to the system of education, training and scientific research.

The objective is to link official discourse and the content of first and sixth year primary school textbooks in order to see the correlation between the curriculum overhaul and the new French textbooks in primary school. With a qualitative approach, this investigation, which based on a corpus of texts (official and schoolbooks) allowed us to prospect and examine in detail the translation and transposition of the educational reform in the new reformed textbooks.

Thus, the new reform has made it possible to put an end to the failure of the policy of Arabization and to adopt French from primary school as a subject taught in parallel with the official languages of the country, namely Standard Arabic and Amazigh. This thesis demonstrates that the current educational policy in terms of languages and particularly French at the primary level aims to strengthen early school plurilingualism among Moroccan students. We hope in a few years that they will be able to overcome their academic failure in basic learning (reading, writing and mathematics) in order to be able to reclassify Morocco among the countries with a strong education system that meets international standards and requirements.

The conclusions obtained at the end of our doctoral research can serve as didactic perspectives for remediation and improvement of the teaching of French in Moroccan primary schools.

UBFC

UNIVERSITÉ
BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ



UFR sciences
du langage, de l'homme
et de la société



**THESE DE DOCTORAT DE L'ÉTABLISSEMENT UNIVERSITÉ BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
PRÉPARÉE À L'UNIVERSITÉ de FRANCHE-COMTÉ**

Ecole doctorale n°592
LECLA, Lettres, communication, langues, arts

Doctorat de Sciences du Langage, mention Français langue étrangère / Français langue seconde

Par

Madame CHAWKI Maryam

**Enseignement /apprentissage du français à l'école primaire au Maroc à la lumière de la
nouvelle vision stratégique de la réforme de l'enseignement 2015-2030**

Volume 2 : Annexes

Thèse présentée et soutenue à « Besançon », le « 3 février 2023 »

Composition du Jury :

Madame, MUSARD Mathilde	Maître de conférences-HDR, Université de Franche-Comté	Présidente
Monsieur, CUQ Jean-Pierre	Professeur des universités émérite, Université Côte d'Azur Nice	Rapporteur
Madame, CHNANE-DAVIN Fatima	Professeur des universités, Université Aix-Marseille	Rapporteuse
Monsieur, DIALLO Ibrahima	Professeur assistant, Université South Australia, Adélaïde	Examineur
Monsieur, EMBARKI Mohamed	Professeur des universités Université de Franche-Comté	Directeur de thèse
Madame, BENABDALLAH Kaouthar	Maître de conférences, Université de Franche-Comté	Codirectrice de thèse

La charte nationale de l'éducation et de la formation	3
La vision stratégique de la réforme 2015-2030	53
La loi cadre 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique	149
L'unité 2 « l'école », livre de l'élève « dire, faire et agir en français », première année du primaire	163
L'unité1 « les civilisations universelles », Livre de l'élève, « Mes apprentissages en français » sixième année du primaire.	187

Charte Nationale d'Education et de Formation Octobre 1999

Plan

Première partie :

- principes fondamentaux
- Fondements constants
- Finalités majeures
- Droits et devoirs des individus et des collectivités
- Mobilisation nationale pour la rénovation de l'école

Deuxième partie: espaces de rénovation et leviers de changement

Espace I : l'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique

Levier 1 : Généraliser un enseignement fondamental de qualité dans une école plurielle

Levier 2 : L'alphabétisation et l'éducation non formelle

- L'alphabétisation
- L'éducation non formelle
- Décentralisation et partenariat dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle
- Rôle de la télévision dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle

Levier 3 : Adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique

- Réseaux d'éducation formation
- Passerelles entre l'enseignement général, la formation professionnelle et la vie active
- Ouverture de l'école à son environnement et à tous les horizons créatifs
- Apprentissage et formation alternée
- Formation continue

Espace II : Organisation pédagogique

Levier 4 : Réorganiser et articuler les cycles d'éducation-formation

- L'enseignement préscolaire et primaire
- L'enseignement collégial
- L'enseignement secondaire
- L'enseignement supérieur
- L'enseignement originel
- Les communautés aux besoins spécifiques

Levier 5 : Evaluation et examens

Levier 6 : Orientation éducative et professionnelle

Espace III : Amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation

Levier 7 : Réviser et adapter les programmes et les méthodes, les manuels scolaires et les supports didactiques

- Programmes et méthodes
- Manuels scolaires et supports didactiques

Levier 8 : Emplois du temps, rythmes scolaires et pédagogiques

Levier 9 : Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe et maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight

- Renforcement et perfectionnement de l'enseignement de la langue arabe
- Diversification des langues d'enseignement des sciences et des technologies
- Ouverture sur le Tamazight
- Maîtrise des langues

Levier 10 : Utiliser les Nouvelles Technologies de l'information et de La Communication

Levier 11 : Encourager l'excellence, l'innovation et la recherche Scientifique

Levier 12 : Promouvoir les activités sportives, l'éducation physique scolaire et universitaire et les activités parascolaires

Espace IV : Ressources humaines

Levier 13 : Motiver les ressources humaines pédagogiques et administratives, perfectionner leur formation continue, améliorer leurs conditions de travail et réviser les critères de recrutement, d'évaluation continue et de promotion

- Formation initiale et recrutement des enseignants et des superviseurs pédagogiques
- Formation continue (les personnels d'éducation, de formation et de gestion
- Evaluation et promotion
- Motivation du corps d'enseignement et d'encadrement, dans les différents cycles

Levier 14 : Améliorer les conditions sociales et matérielles des apprenants et prendre soin des personnes aux besoins spécifiques

- Amélioration des conditions sociales et matérielles des apprenants
- Personnes aux besoins spécifiques.....

Espace V : Gouvernance

Levier 15 - Instaurer la décentralisation et déconcentration dans le secteur de l'éducation et de la formation

Levier 16 : Améliorer la gouvernance et l'évaluation continue du Système éducation formation

Levier 17 : Diversifier les modes et les normes des constructions et des équipements, les adapter à leur environnement et rationaliser leur utilisation et leur bon fonctionnement

Espace VI : Partenariat et financement

Levier 18 : Encourager, le secteur privé d'enseignement et de Formation et réguler ses normes, et son fonctionnement

Levier 19 : Mobiliser les ressources de financement et optimiser leur emploi

Conclusion

Plan

La présente charte se compose de deux parties complémentaires.

La première énonce les principes fondamentaux qui comprennent les fondements constants du système d'éducation et de formation, ses grandes finalités, les droits et devoirs des différents partenaires et la mobilisation nationale nécessaire pour la réussite de la réforme.

La deuxième partie regroupe six espaces de rénovation comprenant dix neuf leviers de changement :

- l'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique ;
- l'organisation pédagogique ;
- l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation ;
- les ressources humaines ;
- la gouvernance ;
- le partenariat et le financement.

Tant en ce qui concerne les principes fondamentaux que les espaces de rénovation, l'attention a été portée sur leur formulation afin qu'elle soit aussi claire et précise que possible, en gardant constamment en vue la nécessité de concilier ce qui est désirable et ce qui est faisable. Ainsi, les leviers de changement sont-ils présentés, autant que faire se peut, sous forme de propositions pratiques, accompagnées des voies et délais de leurs mise en oeuvre.

Première partie Principes fondamentaux

Fondements constants

1. Le système éducatif du Royaume du Maroc se fonde sur les principes et les valeurs de la foi islamique. Il vise à former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise.
2. Le système éducatif du Royaume du Maroc respecte et révèle l'identité ancestrale de la Nation. Il en manifeste les valeurs sacrées et intangibles : la foi en Dieu, l'amour de la Patrie et l'attachement à la Monarchie Constitutionnelle.

Sur ces fondements, l'éducation cultive les valeurs de citoyenneté qui permettent à tous de participer pleinement aux affaires publiques et privées en parfaite connaissance des droits et devoirs de chacun.

Le système d'éducation assure à tous la maîtrise orale et écrite de la langue arabe, langue officielle du pays et, complémentairement, s'ouvre à l'utilisation des langues étrangères les plus largement utilisées dans le monde.

L'éducation s'attache aussi à développer un esprit de dialogue ; elle apprend à accepter la différence et conduit à la pratique démocratique dans le cadre de l'Etat de Droit.

3. Le système éducatif s'enracine dans le patrimoine culturel du Maroc. Il respecte la variété de ses composantes régionales qui s'enrichissent mutuellement. Il conserve et développe la spécificité

de ce patrimoine, dans ses dimensions éthiques et culturelles.

4. Le système éducatif marocain participe au développement général du pays, fondé sur la conciliation positive entre la fidélité aux traditions et l'aspiration à la modernité. Il assure une interaction dynamique entre le patrimoine culturel du Maroc et les grands principes universels des droits de l'Homme et du respect de sa dignité.
5. Le système d'éducation et de formation aspire à faire avancer le pays dans la conquête de la science et dans la maîtrise des technologies avancées. Il contribue ainsi à renforcer sa compétitivité et son développement économique, social et humain, à une époque caractérisée par l'ouverture sur le monde.

Finalités majeures

6. La réforme de l'éducation et de la formation place l'apprenant, en général, et l'enfant en particulier, au centre de la réflexion et de l'action pédagogiques. Dans cette perspective, elle se doit d'offrir aux enfants du Maroc les conditions nécessaires à leur éveil et à leur épanouissement.

Elle doit, en outre, mettre en place les structures permettant aux citoyens d'apprendre toute leur vie durant.

La réalisation de ces objectifs nécessite la prise en compte des attentes et des besoins des enfants, sur les plans psychique, affectif, cognitif, physique, artistique et social ; elle exige un comportement pédagogique adéquat au sein de la famille, à l'école, puis dans la vie active.

Partant, les éducateurs et la société en entier adoptent envers les apprenants en général, et les enfants en particulier, une attitude de compréhension, de guidance et d'aide à l'affermissement progressif de leurs démarches intellectuelles et opératoires, tout au long du processus d'apprentissage, de socialisation et d'intériorisation des normes religieuses, civiques et sociétales.

7. Se basant sur la finalité précédente, le système d'éducation et de formation doit s'acquitter intégralement de ses fonctions envers les individus et la société :
 - a. envers les individus, en leur offrant l'occasion d'acquérir les valeurs, les connaissances et les habiletés qui les préparent à s'intégrer dans la vie active et leur offre l'occasion de poursuivre leur apprentissage, chaque fois qu'ils répondent aux conditions et détiennent les compétences requises, ainsi que l'opportunité d'exceller et de se distinguer chaque fois que leurs aptitudes et leurs efforts les y habilitent ;
 - b. envers la société, en lui fournissant des travailleurs et des cadres qualifiés, compétents et aptes à contribuer efficacement à la construction continue de leur pays, sur tous les plans. De surcroît, la société est en droit d'attendre du système d'éducation-formation qu'il prépare une élite de savants et de hauts cadres de gestion, capables de piloter l'essor du pays et de le conduire à gravir les échelons du progrès scientifique, technique, économique et culturel.
8. Pour que le système d'éducation et de formation puisse remplir ces missions avec succès, ses acteurs et partenaires doivent converger vers, et toujours garder en vue la formation du citoyen dont le profil est défini dans les articles ci-dessus.
9. La nouvelle école nationale marocaine travaille à devenir :
 - a. une école vivante, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'apprentissage actif, non la réception passive ; la coopération, la discussion et l'effort collectifs, non le travail individuel seul ;
 - b. une école ouverte sur son environnement, grâce à une approche pédagogique fondée sur l'accueil de la société au sein de l'école, et la sortie de l'école vers la société avec tout ce qui peut être engendré comme bénéfice pour la nation ; cela nécessite de tisser de nouveaux liens solides, entre l'école et son environnement social, culturel et économique.
10. L'université doit suivre la même voie et devenir un établissement ouvert et une locomotive de développement, dans chaque région du pays et à l'échelle de la patrie toute entière :

- a. L'université, en tant qu'établissement ouvert, constitue un observatoire des avancées universelles scientifiques et techniques, un lieu de convergence des chercheurs compétents venus de toute part, un laboratoire pour la découverte et la création, un atelier d'apprentissage des métiers auxquels tout citoyen a l'opportunité d'accéder ou de retourner, chaque fois qu'il satisfait aux conditions requises et détient les compétences nécessaires ;
- b. L'université, en tant que locomotive de développement, mène des recherches fondamentales et appliquées utiles, dans tous les domaines. Elle pourvoit l'ensemble des secteurs en cadres compétents, à même non seulement de s'y intégrer professionnellement, mais aussi d'y améliorer les niveaux de productivité, de compétitivité et de qualité, afin de pouvoir rivaliser avec ceux des pays développés.

Droits et devoirs des individus et des collectivités

11. Seront respectés, dans toutes les prestations de services d'éducation et de formation, les principes et les droits reconnus à l'enfant, à la femme et à l'homme, en général, tels que les stipulent les conventions et les déclarations internationales ratifiées par le Royaume du Maroc. Des programmes et des sessions éducatives adéquats seront consacrés à exposer ces principes et droits et à apprendre à les respecter et à les mettre en oeuvre.
12. Le système d'éducation et de formation oeuvre à la concrétisation du principe de l'égalité des citoyens, de l'égalité des chances qui leur sont offertes et du droit de tous, filles et garçons, à l'enseignement, que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain, conformément à la constitution du Royaume.
13. En application des droits et principes suscités, l'Etat s'engage à ce qui suit :
 - a. assurer la scolarisation à tous les enfants marocains jusqu'à l'âge légal de travail ;
 - b. adapter le système d'éducation et de formation aux besoins des individus et de la société, tels que définis à l'article 7 ci-dessus ;
 - c. encourager la science, la culture et la création, particulièrement dans les domaines ayant une portée stratégique ;
 - d. assurer l'élaboration des référentiels des programmes, et des méthodes, ainsi que des normes d'encadrement et de qualité, à tous les niveaux et pour tous les modes d'éducation et de formation,
 - e. encourager tous les acteurs participant à l'effort d'éducation et de formation à rehausser sa qualité et son efficacité, y compris :
 - les établissements et les universités autonomes ;
 - les collectivités locales ;
 - secteur privé méritant ;
 - les entreprises de production et de service participant à la formation ;
 - les associations spécialisées ou intéressées au domaine de l'éducation et de la formation ;
 - f. contrôler tous les intervenants dans le secteur et veiller à ce qu'ils respectent les lois et règlements en vigueur.
14. La société marocaine est en droit de bénéficier d'un système d'éducation et de formation qui préserve et perpétue ses fondements constants et qui réalise ses grandes finalités, définies au début de la présente charte. La société doit, de son côté, être mobilisée en permanence pour veiller sur l'éducation et la formation, contribuer à consolider et élargir leur étendue et honorer leurs acteurs, notamment ceux dont les droits et les devoirs sont énoncés dans les articles suivants.
15. Chaque collectivité locale doit accorder la primauté à l'éducation et à la formation, parmi les affaires régionales ou locales dont elle s'occupe.
Les conseils régionaux et locaux doivent prendre conscience du rôle capital que joue l'éducation

et la formation, pour préparer les jeunes à la vie active et productive, au profit de la région ou de la commune ; ils doivent donner aux parents ou tuteurs des apprenants l'espoir et la confiance en l'avenir de leur progéniture et, partant, les motiver pour se donner entièrement au travail afin de stimuler l'essor de leur région ou localité.

Partant de cette prise de conscience, les collectivités locales auront à s'acquitter des devoirs de partenariat avec l'Etat et à contribuer, à son côté, dans l'effort d'éducation et de formation. Elles participeront à la prise en charge des coûts inhérents à la généralisation et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elles s'impliqueront dans la gestion éducative comme le stipule la présente charte.

Les collectivités locales ont sur l'Etat le droit d'orientation et d'encadrement; elles bénéficient d'attributions décentralisées et déconcentrées, et d'un soutien financier, dans des proportions qui leur permettent de s'acquitter dûment de leurs devoirs de façon optimale.

Les collectivités locales ont également sur les bénéficiaires et les acteurs de l'éducation et de la formation le droit à l'aide volontaire, au dévouement dans le travail et à une sollicitude maximale, portée aux établissements d'éducation-formation régionaux et communaux.

16. Les parents et les tuteurs des élèves doivent être conscients que l'éducation n'est pas uniquement la responsabilité de l'école et qu'elle est d'abord celle de la cellule familiale en tant qu'institution éducative primordiale, qui influe considérablement sur l'éducation de l'enfant et conditionne sa préparation à une scolarisation réussie, et conditionne sa progression dans les études et, ultérieurement, dans la vie professionnelle.

Les parents et les tuteurs ont envers les institutions scolaires le devoir d'aide et de participation à la gestion et à l'évaluation, comme le stipulent les dispositions de la présente charte.

Les associations des parents d'élèves, en particulier, ont le devoir d'assurer, en leur sein, la transparence, la démocratie et le sérieux dans l'organisation, l'élection et la gestion ; elles doivent élargir la base de leur représentativité, dans le but de devenir des interlocuteurs et des partenaires crédibles et utiles, dans la gestion, l'entretien et l'évaluation des établissements éducatifs.

Les parents et les tuteurs ont comme droits sur l'Etat, les collectivités locales, les enseignants et les administrateurs ce que ces parties ont comme devoirs.

17. Les éducateurs et les enseignants attendent légitimement des apprenants, de leurs parents ou tuteurs et de la société dans son ensemble, le droit d'être honorés et de voir leur noble mission tenue en haute estime. Ils ont droit à une attention effective portée à leurs conditions de travail et à leur situation sociale, conformément à la présente charte.

Les enseignants ont le droit de bénéficier d'une formation initiale solide et d'opportunités de formation continue, leur permettant de rehausser continuellement le niveau de leur pratique éducative et d'accomplir au mieux leurs missions.

Les éducateurs et enseignants assument les devoirs et responsabilités inhérents à leur mission dont, notamment ceux-ci :

- placer l'intérêt des apprenants au-dessus de toute considération ;
- donner aux apprenants le bon exemple de conduite, de tenue, de persévérance dans la quête de la connaissance, de curiosité intellectuelle et d'esprit critique et constructif ;
- suivre une formation continue à long terme ;
- se conformer à l'objectivité, et à l'équité dans les évaluations et les examens, et traiter tous

leurs élèves sur le même pied d'égalité ;

- fournir aux parents ou tuteurs d'élèves mineurs les informations utiles, pour leur permettre de s'acquitter convenablement de leurs devoirs cités à l'article 16 ci-dessus et leur communiquer toute donnée relative à la scolarité de leurs enfants.

18. Les responsables de la gestion des établissements éducatifs et des administrations concernées bénéficient des mêmes droits que les éducateurs et ont, à leur instar, les mêmes devoirs dont, essentiellement, ceux-ci :

- prendre soin des établissements sur tous les plans ;
- faire preuve d'attention et de compréhension envers les problèmes des apprenants, des éducateurs et des enseignants et rechercher les solutions possibles à ces problèmes ;
- suivre et évaluer équitablement la performance de tous
- dialoguer et se concerter avec les enseignants, les parents et les partenaires de l'établissement ;
- gérer les ressources de l'établissement avec transparence et efficacité et veiller à l'implication effective, régulière et fructueuse des instances de gestion créées en vertu de la présente charte.

19. Les élèves et les étudiants ont sur leurs familles, leurs enseignants, les collectivités dont ils relèvent, la société et l'Etat, des droits correspondants aux devoirs de ces parties, cités dans les articles ci-dessus ; s'y ajoutent leurs droits à :

- ne pas subir de mauvais traitements ;
- participer à la vie de l'établissement ;
- recevoir l'appui nécessaire dans leur orientation scolaire et professionnelle.

Les élèves et les étudiants assument les devoirs suivants :

- s'appliquer dans l'apprentissage et s'acquitter convenablement des devoirs scolaires ;
- passer les examens avec dignité, discipline, sérieux et honnêteté, de façon à stimuler la compétition loyale ;
- être assidus, disciplinés et se conformer aux horaires, aux normes et aux règlements de la scolarité ;
- prendre soin des équipements, du matériel et des ouvrages de référence ;
- pratiquer la participation active individuelle et collective en classe et dans les activités et jeux collectifs.

Mobilisation nationale pour la rénovation de l'école

20. La décennie 2000-2009 est déclarée décennie nationale de l'éducation et de la formation.

21. Le secteur de l'éducation et de la formation est érigé, en première priorité nationale, après l'intégrité territoriale.

22. Le secteur de l'éducation et de la formation bénéficie, en conséquence, du maximum d'aide et d'attention, à tous les niveaux de l'Etat, des collectivités régionales et locales, des établissements d'éducation et de formation eux-mêmes et de l'ensemble des acteurs et partenaires concernés, et ce, sur tous les aspects de la planification, de la réalisation, du suivi, de l'évaluation et de l'ajustement, conformément aux responsabilités et aux rôles définis dans la présente charte.

23. La réforme du système de l'éducation et de la formation exige un travail de longue haleine qui s'intègre dans le processus historique du développement et du progrès du pays. Elle nécessite rigueur et persévérance, en vue d'atteindre les finalités tracées. Toutes les forces vives du pays : gouvernement, parlement, collectivités locales, partis politiques, organisations syndicales et professionnelles, associations, administrations territoriales, oulama, personnalités scientifiques, intellectuelles et artistiques, doivent s'associer aux intervenants du système éducatif pour participer à l'effort collectif, afin de concrétiser les objectifs de la réforme de l'éducation et de la

formation, en plaçant les intérêts supérieurs de la Nation dans ce secteur vital au-dessus de toute considération, conformément à la présente charte.

Deuxième partie

Espaces de rénovation et leviers de changement

Espace 1 :

L'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique

Levier 1 : Généraliser un enseignement fondamental de qualité dans une école plurielle

24. Au sens de la présente charte, le système d'éducation et de formation comprend l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement collégial, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et l'enseignement originel. Par la généralisation de l'enseignement, il faut entendre la généralisation d'une éducation de qualité à tous les enfants et jeunes du Maroc, au préscolaire, de l'âge de quatre à six ans, et au primaire et au collégial, de l'âge de six à quinze ans.
25. Au cours de la décennie nationale de l'éducation et de la formation, proclamée en vertu de la présente charte, les autorités compétentes veilleront à relever le défi de la généralisation des enseignements préscolaire, primaire et collégial qui bénéficieront (le la priorité totale, sur toute l'étendue du territoire du Royaume ; cet effort sera lié à la promotion de la qualité et à l'adaptation aux besoins des individus, ainsi qu'aux réalités et aux exigences de la vie. Une attention particulière sera accordée à la scolarisation de la fille en milieu rural. Les dites autorités agiront, à ces fins, en étroite collaboration avec les acteurs de l'éducation et les partenaires, parmi les administrations publiques, les collectivités régionales et locales, les organisations non gouvernementales et le secteur privé.

Par la promotion de la qualité de l'enseignement, concomitante de sa généralisation, il faut entendre la prise en considération et la traduction dans les faits de l'ensemble des orientations retenues dans les différents leviers inclus dans la présente charte et, particulièrement, la restructuration des cycles d'enseignement préscolaire, primaire et collégial, l'intégration graduelle de l'éducation préscolaire, l'amélioration des curricula, des méthodes pédagogiques, de l'évaluation et de l'orientation, la réhabilitation de l'école, ainsi que le renforcement et le perfectionnement de l'enseignement des langues.

26. Le caractère obligatoire de l'enseignement de l'âge de six ans à celui de quinze ans révolus, progresse au fur et à mesure de la mise en place des structures et des conditions pédagogiques à même de donner à cette obligation sa signification pratique. La force exécutoire de cette obligation, partout où les conditions objectives seront remplies, sera associée à l'attraction et à la motivation morale des élèves et de leurs parents ou tuteurs, sans s'en tenir aux seuls moyens de coercition légitime.
27. Tous les efforts seront déployés pour attirer les apprenants et faire en sorte que leur scolarité évolue de manière continue, durable et réussie, et que soient progressivement jugulés la déperdition, l'échec scolaire ou la poursuite factice ou intermittente des études. Parmi les dispositions visant à attirer les élèves, les motiver et les aider à réussir figurent la proximité de l'école de son bassin de recrutement, conformément à l'article 160 de la présente charte et la mise en oeuvre des orientations prévues aux articles 139 à 143 relatifs à l'amélioration des conditions sociales des élèves et 138 relatif à la motivation des enseignants.
28. Le calendrier de généralisation de l'enseignement est fixé comme suit :
 - a. A partir de la rentrée scolaire de septembre 2002, tout enfant marocain, âgé de six ans révolus, doit pouvoir trouver une place pédagogique en première année de l'école primaire la plus proche du lieu de résidence de ses parents, en adaptant spécialement l'école aux conditions particulières

du milieu rural, conformément aux dispositions de l'article 29 de la présente charte.

- b. A l'horizon 2004, l'inscription en première année du préscolaire sera généralisée. Le soutien financier de l'Etat dans ce domaine se focalisera sur les zones rurales et périurbaines et, de manière générale, sur les zones de peuplement défavorisées.
- c. Aux horizons ci-après, les élèves inscrits en première année du primaire parviendront :
 - en fin d'école primaire, pour 90 % d'entre eux en 2005 ;
 - en fin d'école collégiale, pour 80 % d'entre eux en 2008 ;
 - en fin d'enseignement secondaire (y compris la formation professionnelle et technologique, l'apprentissage et la formation alternée), en 2011, pour 60 % d'entre eux;
 - à l'obtention du baccalauréat, pour 40 % d'entre eux, en 2011.
- d. La réalisation de ces objectifs quantitatifs ne saurait être obtenue au détriment de la qualité des enseignements.

29. Afin de faciliter la généralisation d'un enseignement de qualité, de rapprocher l'école de ceux qui la fréquentent et d'intégrer celle-ci à son environnement immédiat, les actions suivantes seront entreprises, notamment en milieu rural et semi-urbain :
 - a. faire appel, chaque fois que possible, au partenariat avec les collectivités locales, pour qu'elles assignent des locaux d'enseignement et en assurent la maintenance, à charge pour l'Etat de fournir l'encadrement et les autres équipements nécessaires ;
 - b. recourir, si besoin est, à la location ou l'acquisition de locaux disponibles et pouvant être aménagés et adaptés aux besoins de l'éducation, au cœur des douars et des quartiers, sans attendre la réalisation de nouveaux bâtiments dont les délais et les coûts retarderaient la scolarisation ;
 - c. motiver les promoteurs immobiliers, également dans le cadre du partenariat, pour qu'ils incluent, systématiquement, la construction d'écoles dans leurs projets immobiliers concernant surtout les petits centres urbains intégrés au milieu rural et les zones périurbaines;
 - d. s'appuyer sur les organisations non gouvernementales compétentes en matière d'éducation, pour qu'elles contribuent à la généralisation de l'enseignement, en se basant sur des cahiers des charges précis ;
 - e. consentir un effort spécial pour encourager la scolarisation des filles en milieu rural, en remédiant aux difficultés qui continuent à l'entraver. Dans ce cadre, il est impératif d'appuyer le plan de généralisation par des programmes locaux, opérationnels, au profit des filles, en mobilisant tous les partenaires, particulièrement les enseignants et enseignantes, les familles et les acteurs locaux ;
 - f. accorder à l'école une marge de flexibilité et d'adaptation en tant qu'école communautaire. Des formules alternatives seront mises en oeuvre partout où les conditions géographiques, socio-économiques et humaines des populations rendent inadéquates l'école primaire ordinaire ;
 - g. traduire la pluralité de l'école communautaire dans tous les éléments constitutifs de l'enseignement:
Horaires, programmes, méthodes pédagogiques, motivation des parents, des enfants et des éducateurs, sous condition de ne pas remettre en cause les objectifs de la réforme du système d'éducation-formation.
30. Tous les efforts seront déployés, au cours de la décennie nationale de l'éducation et de la formation, pour faire passer progressivement la proportion des personnes professionnellement qualifiées, arrivant chaque année sur le marché du travail d'environ 20 % actuellement à au moins 50 %, à l'horizon 2010.

L'atteinte de cet objectif nécessite, notamment :

- a. l'application des dispositions des articles 49 à 51 de la présente charte, concernant l'organisation et l'encouragement de l'apprentissage et de la formation alternée, entre l'école et l'entreprise, pour que:

- la formation par apprentissage bénéficie à 1 0 000 jeunes au titre de l'année scolaire 2000 - 2001 pour atteindre 50 000 jeunes à l'horizon des cinq années suivantes ;
 - la formation alternée bénéficie à 1 2 000 jeunes au titre de l'année scolaire 2000/2001 pour atteindre 30000 jeunes à l'horizon des cinq années suivantes.
- b. une orientation plus active vers les branches scientifiques, techniques et professionnelles, qui devront accueillir au moins les deux tiers de la totalité des effectifs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, à l'horizon des cinq années à venir, sur la base des dispositions pertinentes de la présente charte.

Levier 2 : L'alphabétisation et l'éducation non formelle

L'alphabétisation

31. La lutte contre l'analphabétisme est considérée comme une obligation sociale de l'Etat et constitue un facteur déterminant de mise à niveau du tissu économique, par le rehaussement de la compétence des ressources humaines, afin d'accompagner le développement des unités de production.
- Le Maroc se fixe comme objectif de réduire le taux global d'analphabétisme à moins de 20 % à l'horizon 2010, pour parvenir à une éradication quasi totale de ce fléau à l'horizon 2015.

Compte tenu de la pertinence de la stratégie fonctionnelle dans la lutte contre l'analphabétisme, un effort systématique sera consacré à ce domaine, sur la base de la priorité accordée aux catégories suivantes :

- a. la catégorie des travailleuses et travailleurs analphabètes, exerçant dans les secteurs de production et pour qui la conservation de leur emploi dépend de l'amélioration de leurs compétences et donc de leur rendement et de leur productivité (ils représentent 50 % de la main d'oeuvre marocaine dans les secteurs productifs) ;
 - b. la catégorie des adultes qui ne possèdent pas un travail stable et régulier, surtout les mères, et notamment celles du milieu rural et périurbain
 - c. la catégorie des jeunes de moins de 20 ans et qui n'ont pas eu la possibilité de fréquenter l'école ou qui l'ont abandonnée à un âge précoce, ce qui a induit leur retour à l'analphabétisme. Cette catégorie a besoin d'une seconde chance dans le cadre de l'éducation non formelle.
32. La programmation des opérations d'alphabétisation doit tenir compte des besoins propres aux catégories suscitées, en termes de pédagogie spéciale, appropriée à leur âge et leurs situations sociales et professionnelles. En conséquence, il sera procédé à la mise en place de programmes spécifiques à chacune d'elles, conçus selon une organisation, des contenus, des méthodes d'encadrement et de communication et des plages horaires appropriés.

Les programmes d'alphabétisation visent, dans le cadre d'une stratégie fonctionnelle, à permettre aux bénéficiaires d'atteindre des objectifs pédagogiques et cognitifs qui les amènent à mieux maîtriser leur travail ; ils les préparent également à s'insérer dans des programmes de formation continue, dans le but de rehausser le niveau de leurs compétences et habiletés professionnelles et, de ce fait, améliorer leur productivité et leur rendement et bénéficier des retombées positives sur leur vie personnelle, leurs relations sociales, l'éducation de leurs enfants et la gestion de leur vie active.

33. Afin de réaliser une opération nationale et globale d'alphabétisation fonctionnelle, au profit de la première catégorie susvisée à l'article 31 a (les travailleurs analphabètes), il importe d'impliquer les employeurs, par le biais des chambres et des associations professionnelles, aux niveaux régional et local ; le but visé, dans l'horizon de 10 ans, est de réduire la proportion d'analphabétisme de cette catégorie de 50 % actuellement à moins de 10 %, en utilisant tous les moyens disponibles en écoles, centres et instituts, et en élaborant les manuels scolaires appropriés, ainsi qu'en formant des enseignants et des formateurs à la pédagogie de

l'alphabétisation fonctionnelle. Les pouvoirs publics consacreront les moyens et mettront en place les structures nécessaires à l'accomplissement de cette mission, en coopération et en partenariat avec les chambres et les instances professionnelles.

34. A l'intention de la catégorie des adultes qui ne possèdent pas de travail stable et régulier, et notamment les mères, les opérations d'alphabétisation doivent être menées en relation avec les opérations de développement intégré, rural ou périurbain, afin qu'elles servent d'appui aux fonctions des bénéficiaires dans la vie active, concernant la santé reproductive, la prévention, l'éducation des enfants et la gestion des affaires familiales.
35. Pour faciliter la communication entre les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation et les motiver à la persévérance, des bulletins d'information accessibles doivent être publiés. Ces publications permettront à ces catégories de citoyens de se cultiver, d'apprécier la lecture et de développer le sens de la curiosité intellectuelle.

Sera également créée une revue spécialisée en andragogie, pour servir de moyen de communication entre les enseignants, les formateurs, les chercheurs et les responsables des programmes d'alphabétisation, mettre en valeur les expériences pilotes et faire connaître les réalisations, les difficultés rencontrées et les moyens de les surmonter, tout en ouvrant des horizons de recherche, d'études et d'initiatives, en tout ce qui concerne ce système éducatif spécial.

L'éducation non formelle

36. A l'intention de la catégorie des jeunes non scolarisés ou déscolarisés, âgés de 8 à 16 ans, un programme national intégral d'éducation non formelle doit être mis en oeuvre assurer leur alphabétisation, avant la fin de la décennie nationale de l'éducation et de la formation. Cette opération doit viser l'acquisition par ces jeunes des connaissances nécessaires et leur offrir une deuxième chance d'insertion ou de réinsertion dans les cycles d'éducation-formation, en mettant en place les passerelles qui leur permettent l'accès à ces cycles, conformément aux articles 43 et 44 ci-dessous.

Cette catégorie doit bénéficier de programmes intensifs, selon une organisation pédagogique tenant compte de ses besoins spécifiques et réduisant les facteurs qui ont entravé la scolarisation ou qui ont causé l'abandon précoce de l'école.

Décentralisation et partenariat dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle

37. A cette fin, il est également nécessaire d'adopter une stratégie nationale cohérente, consistant à :
 - renforcer les instances nationales d'alphabétisation, chargées de la planification des programmes et de la supervision de leur réalisation, en adoptant la déconcentration et la décentralisation dans l'exécution et encourageant le partenariat entre tous les intervenants locaux ;
 - mobiliser les établissements d'éducation-formation, les organisations non gouvernementales compétentes et les opérateurs locaux, et mettre en place les crédits, les structures et les mécanismes nécessaires à la réalisation de cette opération nationale.

Rôle de la télévision dans l'alphabétisation et l'éducation non formelle

38. La télévision scolaire consacra une partie de ses programmes à l'alphabétisation, en programmant des cours complémentaires, motivants, culturellement instructifs, et qui serviront

d'appui aux enseignants et formateurs dans leur pratique. Ce canal devra également faire connaître les expériences pilotes réussies et mettre en exergue les acquis et les moyens mis en oeuvre pour surmonter les difficultés.

39. Des compétitions annuelles seront organisées entre différentes catégories et régions, pour motiver les bénéficiaires des programmes d'alphabétisation et ceux qui veillent à la réalisation de ces programmes, en consacrant des prix aux réalisations individuelles et collectives et à la création de moyens pédagogiques et de supports audio-visuels spécifiques à l'analogie.

Levier 3 : Adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique.

40. Tous les processus éducatifs et, partant, toutes les institutions d'éducation et de formation, allieront désormais à la dimension scolaire, académique ou théorique, une dimension pratique conséquente. Ce principe sera mis en oeuvre, progressivement par les voies, suivantes :
 - renforcer les travaux manuels et les activités pratiques à tous les niveaux de l'enseignement préscolaire, primaire et collégial ;
 - instaurer une collaboration, basée sur le partage et l'exercice synchronisé des responsabilités, entre les structures d'enseignement général (y compris universitaire), d'enseignement technique et de formation professionnelle, permettant la mise en commun et l'exploitation optimale des équipements, des laboratoires, des ateliers et de l'encadrement disponibles, conformément aux articles 158 et 159 de la présente charte ;
 - promouvoir la coopération à grande échelle entre les institutions éducatives et formatives et les entreprises, les coopératives et les artisans, en milieu urbain et rural, dans le cadre de contrats d'apprentissage et de formation alternée, conformément aux articles 49 à 51 ci-dessous, en assurant les conditions pédagogiques requises ;
 - ouvrir les institutions d'éducation et de formation sur le monde du travail, de la culture, de l'art, du sport et de la recherche scientifique et technique.

Réseaux d'éducation formation

41. Les autorités d'éducation et de formation veilleront, de manière progressive, tenant compte de la distribution et de la capacité d'accueil des établissements, à instaurer, aux niveaux régional et local, des réseaux d'éducation et de formation (REF), basés sur des conventions et des règlements précis, organisant et répartissant les activités pédagogiques, de sorte que chaque institution fasse ce qu'elle peut faire le mieux et s'appuie sur des institutions connexes ou voisines pour tout ce que celles-ci peuvent mieux faire.

Ces réseaux auront fondamentalement pour but de confier, autant que possible, les enseignements scolaires, théoriques ou académiques, aux établissements d'enseignement général et les travaux pratiques et technologiques aux établissements d'enseignement technique et professionnel.

42. Les réseaux d'éducation et de formation susvisés seront pilotés par les autorités éducatives déconcentrées et/ou décentralisées, conformément aux articles 144 à 153 de la présente charte. Ils commenceront à être mis en place dès la rentrée scolaire et académique 2000-2001, à titre d'expériences pilotes, tenant compte des possibilités offertes en opérant de proche en proche comme suit :
 - a. Au niveau de l'enseignement collégial, chaque fois que possible, le collège sera relié en réseau à un centre voisin de formation professionnelle, où à des centres d'initiation des jeunes et d'éducation féminine. Cette connexion visera à associer aux enseignements fondamentaux de l'école collégiale l'acquisition de notions et de savoir-faire techniques professionnels élémentaires, autant que possible par l'ensemble des lauréats de cet enseignement et, a fortiori,

pour ceux d'entre eux qui accéderont directement à la vie active, en passant, le cas échéant, par un apprentissage en entreprise.

- b. Au niveau de l'enseignement secondaire, et chaque fois que cela est possible, le lycée sera relié en réseau à un centre de qualification professionnelle, et/ou un institut de technologie appliquée, sur la base de la proximité géographique et de la complémentarité scientifique et technique. Cette connexion visera à assurer une répartition optimale des volets théorique et pratique des enseignements dispensés aux apprenants et, tout spécialement, à ceux d'entre eux qui s'orientent vers le cycle de qualification professionnelle ou vers la filière du baccalauréat d'enseignement technologique et professionnel.
- c. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'intégration interdisciplinaire et inter-institutionnelle pourra également se fonder, progressivement, sur des réseaux régionaux, reliant les établissements universitaires, les grandes écoles, les autres instituts et écoles supérieurs dispensant une formation post-baccalauréat, selon la démarche préconisée à l'article 78 de la présente charte.

Passerelles entre l'enseignement général, la formation professionnelle et la vie active

- 43. A la fin de l'enseignement collégial, les élèves non titulaires du brevet de l'enseignement collégial peuvent être orientés vers une spécialisation professionnelle sanctionnée par un diplôme du même nom qui permet à son titulaire :
 - soit de rejoindre le marché du travail ;
 - soit de continuer sa formation en qualification professionnelle, généralement après un passage dans la vie active ;
 - soit encore de reprendre les études en accédant au tronc commun de l'enseignement secondaire, conformément à l'article 73 de la présente charte.
- 44. Les élèves titulaires du diplôme de l'enseignement collégial peuvent être orientés vers une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme du même nom qui permet à son titulaire :
 - soit de rejoindre le marché du travail ;
 - soit de continuer sa formation en technologie appliquée, généralement après un passage dans la vie active ;
 - soit encore de reprendre les études en accédant à la filière de l'enseignement technologique et professionnel secondaire, conformément à l'article 75 b, de la présente charte.
- 45. A la fin de l'enseignement secondaire, les élèves peuvent être orientés vers une formation professionnelle sanctionnée par un diplôme de technicien qui permet à son titulaire :
 - soit de rejoindre le marché du travail en tant que technicien ;
 - soit de continuer sa formation en technologie appliquée et spécialisée, généralement, après un passage dans la vie active, sous réserve de satisfaire aux conditions requises pour l'accès à la filière professionnelle concernée.
- 46. Les élèves titulaires du baccalauréat technique et professionnel peuvent être orientés, soit vers l'Université, soit vers une formation en technologie appliquée et spécialisée sanctionnée par un diplôme de technicien spécialisé qui permet à son titulaire :
 - soit de rejoindre le marché du travail ;
 - soit de poursuivre une formation supérieure en technologie, sous réserve de satisfaire aux conditions exigées.
- 47. Après le tronc commun prévu au premier cycle de l'enseignement universitaire, les étudiants peuvent être orientés vers les instituts et les écoles supérieures de l'enseignement professionnel et technique, éventuellement après un passage dans la vie active, sous réserve de satisfaire aux pré-requis en vigueur. Le diplôme obtenu au terme de la formation dans ces établissements

permet :

- soit de rejoindre la vie active en tant que techniciens ou cadre supérieurs
- soit de reprendre les études universitaires.

Ouverture de l'école à son environnement et à tous les horizons créatifs

48. Les établissements d'éducation et de formation se rapprocheront des organismes publics et privés capables de contribuer au renforcement du volet pratique des enseignements par :
- l'échange de visites d'information et d'observation ;
 - la diversification des matériels et supports didactiques ;
 - l'organisation d'exercices pratiques ou de stages, selon l'âge et le niveau des apprenants ;
 - le montage conjoint d'activités éducatives ou formatives, telles que l'expérimentation de produits, de services, de procédés ou d'équipements technologiques, ou encore la création et la présentation d'œuvres théâtrales, musicales ou plastiques, ou autre.

Apprentissage et formation alternée

49. L'apprentissage s'entend comme une formation se déroulant principalement en entreprise, pour plus des deux tiers de sa durée, pouvant aller d'une à trois années, et qui implique une relation contractuelle, établie entre l'employeur et l'apprenti ou tuteur légal.

L'apprentissage s'organise principalement à deux niveaux :

- a. vers la fin de l'enseignement collégial, où il doit permettre aux apprenants de ce cycle de compléter leur spécialisation professionnelle, avant leur sortie vers la vie active conformément aux articles 50 et 51 de la présente charte ;
- b. au niveau du cycle de qualification professionnelle, où il doit assurer aux apprenants de ce cycle l'acquisition d'habiletés professionnelles qualifiantes, tout en les imprégnant des réalités du monde du travail.

50. La formation alternée est assurée approximativement à parts égales entre l'entreprise et l'établissement d'éducation ou de formation ; les apprenants y conservent leur statut en tant que tels. Elle est régie par des conventions de partenariat qui seront encouragées et développées, à tous les niveaux, depuis l'école collégiale jusqu'à l'enseignement supérieur.
51. L'apprentissage en milieu de travail et la formation alternée, par navette entre l'établissement d'éducation et de formation et l'entreprise, seront promus, dans le cadre d'un partenariat organisé et durable entre les autorités d'éducation-formation centrales et déconcentrées ou décentralisées, les chambres d'agriculture, d'artisanat, de commerce et d'industrie et tous les groupements professionnels concernés. Les dispositifs législatifs applicables à l'apprentissage, soit en particulier, soit dans le cadre de la législation du travail en général, ainsi que les règlements applicables à la formation alternée incluront les dispositions pertinentes visant à :
- a. impliquer étroitement les partenaires susmentionnés, en matières d'organisation, de planification, de supervision et d'évaluation de l'apprentissage et de la formation alternée, à l'échelle régionale, provinciale et locale ;
 - b. établir la responsabilité partagée et l'organisation conjointe et solidaire entre les établissements d'éducation-formation et les entreprises d'accueil, en matière de placement, de tutorat, de progression pédagogique et d'évaluation des acquis professionnels de chaque apprenti ou stagiaire en formation alternée ;
 - c. mettre en place un système spécifique d'assurance, à la charge de l'Etat, pour protéger les apprentis et les stagiaires en formation alternée, ainsi que les équipements des entreprises d'accueil, contre les risques directement liés aux activités d'apprentissage et de formation alternée, afin

d'instaurer la confiance nécessaire au développement de ces deux modes de formation.

Formation continue

52. la formation continue est un facteur essentiel pour répondre aux besoins en compétences des entreprises, et les accompagner dans le contexte de la globalisation des économies et de l'ouverture des frontières. En permettant l'adaptation et le développement des qualifications, suivant les évolutions technologiques et les nouveaux modes de production et d'organisation. Elle contribue à assurer la compétitivité du tissu productif, favorisant ainsi la préservation de l'emploi et l'accès à de nouveaux métiers et améliore, par voie de conséquence, les conditions économiques et sociales des apprenants.

Considérant les progrès réalisés dans ce domaine ces dernières années, il convient de renforcer la dynamique d'investissement dans les ressources humaines au sein des entreprises, et de sensibiliser les individus à leurs droits et leurs devoirs en matière de formation continue.

53. Le système de formation continue doit concerner l'ensemble des populations en cours d'emploi ou menacées de perdre leur emploi (reconversion). Ainsi, divers modes de formation continue doivent-ils être développés, afin de toucher les salariés d'entreprises publiques et privées, les employés de l'administration et des collectivités locales, ainsi que les populations actuellement marginalisées ou insuffisamment qualifiées.
54. La diversité des secteurs professionnels et les spécificités propres à chaque secteur en termes de développement des compétences liées à chaque métier exigent de mettre en place un système de formation continue contractualisé, adapté à chaque branche professionnelle, aux niveaux national et régional. Une attention particulière sera portée aux besoins du monde rural et agricole. Un système de reconnaissance des acquis sera instauré, permettant d'impliquer progressivement les secteurs professionnels dans la gestion de leurs besoins en compétences.
55. Le système de formation continue s'appuiera sur des actions de différentes formes, basées sur : des bilans de compétences, permettant à chaque individu de faire valider ses acquis professionnels et de déterminer ses besoins en formation ; il s'agit :
 - des opérations visant l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles au profit des personnes expérimentées mais n'ayant pas bénéficié d'une formation de base organisée et formelle ;
 - des opérations visant à actualiser et adapter les savoir-faire d'employés disposant de Compétences et de qualifications reconnues par les entreprises ou l'administration ;
 - des opérations de promotion professionnelle, permettant aux travailleurs et aux employés titulaires de certificats professionnels d'acquérir des compétences d'un niveau supérieur ;
 - des opérations de reconversion, permettant aux bénéficiaires de s'adapter aux transformations survenues dans les modes et techniques de production.

56. Le système de formation continue sera articulé autour de la logique du marché, seule capable d'accompagner de manière dynamique les besoins en compétences des entreprises. Il encouragera une implication forte des établissements d'éducation- formation en partenariat avec les entreprises et les administrations ; il incitera au développement d'unités de formation continue et de conseil au niveau des associations professionnelles et favorisera la reconnaissance du lieu de travail en tant que lieu de formation. La régulation du système, notamment par l'orientation et l'évaluation, sera assurée en étroite collaboration entre l'Etat, les Chambres professionnelles et les salariés. Des ressources seront affectées à l'appui aux opérateurs de formation notamment en matière de formation de formateurs et d'ingénierie de la formation continue.
57. La réforme du système de formation continue s'appuiera sur une loi venant compléter ou ajuster les dispositifs existants. Dans le sens de la mobilisation collective et de l'encouragement des individus à la formation continue un capital temps sera réservé à cette dernière. Ce temps sera géré dans un cadre professionnel, au titre de conventions collectives négociées, éventuellement par branche, entre les partenaires sociaux. Cette loi définira principalement :
- le droit et le devoir de la formation tout au long de la vie ;
 - la validation des qualifications et la reconnaissance des acquis par les bilans de compétences ;
 - l'intégration du concept d'épargne temps formation dans le parcours professionnel ;
 - la formation alternée des personnes en cours d'emploi ;
 - les modalités et les ressources (y compris la contribution du salarié) de financement des actions de formations (coûts directs, salaires ...) ;
 - les mécanismes d'observation des besoins en formation continue, afin d'anticiper sur les besoins en compétences du secteur productif et d'adapter les cursus de formation.
58. Des ressources stables, provenant de subventions de l'Etat et d'une partie de la taxe de la formation professionnelle seront allouées à l'encouragement des actions de formation continue. Ces ressources seront gérées par une commission tripartite (Etat, employeurs, employés) et constitueront un levier permettant d'accompagner les besoins des entreprises dans les secteurs considérés comme stratégiques.
59. Les mécanismes de formation continue seront développés de manière à atteindre l'objectif de faire participer, chaque année, au moins 20% des travailleurs, employés et fonctionnaires à des actions de formation continue. Une attention particulière sera portée aux besoins spécifiques des petites et moyennes entreprises.

Espace II : Organisation pédagogique

Levier 4 : Réorganiser et articuler les cycles d'éducation-formation

60. Sont définies ci-après les composantes du système marocain d'éducation et de formation, citées à l'article 24 ci-dessus, qui seront concrétisées et mises en place conformément aux dispositions de l'article 1 54 et suivants de la présente charte :
- La nouvelle organisation pédagogique comporte un enseignement préscolaire, un enseignement primaire, un enseignement collégial, un enseignement secondaire et un enseignement supérieur. Cette restructuration sera basée sur les tronc communs, la spécialisation progressive et les passerelles à tous les niveaux.
 - Une fois la généralisation de l'enseignement obligatoire suffisamment avancée, il sera procédé aux articulations et aux regroupements suivants, sur les plans pédagogique et administratif :
 - les enseignements préscolaire et primaire seront intégrés pour constituer un socle éducatif cohérent «le primaire » d'une durée de 8 ans, composé de deux cycles : le cycle de base qui regroupera le préscolaire et le premier cycle du primaire et le cycle intermédiaire qui sera constitué du deuxième cycle du primaire ;
 - les enseignements collégial et secondaire seront intégrés pour constituer un socle éducatif cohérent «le secondaire » d'une durée de 6 ans, composé du cycle secondaire collégial et d'un cycle secondaire qualifiant.
 - la restructuration de l'enseignement originel sera entreprise conformément à l'article 88 de la

présente charte.

L'enseignement préscolaire et primaire

61. L'enseignement préscolaire et primaire visera la réalisation des objectifs généraux suivants :
- a. garantir à tous les enfants marocains, dès le plus jeune âge possible, y compris en intégrant la partie avancée du préscolaire, le maximum d'égalité des chances de réussite dans leur vie scolaire et, par la suite, dans leur vie professionnelle ;
 - b. assurer, à tous, l'environnement et l'encadrement pédagogiques stimulants pour favoriser :
 - le plein épanouissement de leurs potentialités ;
 - l'appropriation des valeurs religieuses, éthiques, civiques et humaines essentielles pour devenir des citoyens fiers de leur identité et de leur patrimoine, conscients de leur histoire et socialement intégrés et actifs ;
 - l'apprentissage des connaissances et aptitudes de compréhension et d'expression, en langue arabe, l'appui, si besoin est, sur les langues et dialectes régionaux ;
 - la communication fonctionnelle dans une première langue, puis une deuxième langue étrangères objet du Levier 9 de la présente charte ;
 - l'acquisition des savoirs fondamentaux et des capacités qui développent l'autonomie de l'apprenant ;
 - la maîtrise des notions et des méthodes de réflexion, de communication, d'action et d'adaptation permettant d'être utile, productif, capable d'évoluer et de continuer à apprendre, la vie durant, en parfaite harmonie avec l'environnement national et mondial ;
 - l'apprentissage d'habiletés techniques, professionnelles, sportives et artistiques de base, directement liées à l'environnement socio-économique de l'école.
62. L'enseignement préscolaire sera relié à l'enseignement primaire qui sera structuré en deux cycles, tel que prévu dans les articles ci-dessous.
63. L'enseignement préscolaire est ouvert aux enfants âgés de quatre ans révolus à six ans. Il aura pour objectif général, durant deux années, de faciliter l'épanouissement physique, cognitif et affectif de l'enfant, le développement de son autonomie et sa socialisation, notamment à travers :
- le développement des habiletés sensori-motrices, spatio-temporelles, sémiologiques, imaginatives et expressives ;
 - l'initiation aux valeurs religieuses, éthiques et civiques de base ;
 - l'exercice aux activités pratiques et artistiques élémentaires (dessin, modelage, peinture, jeux de rôles, chants et musique...);
 - des activités de préparation à l'apprentissage de la lecture et l'écriture en langue arabe, notamment à travers la maîtrise de l'arabe oral, et en s'appuyant sur les langues maternelles.
64. L'Ecole Primaire, d'une durée de six années, est ouverte aux enfants issus du préscolaire et, à titre transitoire, aux enfants qui n'en ont pas bénéficié, âgés de six ans révolus, ainsi qu'aux élèves provenant des écoles traditionnelles, dans le niveau pour lequel ils sont qualifiés. Elle est structurée en deux cycles.
65. Le Premier Cycle de l'Ecole Primaire, d'une durée de deux années, a pour objectif principal la consolidation et l'extension des apprentissages du préscolaire, pour faire acquérir à tous les enfants marocains, arrivant à l'âge de huit ans, un socle commun et harmonieux d'instruction et de socialisation, les préparant à poursuivre, avec un maximum d'égalité des chances, leurs apprentissages aux niveaux d'enseignement ultérieur.
- Outre, l'approfondissement des processus d'instruction et de socialisation amorcés au préscolaire, le présent cycle visera tout particulièrement :
- l'acquisition des connaissances et aptitudes de base de compréhension et d'expression écrite et

orale en langue arabe,

- l'initiation à l'usage d'une première langue étrangère,
 - l'acquisition des notions de base de prévention sanitaire et de protection de l'environnement,
 - l'épanouissement des capacités iconiques, graphiques et ludiques,
 - l'initiation aux notions d'ordre, de classement et de sériation, notamment à travers des manipulations d'objets concrets, l'appropriation des règles de vie en société et des valeurs clé réciprocité, de coopération et de solidarité.
66. Le Second Cycle de l'Ecole Primaire, d'une durée de quatre années, sera ouvert aux enfants issus du premier cycle de cette même école.
- a. Ce cycle aura pour objectifs principaux, outre ce que stipule l'article 65 ci-dessus, le développement poussé des habiletés des enfants et l'épanouissement précoce de leurs capacités, notamment à travers :
- approfondissement et l'extension des apprentissages acquis aux cycles précédents notamment sur les plans religieux, civiques et éthiques ;
 - le développement des habiletés de compréhension et d'expression, en langue arabe, nécessaires à tous les apprentissages disciplinaires ;
 - l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'expression dans la première langue étrangère ;
 - le développement des structures opératoires de l'intelligence pratique, notamment par l'application des opérations concrètes de sériation, classification, numération, calcul et orientation spatio-temporelle, ainsi que des méthodes de travail ;
 - la découverte des notions, des concepts, des systèmes et des techniques de base appliquées à l'environnement naturel, social et culturel immédiat de l'élève, y compris les affaires locales et régionales ;
 - une première initiation aux technologies modernes d'information, de communication et de création interactive ;
 - l'initiation à l'utilisation fonctionnelle d'une deuxième langue étrangère, en centrant, au départ, sur la familiarisation orale et phonétique.
- b. La fin de l'école primaire est sanctionnée par un certificat d'études primaires.
67. Durant la période transitoire, pendant la mise en place progressive de cette nouvelle organisation pédagogique de l'enseignement préscolaire et primaire :
- a. les enfants âgés des 6 ans révolus accéderont au premier cycle de l'enseignement fondamental actuel;
- b. la progression des enfants ayant suivi une éducation préscolaire sera accélérée, après une période d'observation d'un trimestre. Cette accélération peut entraîner leur passage direct à un niveau supérieur de ce même cycle, selon des conditions pédagogiques objectives et précises ;
- c. il sera procédé à la coordination, à la modernisation et à la normalisation de l'éducation préscolaire dans son ensemble et à la préparation de l'intégration des enfants de quatre ans révolus au préscolaire, nouvelle formule, au fur et à mesure de sa mise en place.

L'enseignement collégial

68. L'Ecole Collégiale, d'une durée de trois ans, sera destinée aux jeunes issus de l'Ecole Primaire et titulaires du certificat d'études primaires. Cette école aura pour objectifs, outre l'approfondissement des objectifs généraux des cycles antérieurs :
- l'appui au développement de l'intelligence formelle des jeunes, notamment par la formulation et la résolution de problèmes, l'exercice mathématique, la simulation de cas ;
 - l'initiation aux concepts et lois de base des sciences naturelles, des sciences physiques et de l'environnement ;
 - la découverte active de l'organisation sociale et administrative, aux niveaux local, régional et national ;
 - l'initiation à la connaissance de la partie et du monde, sur le plan Géographique, historique et

- culturel ;
 - la connaissance des droits fondamentaux de la personne humaine et des droits et devoirs des citoyens marocains ;
 - l'apprentissage de compétences techniques, professionnelles, artistiques et sportives de base, liées aux activités socio-économiques adaptées à l'environnement local et régional de l'école ;
 - la maturation vocationnelle et la préparation aux choix d'orientation et de conception/adaptation de projets personnels de poursuite des études ou d'entrée directe dans la vie active ;
 - autant que possible, la spécialisation dans un métier, notamment de l'agriculture, de l'artisanat, du bâtiment ou des services, par le biais de l'apprentissage ou de la formation alternée, en fin de cycle, entre le collège et les milieux de travail.
69. L'achèvement de l'enseignement collégial sera sanctionné par un brevet d'enseignement collégial (BEC), mentionnant, le cas échéant, le champ d'apprentissage et de spécialisation technique et professionnelle.
70. Les titulaires du brevet d'enseignement collégial peuvent poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire, selon leurs choix d'orientation et leurs aptitudes. Dans le cas où ils passent directement à la vie active, ils peuvent toujours postuler à la reprise des études d'enseignement secondaire, à condition de satisfaire aux pré-requis et aux critères d'admission à ce niveau et de suivre, au besoin, des modules de formation spécifiques pour l'actualisation, des connaissances et aptitudes nécessaires à la poursuite de ces études.

L'enseignement secondaire

71. L'enseignement secondaire (général, technique et professionnel) vise, en plus de la consolidation des acquis de l'Ecole Collégiale, à diversifier les domaines d'apprentissage, de façon à offrir de nouvelles voies de réussite et d'insertion dans la vie professionnelle et sociale, ou de poursuite des études supérieures.
- Il comprend divers types de formations :
- une formation professionnelle courte organisée dans un cycle de qualification professionnelle ;
 - des formations : générales, techniques et professionnelles organisées dans deux cycles :
 - un cycle de tronc commun d'une durée d'une année ;
 - un cycle du baccalauréat d'une durée de deux années et comprenant deux filières principales : la filière générale et la filière technologique et professionnelle.
72. Le cycle de qualification professionnelle, sanctionné par un diplôme de même nom (par abréviation DQP) se profile comme suit:
- a. Il vise à former un personnel qualifié, capable d'adaptation professionnelle et maîtrisant les compétences de base nécessaires à l'entrée en exercice dans les métiers et postes de travail des différents secteurs de production et de services.
 - b. Il est ouvert aux apprenants titulaires du brevet d'études collégiales (BEC) et satisfaisant aux conditions d'accès spécifiques à chaque filière de formation, ainsi qu'aux élèves ou travailleurs non titulaires dudit brevet, moyennant un bilan de leurs compétences et le suivi préalable ou parallèle des apprentissages de mise à niveau nécessaires, à titre de pré-requis.
 - c. Il peut durer, selon les filières et selon les pré-requis exigés des apprenants, une à deux années, incluant, autant que possible, des stages en milieu de travail.
73. Le cycle du tronc commun, ouvert aux élèves titulaire du brevet d'études collégiales, consiste en un ensemble de modules d'apprentissages requis de tous, ayant pour objectifs généraux.
- de développer, consolider ou mettre à niveau les compétences de raisonnement, de communication, d'expression, d'organisation de travail et de recherche méthodique, chez tous les apprenants ;
 - de développer les capacités d'auto-apprentissage et d'adaptation aux exigences changeantes de la vie active et aux nouveautés de l'environnement culturel, scientifique, technologique et

professionnel.

La durée des études dans ce cycle est d'une année au cours de laquelle les apprenants recevront d'abord des modules communs puis, en deuxième partie de l'année et avec l'appui des conseillers d'orientation, ils effectueront des choix de modules préparant à une orientation progressive adéquate, avec possibilité de réorientation en cours de cycle.

La nature et le nombre minimal de modules du tronc commun, à suivre par les apprenants, seront différenciés progressivement selon la nature et le niveau de leurs acquis antérieurs et selon les choix et les possibilités d'orientation ultérieure.

74. Le cycle du baccalauréat, d'une durée de deux années, est ouvert aux élèves issus du tronc commun et comprend deux filières principales : une filière d'enseignement technologique et professionnelle et une filière d'enseignement général étant entendu que chaque filière est composée de plusieurs branches et que chaque branche comporte des disciplines obligatoires et des disciplines à option.
75. La filière de l'enseignement technologique et professionnel se profile comme suit :
- a. Elle vise, outre les objectifs généraux du tronc commun précités à l'article 73 ci-dessus, à former des techniciens et des agents de maîtrise dotés des compétences scientifiques et techniques nécessaires à l'exercice de fonctions intermédiaires d'encadrement et d'application des différents domaines de production et de services, dans tous les secteurs économiques, sociaux, artistiques et culturels ;
 - b. Elle est ouverte aux apprenants issus du tronc commun et satisfaisant aux conditions d'accès spécifiques à chaque option de formation, ou aux lauréats du DQP désireux d'y reprendre leurs études, après passage dans la vie active. Ces derniers auront à compléter les modules de formation nécessaires, sur la base de l'évaluation précise de leurs compétences et des pré-requis et objectifs spécifiques à chaque spécialité de ce baccalauréat ;
 - c. La durée des études est de deux ans, et est sanctionné par un baccalauréat d'enseignement technologique et professionnel (BETP) permettant l'accès :
 - soit à la vie active directement ;
 - soit aux instituts de formation de techniciens spécialisés rattachés ou non aux universités, sur examen de dossier ;
 - soit aux classes préparatoires des grandes écoles ;
 - soit aux études universitaires, éventuellement après un passage dans la vie active, sous réserve de satisfaire aux conditions d'admission à ces institutions et de compléter les pré-requis d'apprentissages exigés par elles.
- c. Des stages «ouvriers» d'un mois seront organisés en entreprise à la fin de chacune des deux premières années
76. La filière de l'enseignement général se profile comme suit :
- a. Elle vise, outre les objectifs généraux du tronc commun précités à l'article 73 ci-dessus, à faire acquérir aux apprenants avant les prédispositions nécessaires, une formation scientifique, littéraire, économique ou sociale les préparant à poursuivre, avec un maximum de chances de succès, des études supérieures ;
 - b. Elle est ouverte aux apprenants issus du tronc commun ayant satisfait aux conditions d'accès spécifiques à chaque grand domaine de spécialisation, étant entendu que des passerelles permettront les réorientations qui s'avèreraient nécessaires tout au long de l'enseignement secondaire ;
 - c. La durée des études est de deux années, après le tronc commun, sanctionnées par un baccalauréat d'enseignement général (BEG), permettant l'accès :
 - soit aux classes préparatoires des grandes écoles,
 - soit aux universités, ou autres institutions supérieures spécialisées, sous condition de satisfaire

aux critères d'admission exigés par elles, dans chaque domaine d'enseignement supérieur.

L'enseignement supérieur

77. L'enseignement supérieur comprend les universités, les institutions et les facultés spécialisées qui en dépendent, les écoles d'ingénieurs précédées de classes préparatoires, les écoles et instituts supérieurs, les institutions de formation de cadres pédagogiques et de formation de techniciens spécialisés ou équivalents.

Peuvent également être créés des cycles spécifiques de préparation aux métiers organisés, soit au sein des universités, soit au sein d'institutions supérieures existantes ou spécialement créées à cet effet.

L'enseignement supérieur vise la réalisation des fonctions suivantes :

- la formation initiale et continue ;
 - la préparation des jeunes à l'insertion dans la vie active ;
 - la recherche scientifique et technologique, compte tenu des dispositions de l'article 126 de la présente charte ;
 - la diffusion de la connaissance.
78. Il sera procédé, sur une période de trois ans, et en concertation élargie entre tous les acteurs de l'ensemble des cycles et institutions de l'enseignement supérieur et leurs partenaires scientifiques, culturels et professionnels, à la refonte des structures actuelles de cet enseignement, dans le sens:
- de regrouper et coordonner, au maximum et au niveau de chaque région, les différentes composantes des dispositifs d'enseignement post-baccalauréat, actuellement dispersées ;
 - d'optimiser les infrastructures et les ressources d'encadrement disponibles ;
 - d'établir des liens organiques, des tronc communs, des passerelles et des possibilités de réorientation à tout moment, entre la formation pédagogique, la formation technique et professionnelle supérieure et les formations universitaires ;
 - d'harmoniser et simplifier la multitude actuelle d'instituts, de cycles et de diplômes dans le cadre d'un système universitaire à la fois intégré, interdisciplinaire et offrant des options aussi variées que l'exige la dynamique de spécialisation scientifique et professionnelle.
79. La refonte de l'enseignement supérieur, prévue ci-dessus, prendra notamment en compte la nécessité de restructurer les cycles universitaires, en rapport avec l'intégration des structures à vocation générale ou académique et professionnelle, tel qu'indiqué dans les articles ci-après, et ce sur la base d'ententes entre les universités et les différentes institutions supérieures spécialisées de formation des cadres.
80. Les enseignements universitaires doivent répondre aux conditions suivantes :
- satisfaire des besoins précis et prioritaires en matière de développement économique et social;
 - restructurer les enseignements sur la base de filières et de modules de formation ;
 - instaurer des tronc communs et des passerelles entre les différentes filières ;
 - asseoir le cursus des étudiants sur l'orientation, l'évaluation et la réorientation ;
 - baser l'acquisition des modules sur le contrôle continu et des examens réguliers, et capitaliser les modules acquis.
81. L'enseignement universitaire comportera un premier cycle, un deuxième cycle et un cycle du doctorat qui seront sanctionnés par des diplômes définis par l'Etat, outre les diplômes spécifiques que chaque institution peut instaurer, notamment dans le domaine de la formation continue.

L'année universitaire est composée de deux semestres et il peut y être ajouté un troisième pendant la saison d'été, chaque fois que les conditions s'y prêtent.

82. Le premier cycle universitaire est ouvert aux titulaires du BEG et du BETP satisfaisant aux critères d'admission définis par les universités pour chacune de leurs institutions. Ce cycle comportera cinq semestres selon les exigences des filières de formation et les pré-requis exigés des étudiants. Il comportera, au départ, des troncs communs de modules notamment théoriques, méthodologiques et de communication, suivis de deux options :
- une option sanctionnée par un Diplôme d'Enseignement Universitaire Professionnel (DEUP) débouchant directement sur la vie active et,
 - une option sanctionnée par un Diplôme d'Enseignement Universitaire Fondamental (DEUF) permettant, à ceux qui le désirent et font preuve de toutes les prédispositions nécessaires, de poursuivre les études supérieures.
83. Le deuxième cycle universitaire (Maîtrise) comportera cinq semestres, ouvert directement aux titulaires du DEUF et, moyennant la satisfaction de pré-requis précis, aux titulaires d'autres diplômes d'enseignement supérieur, technique ou général.
84. L'université fixera les conditions de réinscription à un module suivi plusieurs fois sans succès.
85. Le cycle des études doctorales, débouchant sur le doctorat, sera d'une durée de quatre à cinq années après la Maîtrise et inclura :
- une année d'études approfondies, sanctionnée par le diplôme des études supérieures approfondies;
 - trois à quatre années de doctorat.
86. Les universités et les établissements d'enseignement supérieur peuvent organiser, dans le cadre de leur autonomie, des cycles d'enseignement supérieur spécialisés ciblés sur des besoins précis. Ces cycles sont ouverts aux titulaires de diplômes universitaires équivalents au moins à la maîtrise, moyennant la satisfaction de pré-requis bien déterminés.
87. L'université sera ouverte sur la vie active et tout citoyen pourra y accéder ou y revenir, moyennant la satisfaction de pré-requis bien déterminés, dûment évalués, et le suivi de modules de mise à niveau offerts au sein de l'université même ou d'institutions connexes

L'enseignement originel

88. Des écoles formelles d'enseignement originel seront créées à partir du préscolaire et jusqu'à l'enseignement secondaire, en accordant un intérêt particulier au développement des écoles traditionnelles ainsi qu'à la mise en place de passerelles avec les autres établissements d'enseignement général.
- Seront créés, en outre, des centres de formation de cadres moyens de services religieux. Leurs spécialités seront définies en fonction des exigences actuelles et futures.
 - L'enseignement originel inclura le renforcement de l'apprentissage de langues étrangères.
 - Seront instaurées une coordination et des passerelles entre les universités et les institutions d'enseignement supérieur originel, sur la base d'un partenariat et d'une coopération entre ces institutions et les universités.

Les communautés aux besoins spécifiques

89. Seront mis à la disposition des communautés marocaines à l'étranger qui le souhaitent, les cadres et les programmes et référentiels d'enseignement nécessaires, pour permettre à leurs enfants d'apprendre la langue arabe et les valeurs religieuses et civiques nationales, ainsi que l'histoire et la géographie du Maroc et sa civilisation, dans sa diversité et la complémentarité féconde de ses diverses composantes. Pour ce faire, il sera également fait recours à la télévision interactive et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.
90. Des programmes spéciaux seront préparés à l'intention des enfants des marocains résidant à

l'étranger et de ceux qui retournent au pays pour faciliter leur intégration dans le système éducatif marocain et leur permettre de suivre avec succès leurs études dans ses différents cycles.

91. Les établissements d'enseignement public et privé sont ouverts aux enfants marocains de confession juive sur un pied d'égalité avec leurs concitoyens musulmans, en exemptant les premiers des cours d'éducation religieuse, sur la base de leur droit constitutionnel à l'exercice de leur propre culte. Les écoles confessionnelles nouvelles, pour les enfants marocains de religion juive, sont ouvertes moyennant déclaration à l'autorité régionale d'éducation-formation.

Levier 5 : Evaluation et examens

92. L'évaluation, les examens, les passages et les certifications seront organisés, au niveau des enseignements préscolaire et primaire, comme suit :
 - a. Au préscolaire, les enfants passent automatiquement de la première à la deuxième année, à la fin de laquelle ils subissent, au niveau de l'école, un léger test qui leur permet, normalement, d'accéder à l'école primaire, sauf dans des cas de difficultés ou de retard exceptionnels, nécessitant un soutien psychopédagogique spécial ;
 - b. Le passage se base sur le contrôle continu, et peut même être accéléré, en cours d'année, dans certains cas d'élèves particulièrement avancés, de la première à la deuxième année du premier cycle de l'école primaire. Au terme de ce dernier, les élèves subissent un examen obligatoire, normalisé au niveau de l'école, sanctionné par une attestation et devant leur permettre, normalement, d'accéder au cycle suivant ;
 - c. La progression à travers les quatre années du second cycle de l'école primaire se base sur les contrôles continus, en apportant à ceux qui en ont besoin, un appui pédagogique particulier. A la fin de ce cycle, les élèves subissent un examen normalisé, organisé par les autorités pédagogiques provinciales. Ceux qui y réussissent reçoivent un certificat d'études primaires, leur permettant d'accéder à l'école collégiale ; les autres redoubleront, en concentrant leurs efforts sur les apprentissages de fin de cycle où leurs scores auront été les plus insuffisants et en recevant l'appui pédagogique nécessaire.

93. Au niveau de l'école collégiale, l'évaluation et les examens s'organisent comme suit :

D'une année à l'autre, le passage se base sur les contrôles continus, jusqu'en fin de cycle, où les apprenants ayant réussi à ces contrôles subissent un examen normalisé au niveau régional, en vue de l'obtention du diplôme d'enseignement collégial. Cependant, les apprenants qui poursuivent une formation ou un apprentissage professionnel peuvent être dispensés de tout ou partie des épreuves de cet examen normalisé, dans la mesure où il est compensé par des tests professionnels spécifiques.

94. Au cours de l'enseignement secondaire, les apprentissages sont sanctionnés par des évaluations sommatives dont les modalités seront déterminées en adéquation avec la structure des programmes et des curricula d'enseignement, dans le respect des principes suivants :
 - la crédibilité, l'objectivité et l'équité des évaluations ;
 - la validité et la fidélité des tests et des épreuves ;
 - la commodité et l'efficacité de leur administration ;
 - la transparence et la publicité des critères de notation ;
 - le droit de recours en cas d'erreur ou d'injustice motivée.

La sanction finale de l'enseignement secondaire intervient tel que prévu dans les articles 95 et 96 ci-après.

95. Le cycle de qualification professionnelle et la filière de l'enseignement technologique et professionnel sont sanctionnés, pour la partie pratique, par des examens supervisés par des jurys auxquels la participation de professionnels pratiquants est obligatoire ces examens interviennent

une fois que les contrôles continus et les évaluations sommatives, prévues à l'article 97 ci-dessous, se sont avérés concluants. Pour la partie non pratique, le baccalauréat de l'enseignement technologique et professionnel est obtenu selon les mêmes conditions fixées, ci-dessous, pour le baccalauréat de l'enseignement général.

96. Au niveau de l'enseignement secondaire général, le passage d'une année à l'autre interviendra sur la base des résultats du contrôle continu.
 - a. Ce cycle est sanctionné par un baccalauréat d'enseignement général, soumis à partir de l'année scolaire et académique 2000-2001, à un système d'évaluation et d'examen, selon les trois modalités suivantes :
 - ✓ un examen normalisé à l'échelon national (ENN) en fin d'année terminale et comportant des épreuves relatives aux deux disciplines principales de spécialisation dans la branche concernée et deux épreuves de langue et culture générale dont l'une obligatoirement en arabe et la seconde dans une langue étrangère optionnelle ;
 - ✓ un examen normalisé à l'échelon régional (ENR) au terme de la première année de la filière et portant sur trois disciplines autres que celle de l'ENN, comptant pour au plus 25 % ;
 - ✓ le contrôle continu des disciplines de l'année terminale comptant également pour au plus 25 % du résultat final.
 - b. Une session de rattrapage sera organisée 15 jours après la proclamation des résultats de l'examen normalisé à l'échelon national ; les conditions de candidature à cette session seront définies par l'autorité nationale d'éducation et de formation.
97. Les résultats de l'ENN seront pris en considération dans :
 - a. l'orientation et l'accès aux établissements de l'enseignement supérieur ;
 - b. l'évaluation et le classement des lycées établis par l'Agence Nationale d'Evaluation et d'Orientation dans le rapport annuel conformément aux dispositions de l'article 103.
98. Les épreuves et les critères de correction et d'admission applicables aux examens normalisés prévus ci-dessus sont établis à l'échelle nationale et administrés, selon les cas, au niveau régional ou local, avec le soutien de l'agence nationale d'évaluation et d'orientation, prévue à l'article-103 de la présente charte, lorsque cette agence sera opérationnelle.

Levier 6 : Orientation éducative et professionnelle

99. L'orientation est déclarée partie intégrante du processus d'éducation et de formation.

Elle accompagnera et facilitera la maturation vocationnelle, les choix éducatifs et professionnels des apprenants, ainsi que leur réorientation, chaque fois que de besoin, dès la seconde année du collège et jusqu'au sein de l'enseignement supérieur.

100. Les quotas et les seuls moyens de passages d'un cycle éducatif à un autre sont bannis. La progression des apprenants dépendra exclusivement de leur mérite, dûment évalué, ainsi que de leurs choix éducatifs et professionnels, arrêtés d'un commun accord avec leurs conseillers en orientation, leurs professeurs et, pour les mineurs d'entre eux, avec leurs parents ou tuteurs.
101. Dans un premier temps, chaque réseau local d'éducation formation, constitué comme prévu à l'article 41 de la présente charte sera pourvu, d'au moins un conseiller d'orientation. A une étape ultérieure chaque établissement d'enseignement secondaire en sera pourvu. Chaque conseiller d'orientation disposera d'un lieu et d'outils de travail convenables et bénéficiera régulièrement de la formation continue et du perfectionnement adéquats.

Le conseiller d'orientation aura la charge :

- d'assurer l'information complète et pertinente des apprenants et de leurs parents sur les possibilités d'études et de travail ;

- d'évaluer les aptitudes et les difficultés d'apprentissage des apprenants ;
 - de conseiller les actions d'appui pédagogique nécessaires ;
 - d'aider ceux qui le désirent à la formulation de leurs choix d'orientation et de leurs projets personnels.
102. Il sera procédé, sur une période maximale de cinq ans, à la Généralisation de centres de conseil et d'orientation, disposant de l'encadrement, des équipements, des données, des testothèques et autres instruments d'évaluation éprouvés, ainsi que des réseaux informatiques nécessaires à l'accomplissement des missions d'orientation prévues aux articles 100-101 ci-dessus de la manière la plus performante possible.
103. Il sera créé une agence nationale d'évaluation et d'orientation, dotée de l'autonomie technique, financière et de gestion et de la personnalité morale. Cette agence est chargée notamment de :
- la recherche-développement en matière de sciences humaines, sociales et linguistique appliquées à l'éducation, de docimologie et d'orientation éducative et professionnelle ;
 - la supervision des conseillers d'orientation, puis des centres de conseil et d'orientation, et leur alimentation régulière en données et instruments de travail ;
 - l'établissement des normes d'évaluation et d'examen et la constitution de banques de tests et d'épreuves normalisées, valides et fiables, basées sur les objectifs et les contenus des programmes et curricula officiels ;
 - la préparation et la supervision des examens à caractère national (notamment ceux prévus au début de l'article 96 a ci-dessus) ;
 - l'homogénéisation des épreuves des examens normalisés au niveau régional ;
 - la proposition des modalités d'adhésion aux systèmes internationaux d'évaluation ;
 - l'élaboration d'un rapport annuel comprenant le bilan de ses activités et présentant les résultats de l'année scolaire, accompagnés de leur évaluation et des leçons tirées. Ce rapport sera diffusé auprès de toutes les instances concernées et de l'opinion publique ;
 - le rapport annuel comprendra, également, l'évaluation des établissements et leur classement selon leurs résultats atteints au cours de l'année.

Espace III : Amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation

104. L'amélioration de la qualité des enseignements, sur les plans des contenus et des méthodes devra viser à répondre à des objectifs de cohérence, de simplicité, de souplesse et d'adaptabilité.
105. Il sera procédé à une refonte de l'ensemble des composantes didactiques et pédagogiques des processus d'éducation et de formation, dans la double perspective de :
- réussir la mise en place progressive de la nouvelle organisation pédagogique du système d'éducation- formation, objet du Levier 4 de la présente charte ;
 - rehausser fondamentalement la qualité des enseignements à tous les niveaux.

Cette refonte touchera, notamment, les programmes et les curricula, les horaires et les rythmes scolaires, les manuels et livres scolaires, l'évaluation des apprentissages et l'orientation des apprenants ; la refonte s'étend aux établissements d'éducation formation publics et privés.

Levier 7 : Réviser et adapter les programmes et les méthodes, les manuels scolaires et les supports didactiques

Programmes et méthodes

106. La refonte des programmes et des méthodes sera dirigée vers la réalisation des objectifs suivants :
 - a. élaborer et affiner, en termes de profils de sortie et de compétences correspondantes, les objectifs généraux fixés à chacun des cycles et niveaux d'éducation et de formation, dans le cadre du levier 4 de la présente charte ;
 - b. concrétiser les tronc communs et les passerelles désormais obligatoires, à l'intérieur du système d'éducation-formation et entre celui-ci et la vie active ;
 - c. analyser, identifier et formuler des objectifs complémentaires, répondant aux besoins des apprenants, aux exigences de notre temps et aux attentes des partenaires de l'éducation-formation ;
 - d. prendre en compte l'impératif de flexibilité et d'adaptabilité des progressions pédagogiques :
 - d'une part, en segmentant les cours et enseignements sous forme d'unités d'éducation-formation maîtrisables, autant que possible, à l'échelle d'un semestre et le moins possible à celle d'une année entière, et ;
 - d'autre part, en sauvegardant l'articulation et la cohérence d'ensemble, autour des objectifs de chaque étape d'enseignement-apprentissage ;
 - e. instaurer, à partir de l'enseignement secondaire, des programmes modulaires, diversifiant les choix d'options et permettant à chaque apprenant de capitaliser les modules qu'il a acquis ;
 - f. établir une répartition de l'ensemble des cours, unités de formation ou modules en trois volets complémentaires :
 - un socle obligatoire, à l'échelle nationale, à hauteur de 70 % du temps de formation dans chaque cycle ;
 - un volet laissé au choix des autorités pédagogiques régionales, à raison de 15% environ de ce temps, comprenant de manière obligatoire la formation au cadre de vie régional et aux affaires locales ;
 - des options offertes par l'école, laissées au choix des parents ou des apprenants majeurs, à raison de 15 % environ, et réservées soit à des heures de soutien pédagogique aux apprenants qui en ont besoin, soit à des activités complémentaires parascolaires et d'ouverture pour les apprenants qui n'ont pas besoin de soutien pédagogique.
 - g. mettre en oeuvre des dispositions de la présente charte, ressortant du Levier 9 consacré à l'enseignement des langues.

107. La rénovation des programmes et des curricula d'éducation et de formation sera organisée et menée avec vigueur, par les autorités compétentes, agissant de façon conjointe, étroitement coordonnée et en concertation avec les partenaires éducatifs, économiques et sociaux.

A cet effet, les instances existantes seront examinées pour les rendre opérationnelles et les améliorer afin de créer un comité permanent de rénovation et d'adaptation continues des programmes et des méthodes. Doté de l'autonomie morale, ce comité sera chargé, notamment, de planifier, superviser et valider les produits d'équipes disciplinaires, interdisciplinaires et intersectorielles, spécialement constituées à cet effet et impliquant des spécialistes en éducation et en formation et des personnes ressources compétentes par secteur, branche et spécialité.

Le comité permanent des programmes devra organiser la veille éducative la plus vigilante possible en vue d'observer, analyser et évaluer les expériences internationales en matière de programmes et le cas échéant, s'en inspirer à toute fin utile.

Manuels scolaires et supports didactiques

108. Etant entendu que les autorités d'éducation et de formation ont la responsabilité de définir les profils de sortie, les objectifs généraux et les principales étapes de progression des programmes et

curricula scolaires, le comité mentionné à l'article 107 ci-dessus, supervisera la production des manuels, des livres scolaires et des autres supports magnétiques ou électroniques, sur la base de cahiers des charges précis, par le recours transparent à la concurrence des développeurs, créateurs et éditeurs, en adoptant le principe de la pluralité des références et supports scolaires.

Cependant, tout matériel didactique, sous quelque support que ce soit, doit être soumis à l'approbation des autorités d'éducation et de formation.

Levier 8 : Emplois du temps, rythmes scolaires et pédagogiques

109. La gestion du temps d'éducation et de formation (calendriers, horaires, rythmes et vacances scolaires) sera basée sur les règles suivantes :

- a. L'année scolaire comprend, dans l'enseignement primaire, collégial et secondaire, au moins trente quatre semaines pleines d'activité effective, correspondant à un volume de 1 000 à 1 200 heures. La répartition de ces semaines ou de ce volume horaire sur les jours de l'année peut être ajustée en fonction du rythme de vie propre à l'environnement régional et local de l'école. L'autorité pédagogique provinciale peut, en cas d'événement naturel, modifier le calendrier annuel de celle-ci, sous réserve d'assurer les volumes d'enseignement annuels obligatoires.

Au niveau de l'enseignement supérieur, il appartient aux universités, en fonction de la restructuration de leurs cycles et cursus d'enseignement, de déterminer la durée et la répartition de l'année académique, étant entendu qu'elles pourront instaurer des sessions d'été.

- b. L'année scolaire débute, pour les enseignements primaire, collégial et secondaire, le deuxième mercredi de septembre et, pour l'enseignement post-baccalauréat, au plus tard le 15 septembre.
- c. L'ouverture de l'année scolaire est un jour de fête, dite Fête de l'École dont les chefs d'établissements, les Enseignants, les familles, les apprenants et les partenaires sociaux, économiques et administratifs de l'école veilleront à la réussite de cette fête et à la mise en relief de sa signification.
- d. Le premier jour d'école sera partout marqué, notamment, par ce qui suit :
 - ✓ l'accueil des apprenants et leurs familles ;
 - ✓ la prise de connaissance du calendrier annuel, dûment affiché et précisant, à l'avance, les périodes d'enseignement, les dates d'examens, les activités ou sorties parascolaires prévues, les périodes de vacances incluant les jours légalement fériés et toute autre information utile ;
 - ✓ la visite des locaux, organisée par petits groupes et assortie de toutes les explications utiles ;
 - ✓ la distribution des emplois du temps et la présentation aux apprenants de chaque groupe-classe de leurs enseignants et encadrants ;
 - ✓ la signature et la remise solennelle des engagements éthiques et déontologiques prévus en première partie de la présente charte.
- e. L'horaire scolaire, journalier et hebdomadaire, sera fixé par l'autorité pédagogique régionale, suivant une procédure qui sera clairement définie, en tenant compte :
 - ✓ des conditions concrètes de vie des populations, dans leur contexte socio- économique et culturel;
 - ✓ du respect des particularités physiques et psychologiques des apprenants à chaque âge donné ;
 - ✓ de la nécessité d'épargner le temps et l'effort dépensés dans les déplacements inutilement répétitifs
 - ✓ de l'aménagement d'un temps suffisant pour le travail personnel requis des apprenants ;
 - ✓ de la combinaison judicieuse, chaque fois que possible, de la formation dans les établissements et de la formation en milieu de travail;
 - ✓ de l'organisation d'activités parascolaires et d'éducation physique à des moments adéquats, du double point de vue pédagogique et opérationnel;

- ✓ de l'utilisation multi-fonctionnelle et optimale des infrastructures éducatives, objet de l'article 155 de la présente charte, sans que cette optimisation ne soit jamais préjudiciable aux apprenants, du point de vue physique, psychique, pédagogique ou social.
- f. Le principe d'une réduction de l'horaire hebdomadaire des élèves, notamment dans les enseignements primaire et secondaire, sera examiné par les autorités pédagogiques, dans le cadre de la rénovation des programmes et des méthodes, prévue aux articles 106 et 107 ci-dessus.

Levier 9 : Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight

110. Considérant qu'en vertu de la Constitution du Royaume du Maroc, la langue officielle du pays est l'Arabe ;
- considérant que le renforcement de la langue arabe et de son utilisation dans les différents domaines de la science et de la vie a été, demeure et demeurera une aspiration nationale ;
 - considérant la pluralité des confluent fertilisant du patrimoine du pays ;
 - considérant la position géo-stratégique du pays, en tant que carrefour des civilisations ;
 - considérant les liens de voisinage, dans leurs dimensions maghrébine, africaine et européenne ;
 - considérant l'insertion du pays dans le courant d'ouverture et de communication au plan mondial ;
 - considérant le rôle que doit jouer l'orientation pédagogique dans le choix de la langue d'enseignement des sciences et d'ouverture sur la technologie de pointe .

le Royaume du Maroc adopte, en matière d'enseignement, une politique linguistique claire, cohérente et constante dont les articles ci-après précisent les orientations.

Renforcement et perfectionnement de l'enseignement de la langue arabe.

111. Il sera procédé à la rénovation de l'enseignement de la langue arabe et à son renforcement, tout en le rendant obligatoire pour tous les enfants marocains, dans toutes les institutions éducatives agissant au Maroc, sans préjudice des accords bilatéraux régissant les institutions étrangères d'enseignement.
112. La préparation à l'ouverture de sections de recherche scientifique avancée et d'enseignement supérieur, en langue arabe, nécessite d'intégrer cet effort dans le cadre d'un projet prospectif, ambitieux, embrassant les dimensions culturelles et scientifiques modernes, portant sur les axes suivants :
- le développement soutenu du système linguistique arabe, aux plans génératif, grammatical et lexical ;
 - l'encouragement d'un mouvement de production et de traduction de haut niveau, afin d'assimiler les conquêtes scientifiques, technologiques et culturelles dans une langue arabe claire, tout en encourageant la composition, l'édition et l'exportation d'une production nationale de qualité ;
 - la formation d'une élite de spécialistes maîtrisant les différents champs de la connaissance en langue arabe et dans plusieurs autres langues, y compris la formation de cadres pédagogiques supérieurs et moyens.
113. A partir de la rentrée académique 2000-2001, il sera créé une Académie de la langue arabe, institution nationale de haut niveau, chargée de planifier et mettre en oeuvre le projet susvisé et d'assurer son évaluation continue.

Cette Académie regroupera sous son autorité les instituts et centres universitaires concernés par la promotion de la langue arabe.

Diversification des langues d'enseignement des sciences et des technologies

114. Au cours de la décennie nationale de l'éducation et de la formation, il sera procédé, progressivement, à l'ouverture de sections optionnelles d'enseignement scientifique, technologique et pédagogique, au niveau des universités, en langue arabe, parallèlement à la disponibilité de référentiels pédagogiques de qualité et de formateurs compétents.

Il sera également procédé, au niveau de l'enseignement supérieur, à l'ouverture de sections optionnelles, hautement spécialisées, de recherche et de formation dans la langue étrangère offrant la meilleure performance scientifique et la plus grande facilité de communication. Dans cette direction, et afin d'instaurer des passerelles valides et congruentes de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, en s'appuyant sur une orientation pédagogique pertinente et efficiente, assurant les meilleures chances de succès académique et professionnel des apprenants, les unités et modules scientifiques et techniques les plus spécialisés seront enseignés, au cycle du baccalauréat, dans la même langue que celle utilisée dans les branches et sections correspondantes au niveau de l'enseignement supérieur, vers lesquelles devraient s'orienter les élèves.

Ouverture sur le Tamazight

115. Les autorités pédagogiques régionales pourront, dans le cadre de la proportion curriculaire laissée à leur initiative, choisir l'utilisation de la langue Amazigh ou tout dialecte local dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue officielle au préscolaire et au premier cycle de l'école primaire.

Les autorités nationales d'éducation-formation mettront progressivement et autant que faire se peut, à la disposition des régions l'appui nécessaire en éducateurs, enseignants et supports didactiques.

116. Il sera créé, auprès de certaines universités à partir de la rentrée universitaire 2000-2001, des structures de recherche et de développement linguistique et culturel Amazigh, ainsi que de formation des formateurs et de développement des programmes et curricula scolaires.

Maîtrise des langues

117. Afin de faciliter aux apprenants l'initiation aux langues étrangères, dès l'âge précoce le plus propice, puis leur maîtrise, les orientations suivantes seront mises en oeuvre, de manière progressive et, dans toute la mesure où les ressources humaines et pédagogiques nécessaires le permettent, à partir de la rentrée 2000-2001 :
- l'apprentissage de la première langue étrangère sera introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire, en centrant durant cette année, sur la familiarisation orale et phonétique ;
 - l'enseignement de la seconde langue étrangère sera introduit dès la cinquième année de l'école primaire, en centrant durant cette année, sur la familiarisation orale et phonétique ;
 - l'enseignement de chaque langue étrangère sera associé à l'enseignement, dans cette même langue et dans la limite de l'horaire qui lui est consacré, de modules culturels, technologiques ou scientifiques permettant son utilisation fonctionnelle, son exercice pratique soutenu et, partant, la consolidation, l'entretien et le perfectionnement des compétences de communication linguistiques proprement dites ;

- les universités et autres établissements d'enseignement supérieur introduiront, systématiquement, des cours de mise à niveau en langues étrangères et en langue arabe, associés à des modules scientifiques, technologiques ou culturels destinés à rendre fonctionnels les apprentissages linguistiques.
- le perfectionnement des enseignants des langues sera entrepris de manière systématique et planifiée, de même qu'il sera procédé à l'évaluation régulière des acquis linguistiques.
- un plan décennal de développement des langues étrangères devra être élaboré avant juin 2000. Ce plan devra, sur la base des objectifs linguistiques décrits à l'article 112, définir les divers aspects relatifs à la mise en oeuvre :
 - constitution d'un corps de formation de formateurs ;
 - recrutement et formation des maîtres, approfondissement de la formation des enseignants en exercice en recourant à la formation continue et élaboration des méthodes pédagogiques et des outils didactiques adéquats;
 - mise au point des tests d'évaluation nationale, d'échéancier de réalisation, et des moyens financiers à mettre en oeuvre...

118. Les autorités d'éducation et de formation veilleront à mettre sur pied, en collaboration avec les organismes spécialisés, et en utilisant au mieux les infrastructures et les ressources humaines disponibles, des réseaux régionaux d'enseignement spécial des langues étrangères, hors-curricula. Ces réseaux utiliseront les normes et stratégies pédagogiques les plus modernes d'enseignement, y compris les cours intensifs multimédia, les laboratoires de langue et l'immersion linguistique et culturelle. Seront mis à profit, à cette dernière fin, les internats et les cités universitaires, durant les périodes de vacances.

Levier 10 : Utiliser les Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication

119. Afin d'optimiser l'emploi des ressources éducatives et de tirer le meilleur parti des technologies modernes, il sera fait recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et principalement en matière de formation continue.

Cependant, cet objectif ne saurait être confondu avec la substitution systématique des média technologiques à la véritable relation pédagogique fondatrice de l'acte éducatif : la relation vivante maître-élève, basée sur la compréhension et le respect.

Les NTIC doivent être investies en tant que voies de l'avenir et, à tout le moins, elles doivent être mises à profit immédiatement pour:

- parer, autant que possible, aux difficultés d'enseignement ou de formation continue des enseignants, liées à l'éloignement ou à l'enclavement des apprenants cibles ;
- s'appuyer sur l'enseignement à distance aux niveaux collégiaux et secondaires, pour les régions éloignées ;
- avancer vers l'égalité des chances d'accès aux ressources documentaire, aux bases de données et aux réseaux de communication, tout en résolvant, rapidement et à moindre frais, les problèmes liés à l'insuffisance et à l'inégale répartition des ressources documentaires de base.

Dans cet esprit, les autorités d'éducation et de formation accéléreront, en partenariat avec les opérateurs qualifiés, la conception et la mise en place de programmes de télé-enseignement et d'équipement des écoles en nouvelles technologies d'information et de communication qui devront devenir opérationnels, à titre d'expériences-pilotes, dès la rentrée scolaire et académique 2000-2001, pour être étendus progressivement.

120. Chaque établissement d'éducation-formation veillera à faciliter l'acquisition des équipements informatiques et des différents matériels et outils pédagogiques et scientifiques par le biais

d'achats groupés à des conditions préférentielles, en faveur des enseignants, des apprenants et du personnel administratif.

121. Considérant que la technologie pédagogique joue un rôle déterminant et croissant dans les systèmes et méthodes d'enseignement et vu l'article 119 de la présente charte, les autorités d'éducation et de formation veilleront à intégrer ces technologies dans la réalité de l'école, sur la base de l'objectif suivant : un centre informatique et une bibliothèque multimédia dans chaque établissement au terme de la décennie prochaine à partir de la rentrée scolaire 2000-2001.

Levier 11 : Encourager l'excellence, l'innovation et la recherche scientifique.

122. Les autorités chargées de l'éducation et de la formation, en partenariat avec les organisations scientifiques, techniques, culturelles et professionnelles, mettront en place, au niveau national, régional et des établissements, un système global pour déceler, récompenser et encourager les apprenants méritants, notamment par les moyens suivants :
- a. généralisation des prix d'excellence et de mérite à tous les niveaux scolaires ;
 - b. orientation adéquate et précoce des éléments méritants vers les domaines où ils peuvent progresser, sur le plan scolaire et universitaire, produire et innover avec excellence ;
 - c. organisation de concours d'excellence dans les différents domaines de l'enseignement et de l'innovation, et octroi de bourses de mérite pour la poursuite des études au Maroc ou, à l'étranger, au besoin ;
 - d. organisation de manifestation à l'honneur des apprenants méritants, faire connaître leurs performances et donner à leurs camarades un exemple motivant pour que tous persévèrent dans l'effort et la rigueur d'apprentissage et de travail ;
 - e. mise à contribution des établissements autonomes d'enseignement secondaire prévus à l'article 123 ci-dessous, dans la sélection l'encouragement et l'orientation des éléments excellents.

123. Les autorités de l'éducation et de la formation lanceront, à partir de la rentrée scolaire 2000-2001, une expérience pilote consistant en la création de lycées de référence ouverts aux élèves méritants, titulaires du BEC, selon des critères purement pédagogiques, dans le but de déclencher une dynamique d'émulation et de compétition dans la quête de la qualité et de l'excellence.

Au moins un lycée de référence sera créé dans chaque région, et la capacité d'accueil de ce type d'établissement devra être proportionnelle à l'effectif total des élèves de l'enseignement secondaire dans la région.

Dans ce cadre, chaque lycée qui en exprime la demande et qui répond à des conditions déterminées relatives à l'emplacement, l'équipement et l'encadrement, prendra l'engagement, conformément à des contrats-programmes précis, de réaliser des objectifs quantitatifs et qualitatifs bien déterminés en matière d'éducation-formation et de garantir l'excellence de ses lauréats.

Ces lycées s'engagent à se doter d'internats pouvant accueillir au moins 30% de l'effectif des élèves, en accordant la priorité à ceux non résidant dans les lieux où ces établissements sont implantés. Les élèves issus de familles à revenu limité et remplissant les conditions de mérite requises bénéficieront des exonérations prévues dans l'article 174.

A la lumière de l'évaluation de cette expérience, il sera procédé à l'affinement des critères et des procédures qui seront suivis, ainsi que des instances qui seront habilitées à se prononcer sur les demandes d'autonomie des établissements de l'enseignement secondaire. On s'assurera que

ces instances soient indépendantes et aient un caractère partenariat.

Le statut de Lycée de référence pourra être retiré à toute institution qui ne parviendra pas à réaliser les objectifs convenus dans le contrat-programme.

124. A l'instar des classes préparatoires mathématiques supérieures et mathématiques spéciales, des classes préparatoires en lettres, sciences humaines et sociales, biologie, droit et économie seront créées. Des institutions spécialisées seront ouvertes pour la formation soutenue des professeurs agrégés qui seront chargés de la formations des étudiants dans ces disciplines nouvellement créées. Ces classes seront accessibles aux étudiants titulaires du baccalauréat avec mérite. Les lauréats de ces classes pourront être orientés vers des établissements et des filières de haut niveau qui seront créées, une fois réunies les conditions adéquates.
125. La recherche scientifique et technique nationale doit être orientée principalement vers la recherche appliquée, la maîtrise et l'adaptation des technologies et l'appui à l'innovation. Elle pourra ainsi fortement participer à relever les défis auxquels notre pays doit faire face en terme de croissance et de compétitivité économiques, en terme de gestion rationnelle des ressources naturelles et en terme de développement social.
126. La recherche scientifique et technique devra être organisée de manière à gagner en cohérence et en efficacité :
- ✚ L'Académie Hassan II des Sciences et Techniques instituée par le dahir numéro 1-93-364 du 19 rabiaa II 1414 (6 octobre 1993) contribue, conformément aux missions qui lui sont dévolues, à la définition de la politique nationale de recherche scientifique et technique, à l'établissement des grandes priorités en la matière et à l'impulsion des programmes de recherche ;
 - ✚ Les unités et centres de recherche publics existants seront restructurés pour mettre en réseaux tous ceux qui travaillent dans les mêmes domaines et bénéficier ainsi d'effets de synergie tant en termes de moyens matériels que de compétences humaines. L'implication des entreprises dans ces réseaux sera fortement encouragée, de manière à créer les conditions favorables au développement de l'innovation technologique.
- La mise en place d'interfaces entre les universités et les entreprises devrait permettre d'ancrer la recherche dans le monde économique, de faire bénéficier les entreprises du savoir-faire et des ressources de l'université et de favoriser la diffusion et la valorisation des résultats de recherche.
127. La recherche scientifique et technique doit faire l'objet :
- ✚ d'évaluations internes, au sein de chaque établissement, destinées à l'auto-évaluation des chercheurs des programmes ;
 - ✚ d'évaluations externes par des organismes et experts indépendants, destinées à apprécier les résultats de la recherche et leur impact sur le développement.
128. Les moyens consacrés à la recherche scientifique et technique devraient être progressivement accrus pour atteindre vers la fin de la décennie, au moins 1 % du produit intérieur brut. La création d'un fonds national de soutien de la recherche et de l'innovation permettra de collecter les subventions de l'Etat, les contributions des entreprises publiques et privées, les dons des particuliers et les allocations provenant de la coopération internationale. Des dispositions légales seront prises pour assurer une gestion souple et transparente des fonds alloués à la recherche, sur la base de programmes pluriannuels.
129. Un rapport d'évaluation sera publié tous les deux ans, sous la responsabilité de l'autorité Gouvernementale chargée de la recherche scientifique et de l'innovation technologique. Ce

rapport devra permettre de faire connaître :

- ✚ les résultats des actions des différentes unités et leurs contributions aux objectifs généraux assignés à la recherche et à l'innovation ;
- ✚ le produit et l'utilisation des ressources affectées au fonds de soutien.

Ce rapport fera l'objet d'un débat au sein de l'Académie Hassan II des Sciences et Techniques qui émettra les recommandations pertinentes dans le cadre des missions qui lui sont assignées.

Une priorité sera accordée dans l'allocation des ressources de ce fonds aux projets qui renforcent la collaboration entre l'université et l'entreprise ; notamment par le financement de projets de recherche-développement initiés par des entreprises et impliquant un laboratoire de recherche universitaire et le financement de thèses de doctorats en entreprise sur des sujets proposés et cofinancés par cette dernière.

130. Afin d'introduire l'esprit d'entreprise et de gestion de l'innovation dans les établissements de recherche et de formation et de favoriser le développement d'activités à haute valeur ajoutée par la valorisation de la recherche-développement, les dispositions suivantes seront prises :

- ✚ L'encouragement de la mobilité des chercheurs entre les divers secteurs de l'activité économique et sociale et les centres de recherche ;
- ✚ Le renforcement des missions de documentation, de veille technologique et de diffusion des résultats des travaux de recherche; la mise en place d'un réseau informatique à haut débit qui reliera les centres de recherche et de formation entre eux et les connectera à Internet et aux bases de données scientifiques et techniques internationales, sera accélérée ;
- ✚ La création, au sein de certains établissements de recherche et de formation d'incubateurs d'entreprises innovantes sera encouragée. Elle devra permettre aux étudiants et aux chercheurs, porteurs d'un projet de création d'entreprise à partir des résultats de leur recherche, d'utiliser pendant une période limitée, les ressources humaines et l'infrastructure matérielle de leurs établissements et de bénéficier d'assistance et de conseils pour la concrétisation de leurs projets.

Levier 12 : Promouvoir les activités sportives, l'éducation physique scolaire et universitaire et les activités parascolaires

131. L'éducation physique et sportive ainsi que les activités parascolaires sont considérées comme un domaine crucial et obligatoire, aux niveaux des enseignements primaire, collégial et secondaire. Ce domaine comprend des cours et des activités qui participent au développement physique et psychique et à l'ouverture culturelle et mentale de l'apprenant.

Les activités parascolaires seront organisées, tel qu'indiqué à l'article 40 de la présente charte.

Quant à l'éducation sportive, elle vise l'acquisition d'habiletés et de connaissances incitant l'apprenant à porter de l'intérêt à sa santé, et à la qualité de sa vie, et à être capable de s'adapter à des milieux différents.

Dans le but de réaliser ces finalités et objectifs, de façon globale et systématique, dans tous les cycles de l'éducation-formation, il importe de revoir le statut de cette discipline, ses programmes, ses méthodes d'enseignement et la nature des activités d'apprentissage comme suit :

- a. L'éducation physique et sportive doit faire l'objet du même intérêt et de la même importance accordés aux autres disciplines d'enseignement : ses horaires doivent être fixés avec soin, en consacrant une partie à des cours théoriques, permettant à l'apprenant d'acquérir les notions de base du champ cognitif de ce domaine.
- b. La détermination des objectifs et l'élaboration des programmes tiendront compte de la

progression appropriée à l'âge de l'apprenant et à son développement physique, psychique et cognitif, ainsi que des spécificités régionales, socioculturelles, écologiques et climatiques. Les objectifs seront focalisés sur l'acquisition et le développement des habiletés perceptives et motrices de base, des connaissances et des savoirs relatifs à la santé, la qualité de la vie et l'écologie, ainsi que des attitudes et des comportements conformes à la déontologie du sport, la compétition loyale et le sens de l'autonomie et de la responsabilité.

- c. Les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage privilégieront les jeux ancestraux, les activités d'expression corporelle, les activités athlétiques, les jeux collectifs et les activités de plein air.
- d. Les professeurs chargés de l'éducation physique et sportive sont tenus d'accorder un intérêt particulier à détecter et encourager les élèves doués de talents exceptionnels et les orienter vers l'excellence dans la compétition sportive.

132. Seront instituées des instances régionales de recherche, d'évaluation et de promotion de l'éducation physique, du sport scolaire et universitaire et du sport national en général. Ces instances impliqueront, aux côtés du secteur de l'éducation-formation, les autres départements Gouvernementaux concernés (jeunesse et sport, santé, affaires sociales et culturelles) ainsi que des représentants des associations et des fédérations sportives, des institutions concernées par le sport et la santé, et des personnalités ayant joué un rôle remarquable au niveau national ou régional dans ce domaine.

Les attributions de ces instances sont définies comme suit :

- Effectuer des recherches théoriques et appliquées, techniques et professionnelles, visant la connaissance des profils psycho-socio-biologiques des enfants scolarisés, la production de critères et d'outils d'évaluation des capacités sportives des jeunes, la découverte des vocations sportives, le développement de programmes scolaires et d'entraînement dans les différentes disciplines sportives, la production de supports didactiques utilisables par les enseignants et les entraîneurs sportifs ;
- Fournir aux établissements d'éducation-formation et aux associations et fédérations sportives, des consultations afférentes à la résolution de problèmes liés à l'exercice de l'éducation physique et du sport ;
- Evaluer les apprentissages sportifs, les programmes et les institutions, participer à l'amélioration des programmes actuellement en vigueur et à la mise en place des nouveaux programmes et stratégies pédagogiques ;
- Veiller à la création de complexes de sport au niveau régional, utilisables par les institutions scolaires et universitaires et par les associations de jeunesse et dont la gestion sera supervisée par des équipes multidisciplinaires, composées de spécialistes dans les domaines de l'éducation physique, du sport et du travail associatif ;
- Participer à la formation des cadres sportifs : formateurs, entraîneurs et arbitres, et offrir des modules de perfectionnement au bénéfice des cadres et des institutions qui en font la demande.

Espace IV : Ressources humaines

Levier 13 - Motiver les ressources humaines pédagogiques et administratives, perfectionner leur formation continue, améliorer leurs conditions de travail et réviser les critères de recrutement, d'évaluation continue et de promotion

133. De l'engagement et de la qualité des enseignants dépend le renouveau de l'école.

Qualité signifie une bonne formation initiale, une formation continue efficace, des moyens pédagogiques appropriés et une évaluation adéquate des performances éducatives.

L'engagement des enseignants vis-à-vis de la présente charte nécessite de leur part la

considération de l'enseignement comme un choix assumé, une vocation affirmée et non comme un métier ordinaire.

Il nécessite aussi une motivation puissante, des conditions d'exercice appropriées et un statut équitable, conforme aux exigences de leur mission.

Aussi est-il nécessaire, dans le cadre de la mise en place de cette charte, de repenser les aspects touchant à la formation, à la motivation, à l'évaluation des performances et à la promotion de toutes les composantes des ressources humaines du système d'éducation et de formation.

Formation initiale et recrutement des enseignants et des superviseurs pédagogiques

134. Il sera procédé, au niveau régional, à l'intégration de l'ensemble des établissements de formation des cadres de l'éducation et de la formation et à leur connexion avec l'université objet des articles 42 d et 77 de la présente charte, et ce dans le but de mobiliser l'ensemble des potentiels disponibles afin d'atteindre les objectifs suivants :
- assurer une solide formation initiale aux enseignants, aux conseillers pédagogiques aux orienteurs et au personnel d'administration, avant leur prise de fonction : les objectifs, les durées, les contenus et les régimes de formation seront réaménagés constamment, en fonction de l'évolution du contexte éducatif et des résultats de l'évaluation pédagogique ;
 - renforcer la recherche pédagogique dans tous ses domaines, pour qu'elle réponde aux impératifs d'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation, quant aux objectifs, aux contenus, aux méthodes et aux moyens didactiques, à tous les niveaux ;
 - monter et réaliser des plans pertinents de formation continue conformément l'article 136 ci-dessous.
- 135.a. Peuvent exercer les missions d'éducateur ou de professeur les personnes satisfaisant aux conditions fixées par les autorités de l'éducation et de la formation.

Le principe de préservation de la qualité de l'enseignement à tous les niveaux sera pris en compte dans la détermination des cadres statutaires des enseignants.

Seront désormais diversifiés les modes de recrutement des enseignants, y compris par le recours à des contrats renouvelables sur des périodes progressives, aux niveaux des établissements, des provinces et des régions et ce conformément à la législation en vigueur.

- b. En application des dispositions de la présente charte, les autorités de l'éducation et la formation veilleront à la restructuration et à la réorganisation du corps des superviseurs pédagogiques :
- en précisant les critères d'accès aux centres de formation ainsi que les critères de sortie ;
 - en renforcent la formation initiale et en organisant des sessions de formation continue afin que cette catégorie d'éducateurs puissent acquérir une maîtrise des connaissances et des compétences pédagogiques et de communication requises pour l'accomplissement de leur mission ;
 - en organisant leur travail de manière souple, garantissant l'autonomie nécessaire à l'exercice d'une évaluation diligente et efficace et en instaurant une répartition des tâches et des attributions sur des bases transparentes ;
 - en établissant avec les enseignants une relation nouvelle de supervision et d'encadrement caractérisée par la collaboration et la communication.

Formation continue des personnels d'éducation, de formation et de gestion

136. Chaque cadre de l'éducation et de la formation, quels que soient sa mission et le niveau où il exerce, devra bénéficier de deux types de sessions de formation continue et de requalification :
- des sessions annuelles courtes d'entretien et de mise à jour des compétences, durant une trentaine d'heures judicieusement réparties ;
 - des sessions clé requalification plus approfondies, intervenant au moins tous les trois ans.

Les actions de formation continue seront organisées sur la base d'objectifs adaptés aux évolutions survenues dans le domaine, de l'analyse des besoins et des attentes exprimés par les catégories concernées, ainsi que des souhaits et propositions des intervenants dans le processus d'éducation et de formation, notamment les parents et les experts dans les domaines de l'éducation, de l'économie, de la société et de la culture.

Ces actions auront lieu, autant que possible, à proximité du lieu d'exercice des bénéficiaires potentiels, en exploitant les infrastructures et les équipements disponibles dans des périodes adaptées, en dehors des horaires d'enseignement.

Evaluation et promotion

137. La promotion et la gratification des personnels de l'éducation et de la formation seront basées sur le principe du rendement pédagogique comme suit :
- a. Au niveau de l'enseignement supérieur, les universités établiront, elles-mêmes, les critères et les procédures d'évaluation.
 - b. Aux autres niveaux d'enseignement, les principes suivants seront mis en oeuvre :
 - l'instauration d'un véritable système de motivation et de promotion, basé sur des critères précis, transparents et crédibles qui seront déterminés avec les partenaires sociaux concernés, en s'appuyant sur l'évaluation par le personnel de l'encadrement pédagogique, avec la consultation du conseil de gestion de l'établissement, prévu par l'article 149 a de la présente charte ;
 - la prise en compte des résultats des intéressés aux sessions de formation continue, de leurs publications pédagogiques ou scientifiques, ainsi que de leurs innovations en rapport direct avec l'enseignement ou les activités parascolaires.

Motivation du corps d'enseignement et d'encadrement, dans les différents cycles

138. La motivation de tous les cadres pédagogiques et de gestion s'appuiera sur deux leviers essentiels : l'amélioration de la condition sociale des enseignants et du personnel de l'encadrement pédagogique, la reconnaissance de leurs mérites et la révision des statuts des différentes catégories de fonctionnaire de l'éducation et de la formation.
- a. Les autorités de l'éducation et de la formation veilleront, à partir de l'année budgétaire 2000-2001, à mobiliser tous les moyens et ressources nécessaires, y compris par l'affectation permanente d'un pourcentage fixe du budget de fonctionnement et la mobilisation de moyens efficaces d'encadrement et de gestion, pour déclencher un essor des oeuvres sociales du secteur, sur l'ensemble du territoire national, avec la participation de tous les partenaires sociaux, à travers la réforme et la redynamisation des structures et régimes sociaux existants, ou encore par la création de structures adéquates et efficaces. Cette mobilisation visera les objectifs suivants :
 - permettre au personnel d'enseignement et d'administration l'accès à l'acquisition du logement dans des conditions abordables et avec toutes les facilités possibles, notamment par l'encouragement de l'épargne au logement, l'octroi de crédits à des conditions préférentielles, avec le soutien de l'Etat et la mise à profit de l'esprit de solidarité, d'entraide et de soutien Mutuel, au sein de la famille de l'enseignement ;

- assurer une couverture sociale complémentaire aux membres de la famille de l'éducation et de la formation, en dynamisant les institutions en charge de ces aspects ;
 - assurer aux membres de la famille de l'éducation et de la formation un régime d'assurance vie et de retraite complémentaire ;
 - tenir compte des conditions particulières des cadres pédagogiques exerçant en milieu rural, en leur assurant les conditions de travail nécessaires et en les motivant par des compensations spécifiques ;
 - promouvoir le soutien et l'assistance institutionnelle ou de volontariat de la part des parents d'élèves, des collègues et des partenaires au profit des membres de la famille de l'éducation et de la formation ;
 - accorder un soutien financier et moral aux associations des enseignants et du personnel administratif, pour l'organisation d'activités scientifiques, culturelles ou sportives, l'élaboration et la publication d'études pédagogiques l'organisation d'excursion et de voyages d'études, ou la fourniture de prestations de loisirs et d'estivage, notamment en permettant l'utilisation des internats et cités universitaires pendant les vacances scolaires ;
 - encourager l'organisation d'un système de rente-éducation au profit des enfants des personnels de l'Éducation.
- b. Seront instituées des médailles et des festivités officielles aux niveaux national, régional et local, pour honorer et ratifier les éducateurs et enseignants qui se distinguent dans l'exercice de leur mission, et ce sur la base d'une évaluation objective, suivant une procédure transparente, prenant en considération essentiellement leur abnégation au travail, les résultats distinctifs de leurs élèves et la satisfaction des partenaires de l'éducation. Sur la base de ces mêmes critères, des récompenses peuvent être attribuées aux enseignants méritants, notamment sous forme de dons en nature qui leur soient utiles sur les plans professionnel et scientifique.
- c. Seront révisés les statuts des différentes catégories de personnels de l'éducation et de la formation, pour tenir compte des spécificités de chacune des catégories, des droits et devoirs des personnels, des impératifs d'optimisation des moyens et de la nécessaire mobilisation des enseignants en vue de la mise en place rapide et coordonnée des différentes actions prévues par la présente charte.

Levier 14 : Améliorer les conditions sociales et matérielles des apprenants et prendre soin des personnes aux besoins spécifiques

Amélioration des conditions sociales et matérielles des apprenants

139. Les cantines scolaires seront restructurées sur la base de la décentralisation de la gestion, avec implication des partenaires, notamment les parents d'élèves, dans la programmation et le contrôle, pour que ces cantines puissent offrir, le plus largement possible, et surtout en milieu rural, des repas sains et nutritifs.

Les conseils de gestion des établissements veilleront à l'utilisation des possibilités disponibles sur place pour l'approvisionnement, la préparation et la distribution, en assurant les meilleures conditions d'hygiène, d'économie, d'organisation et de transparence.

140. Tout collège accueillant les élèves du milieu rural, doit posséder un internat doté de toutes les conditions d'hygiène et de bien être que nécessite une scolarité studieuse. Le conseil de gestion de l'établissement, prévu par l'article 149 b de la présente charte, participe à la supervision de la bonne gestion de l'internat.

141. Il est créé, au niveau régional et au niveau de chaque université, une instance gérée de manière autonome, ayant pour mission la modernisation l'extension et l'équipement des cités, restaurants et cafétérias universitaires, pour qu'ils répondent aux besoins des apprenants et des enseignants et se hissent au niveau des normes les plus contemporaines de qualité, d'hygiène, d'organisation,

d'accueil et de comptabilité. L'hébergement universitaire sera régi par des règles transparentes et équitables, tenant compte du mérite et du besoin objectif, à l'exclusion de toute autre considération. Le financement de ces services sera assuré par la participation des bénéficiaires et par une subvention de l'Etat, fixée en concertation avec les universités.

Les instances susvisées assureront, autant que possible, la mise en place et l'équipement de systèmes de transport universitaire, desservant les différents lieux que fréquentent les enseignants et les étudiants, de manière à leur permettre d'économiser le temps et les frais qu'ils supportent et de minimiser le recours excessif aux moyens de transports individuels.

Personnes aux besoins spécifiques

142. Tenant compte du droit, des personnes handicapées ou qui affrontent des difficultés physiques, psychiques ou cognitives particulières, à bénéficier du soutien nécessaire pour les surmonter, les autorités de l'éducation-formation veilleront, dès à présent, et sur toute la décennie nationale, à doter les établissements des commodités de circulation des locaux, des programmes et de l'encadrement adaptés à la situation de ces personnes, de façon à faciliter leur intégration dans la vie scolaire et ultérieurement, dans La vie active.

Des instituts et des écoles spécialisés dans ce domaine seront ouverts, en partenariat, le plus large possible, entre les autorités d'éducation-formation, les autres autorités compétentes et les organismes spécialisés.

143. Les services de santé scolaire et universitaire seront renforcés, équipés et encadrés, de manière à assurer la prévention efficace et les soins immédiats à chaque élève ou étudiant, avec la coopération et en partenariat impliquant les autorités responsables du secteur de la santé publique, les établissements universitaires et de formation spécialisés dans ce domaine, ainsi que les organisations à vocation préventive, sanitaire ou médicale.

Un système corporatif d'assurance-maladie sera créé au bénéfice des étudiants. Son coût tiendra compte de l'accessibilité pour tous. l'Etat y apportera son soutien financier.

Espace V – Gouvernance

Levier 15 : instaurer la décentralisation et déconcentration dans le secteur de l'éducation et de la formation

144. Considérant qu'en vertu de la constitution et des lois organisant les régions et les autres collectivités locales, l'Etat marocain mène une politique de décentralisation et de déconcentration administratives.

- considérant la nécessité d'adapter l'éducation et la formation aux besoins régionaux et locaux ;
- afin de simplifier, rationaliser et accélérer les procédures de gestion du nombre grandissant d'infrastructures et l'effectif croissant des apprenants et des encadrants dans le secteur de l'éducation et de la formation ;
- dans le but de faciliter le partenariat et la collaboration sur le terrain avec toutes les parties intervenantes dans le secteur ou concernées par lui, sur les plans de la planification, de la gestion et de l'évaluation ;
- considérant la nécessité impérieuse de libérer les initiatives constructives, tout en situant clairement les responsabilités, en tout lieu à travers le pays, pour résoudre les problèmes pratiques du secteur sur place, le plus près possible des établissements d'éducation et de formation eux-mêmes, et de favoriser l'essor général de ces derniers, suivant les directions de réforme contenues dans la présente charte, les autorités d'éducation et de formation veilleront, en coordination avec les autres autorités compétentes, à accélérer la concrétisation de la

politique de décentralisation et déconcentration dans ce secteur, en tant que choix décisif, stratégie irréversible et responsabilité urgente.

145. Seront instituées des instances chargées de la planification, de la gestion et du contrôle, en matière d'éducation et de formation, aux niveaux des régions, des provinces, des réseaux locaux d'éducation et de formation, prévus aux articles 41 et 42 de la présente charte, ainsi que des établissements, afin de conférer à la décentralisation et à la déconcentration la portée la plus poussée possible. Les autorités centrales lanceront un processus profond, progressif et continu de transfert des compétences les plus larges possibles et les moyens d'action, des administrations centrales vers les instances précitées, selon les dispositions des articles ci-après.
146. A l'échelon régional, les académies actuelles seront réorganisées et érigées en autorités régionales d'éducation et de formation, déconcentrées et décentralisées et dotées de moyens humains et matériels pour exercer, outre les attributions dévolues au niveau régional en vertu de l'article 162 de la présente charte :
- la supervision de l'élaboration des plans et des cartes de scolarisation et de formation ;
 - la supervision des projets de construction et d'équipement des institutions d'éducation et de formation en déléguant la réalisation à d'autres entités administratives compétentes dans le cadre de conventions adéquates ;
 - la supervision du fonctionnement général de l'éducation et de la formation dans la région, et la prise de toute mesure nécessaire pour remédier à toute anomalie de fonctionnement ou d'encadrement pédagogiques ;
 - le montage et la réalisation de toute action de partenariat avec les autres institutions régionales administratives, économiques, sociales ou culturelles, pour la mise en oeuvre de projets visant l'essor de l'éducation et de la formation dans la région ;
 - la coordination des représentations provinciales des autorités d'éducation et de formation, pour toute affaire concernant l'ensemble de la région ou plus d'une province
 - la gestion des ressources humaines, au niveau de la région, y compris le recrutement, la formation et l'évaluation ;
 - la supervision des examens et de l'évaluation des apprentissages relevant du niveau régional, ainsi que le contrôle de ceux relevant des niveaux inférieurs ;
 - l'élaboration des études et statistiques régionales ;
 - la supervision de la recherche pédagogique à caractère régional ;
 - la supervision de l'organisation de la formation continue sur une base annuelle ;
 - la supervision de l'édition et de la documentation éducatives ;
 - la présentation aux autorités nationales de toute recommandation pertinente, concernant des questions dépassant la compétence régionale, en vue de l'adaptation des dispositifs et des programmes d'éducation et de formation aux besoins de la région.
- Sur le plan de l'organisation et du fonctionnement des autorités régionales d'éducation et de formation, les dispositions suivantes seront prises :
- a. Sont membres de droit du conseil des académies régionales et de leurs commissions spécialisées, les représentants des intervenants des secteurs public et privé d'éducation et de formation, ainsi que leurs partenaires.
 - b. Les académies sont dotées de l'autonomie administrative et financière. Elles sont dotées de budgets qu'elles gèrent directement, en se soumettant aux contrôles, conformément à la législation en vigueur.
 - c. Seront créés des organes de coordination permanente entre les académies et les universités, y compris les institutions scientifiques, techniques et pédagogiques qui leur sont rattachées.
 - d. La proposition de désignation des responsables des académies prendra en compte des critères de compétence pédagogique, administrative et de gestion.
147. Au niveau provincial, les services chargés de l'éducation et de la formation seront renforcés, en

termes d'attributions et de moyens de travail, de même que sera renforcée la coordination entre leurs différentes composantes, dans la perspective d'une intégration totale.

Les autorités centrales d'éducation et de formation sont appelées à procéder immédiatement à la définition des attributions et à l'identification des cadres et des moyens pouvant être transférés au niveau provincial.

Les services provinciaux de l'éducation et de la formation, dans leur formule déconcentrée et coordonnée, agiront sous la supervision d'une instance provinciale constituée à l'image de la nouvelle composition des académies régionales objet de l'article 146 ci-dessus et qui sera chargée de l'orientation des services provinciaux et de l'évaluation de leur travail et de leur performance, dans tous les domaines de la planification de la gestion et de l'évaluation pédagogique, à l'échelle de la province.

148. Chaque réseau local d'éducation et de formation sera supervisé par un bureau de gestion, composé des directeurs des écoles et des établissements connectés au sein du même réseau, de représentants des enseignants, des parents d'élèves et des Groupements professionnels locaux. Ce conseil est chargé du suivi continu de l'élaboration et de l'exécution des emplois du temps, de la gestion des champs d'éducation-formation, ainsi que de la coordination du mouvement des apprenants et des enseignants entre les établissements qui en dépendent. Les autorités de l'éducation et de la formation veilleront à la définition et à l'amélioration du fonctionnement de ces bureaux de gestion, dans le cadre de la politique de décentralisation et de déconcentration, au fur et à mesure de la mise en place desdits réseaux locaux et de l'accumulation de leurs expériences.

149. Chaque établissement d'éducation et de formation sera dirigé par un directeur et un conseil de gestion :

- a. Tout directeur d'établissement d'éducation et de formation devra avoir suivi avec succès une formation de base dans le domaine de l'administration pédagogique. Dans ce même sens, il sera procédé à l'organisation d'une campagne systématique pour faire bénéficier les directeurs actuellement en exercice de sessions intensives de formation continue et de requalification en la matière, et ce durant les cinq prochaines années, au plus tard.
- b. Chaque directeur d'établissement sera assisté d'un conseil de gestion où seront représentés les enseignants, les parents d'élèves et les partenaires qui apportent à l'établissement un soutien matériel, technique ou culturel. Entre autres attributions, ce conseil :
 - émettra des avis au sujet de la programmation des activités de l'établissement, des horaires d'enseignement et des emplois du temps et de la répartition des tâches des enseignants ;
 - participera également à l'évaluation périodique de l'activité pédagogique et veillera au bon état des infrastructures, des équipements et du climat éducatif de l'établissement ;
 - proposera ou apportera des solutions adéquates pour assurer la maintenance de l'école, l'amélioration de son prestige et l'élargissement du champ de son rayonnement.

Nul ne pouvant être à la fois juge et partie selon le principe universel, il n'est permis à aucun enseignant de représenter une quelconque association de parents d'élèves au sein du conseil de gestion de l'établissement où il exerce.

Le conseil de gestion de l'établissement pourra comprendre des représentants des apprenants, chaque fois que les conditions fixées par le conseil susvisé seront réunies et conformément aux critères qu'il arrêtera pour le choix de ces représentants.

Chaque école disposera obligatoirement de crédits de fonctionnement et d'entretien qui lui seront alloués et que le directeur engagera et dépensera directement, sous le contrôle du conseil de gestion. Les lycées seront progressivement érigés en Services d'Etat Gérés de Manière Autonome (SEGMA).

150. L'université sera promue au niveau d'un établissement aux composantes intégrées, jouissant d'une autonomie financière effective et d'une personnalité scientifique et éducative distinctive. A ce titre, l'université organise elle-même les tronc communs, les passerelles et les projets de recherche multidisciplinaires, génère des ressources additionnelles et les utilise de façon optimale, en assurant leur bonne répartition entre les institutions qui la composent, qui lui sont rattachées ou qui agissent en partenariat avec elle. Elle bénéficiera d'une Subvention de l'Etat, déterminée selon des critères clairs et publics et gère ses propres ressources humaines dans toutes leurs catégories.

151. Sera instituée, une instance nationale de coordination de l'enseignement supérieur ayant pour mission :

- la détermination des critères et des mécanismes de validations réciproques des programmes d'études et de leur accréditation ;
- la solidarité et l'entraide financière ;
- la coordination des critères d'admission et d'inscription des étudiants dans les différents cycles, ainsi que les normes de l'évaluation continue, des examens, de soutenance et d'acceptation des recherches scientifiques ;
- la création et la mise en place des réseaux informatiques utiles à ces fins ;
- la promotion de la recherche scientifique et l'encouragement de l'excellence, conformément aux articles 122 et 125 de la présente charte ;
- formuler les propositions de régimes des études et des examens et les soumettre pour décision à l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur.

La forme organisationnelle de cette instance sera définie à l'initiative diligente de l'autorité gouvernementale chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, dans le cadre de la mise en oeuvre des dispositions de l'article 78 de la présente charte, en concertation avec toutes les universités et les établissements concernés, en observant les principes de souplesse, d'efficacité et de conciliation entre l'autonomie des universités et la conférence globale des orientations de l'enseignement supérieur,

152. Les instances de gestion des universités et des établissements de l'enseignement supérieur sont déterminées comme suit :

- a. Chaque université est dirigée par un conseil d'université, composé du président de l'université qui en assure la présidence, des doyens, des directeurs des grandes écoles et institutions rattachées à l'université, des représentants des professeurs et des étudiants et des personnalités du monde de l'économie et de la culture. Le conseil gère les affaires académiques, financières et administratives ainsi que la recherche scientifique. Les réunions de ce conseil se tiennent régulièrement et autant de fois que nécessaire.
- b. Le président de l'université, est désigné pour une période de quatre ans renouvelables une fois, après appel ouvert aux candidatures, examen de ces candidatures par un comité désigné par l'autorité de tutelle et présentation à celle-ci de trois candidatures qui suivront la procédure en vigueur en matière de désignation aux hautes fonctions de l'Etat.
- c. Les doyens de faculté et assimilés sont nommés selon la même procédure indiquée ci-dessus, étant entendu que les candidatures seront examinées par le conseil de l'université.
- d. En attendant la refonte de l'enseignement supérieur, prévue à l'article 78 de la présente charte, les institutions non rattachées aux universités conserveront leurs organes de gestion propres.

153. Toute création de nouvelle université ou institution d'enseignement supérieur doit tenir compte des critères de satisfaction de besoins précis d'enseignement scientifique au niveau de la région. La création de ces nouvelles structures, devra recueillir l'avis de l'instance nationale de coordination prévue à l'article 151 ci-dessus.

Levier 16 : Améliorer la gouvernance et l'évaluation continue du système éducation formation

154. L'éducation et la formation doivent être perçues comme une construction intégrée, dont les structures, les niveaux et les modes sont reliés en un système cohérent, en interaction permanente et en adéquation avec l'environnement social, professionnel, scientifique et culturel. Dès lors, la réforme de l'un des aspects de ce système, l'évaluation de ses résultats et son adaptation exigent la maîtrise de tous les facteurs en jeu et des incidences sur tous les autres aspects. De ce fait, il convient d'unifier l'élaboration, l'exécution et le suivi des politiques publiques d'éducation et de formation, de manière à garantir leur harmonisation et leur mise en oeuvre cohérente, efficiente et rapide, tout en facilitant une détermination claire des responsabilités quant aux résultats.
155. Il sera procédé à l'évaluation des administrations centrales intervenant dans le domaine de l'éducation et de la formation, à leurs différents niveaux, y compris les secteurs de formation professionnelle et de formation des cadres, pour rationaliser et intégrer tout ce qui peut l'être, dans l'optique d'atteindre les objectifs suivants :
- a. mettre fin à la dispersion des initiatives, des plans et des programmes engagés dans ce domaine;
 - b. assurer la transparence dans les budgets alloués et leur adéquation aux priorités actuelles et à long terme du système d'éducation dans sa globalité ;
 - c. réduire et rationaliser les charges de fonctionnement administratif des différents secteurs et supprimer les charges inutiles, surtout au niveau central ;
 - d. rationaliser la gestion des ressources humaines et les redéployer de façon équilibrée et efficiente, surtout en direction du renforcement des niveaux régionaux et locaux en cadres compétents et expérimentés
 - e. créer des possibilités effectives de liaison entre les multiples instituts et centres d'éducation et de formation, supprimer les redondances et assurer l'exploitation rationnelle des infrastructures et des ressources humaines et financières, sur la base de la réalisation d'un équilibre optimal entre la nécessité de sauvegarder les champs de spécialisation indispensables et la nécessité de briser les barrières administratives, techniques et financières qui n'ont pas de raison d'être, mettre en commun tout ce qui peut l'être et par là rationaliser les moyens et les efforts.
156. Les programmes de coopération internationale dans les domaines de l'éducation et de la formation (prêts, aides et assistances techniques) feront l'objet d'une rationalisation et d'une coordination globales, sur une base servant les intérêts supérieurs de la nation, et permettant de tirer le maximum de profit de cette coopération, tout en renforçant la capacité à Compter sur nous-mêmes, en donnant la priorité à l'expertise nationale et en renforçant le rayonnement du Maroc par l'exportation, à son tour, de ses propres compétences et expertises.
157. Le système de l'éducation et de la formation sera soumis, dans sa globalité, à une évaluation régulière, portant sur sa rentabilité interne et externe, et touchant tous les aspects pédagogiques et administratifs. Cette évaluation se basera, en plus des audits pédagogiques, financiers et administratifs, sur l'auto-évaluation de chaque établissement d'éducation et de formation et le sondage périodique des avis des acteurs éducatifs et de leurs partenaires, dans les milieux du travail, de la science, de la culture et des arts.

Les autorités chargées de l'éducation et de la formation présenteront un rapport adhoc sur l'état, les bilans et les perspectives qui se dégagent des évaluations internes et externes, et ce devant les deux chambres du parlement, lors de la session du mois d'octobre de chaque année. Cette présentation sera suivie d'un débat général.

Les autorités régionales chargées de l'éducation et de la formation présenteront un rapport

similaire pour sa discussion par les conseils régionaux au mois de septembre de chaque année.

Les autorités chargées de l'éducation et de la formation publieront, aux niveaux national et régional, une synthèse des rapports suscités, pour leur mise à la disposition de l'opinion publique.

Levier 17 : Diversifier les modes et les normes des constructions et des équipements, les adapter à leur environnement et rationaliser leur utilisation et leur bon fonctionnement

158. L'effort national en matière d'éducation exige que les bâtiments et les équipements d'éducation et de formation existant soient utilisés au maximum de leur capacité, sur la base de la multifonctionnalité et de la gestion optimale du temps :

- a. Par la multifonctionnalité, il faut entendre la non affectation d'une infrastructure physique à une fonction exclusive. Toutes les institutions d'éducation et de formation seront utilisées, dans le respect total de leur mission essentielle, à des fonctions multiples, telles que :
 - l'accueil, à titre supplétif et alternatif, de cycles de formation différents,
 - la combinaison entre les programmes de formation initiale et les opérations de formation continue,
 - la rotation entre éducation formelle, éducation non formelle et opérations d'appui pédagogique ou d'alphabétisation,
 - les aménagements spéciaux pour les présentations scientifiques, artistiques, technologiques, et ainsi de suite.
- b. Par la gestion optimale du temps, il faut entendre la répartition des fonctions multiples suscitées en s'appuyant sur l'extension et l'agencement judicieux du temps d'emploi des infrastructures et des équipements, durant le plein horaire de jour, les horaires de nuit, les calendriers hebdomadaires et les vacances en cours et en fin d'année.

159. Les nouveaux aménagements ou constructions à entreprendre, à n'importe quel niveau d'éducation-formation, seront basés sur des standards mis à jour, rénovés et adaptés, au mieux, à chaque contexte écologique, climatique et socioculturel. Seront réajustées et différenciées à cette fin toutes les normes de dimensionnement, de fonctionnalités requises, de matériaux de construction et d'équipement utilisés et de durée de vie prévisionnelle des infrastructures, compte tenu des projections démographiques et migratoires.

160. Toute nouvelle construction en dur, dans le secteur éducation-formation, sera strictement conditionnée par :

- sa proximité maximale de la population cible ;
- son intégration au cadre de vie communautaire ;
- son insertion dans un projet intégré de développement communautaire et d'investissement de l'Etat, des collectivités locales et des particuliers, dans les infrastructures de base : routes, eau, énergie, santé et projets économiques spécifiques ;
- la prise en compte des besoins spécifiques des personnes à motricité handicapée ;
- la séparation ou l'éloignement relatif des terrains et locaux de sports par rapport aux salles de classes, aux laboratoires et à l'administration.

Les pouvoirs publics veilleront à promouvoir et coordonner l'expansion de l'éducation-formation et, tout particulièrement, de la scolarisation en milieu rural, dans le cadre de tels projets de développement intégrés.

Dans les cas où les conditions de construction précitées ne peuvent être remplies dans

l'immédiat, notamment dans certains milieux ruraux enclavés pour le moment, il sera pourvu à des solutions supplétives transitoires, telles que le recours à des unités mobiles d'éducation et de formation, l'aménagement ou la réaffectation de locaux existants à des fins éducatives.

161. L'entretien et la restauration des établissements d'éducation et de formation, ainsi que la protection de la qualité de leur environnement feront l'objet d'une attention constante et de campagnes associant les élèves et les parents.

162. Les autorités d'éducation et de formation, aux niveaux national et régional, sont chargées du contrôle global sur les lieux, de l'état des écoles, de la qualité de leur entretien et de la disponibilité des moyens de travail nécessaires. Elles devront intervenir immédiatement pour rétablir toute anomalie entravant le bon fonctionnement de l'école et de ses équipements, ou qui porte atteinte à son environnement, à son esthétique ou à son climat éducationnel.

Espace VI : Partenariat et financement

Levier 18 : Encourager, le secteur privé d'enseignement et de formation et réguler ses normes, et son fonctionnement

163. Le secteur privé d'enseignement et de formation est considéré comme un partenaire principal, aux côtés de l'Etat, dans la promotion du système d'éducation-formation, l'élargissement de son étendue et l'amélioration continue de sa qualité.

Pour que le secteur privé puisse assumer pleinement son rôle, il se doit de s'engager à considérer l'éducation-formation comme un service public.

En conséquence, les opérateurs dans ce secteur sont tenus de respecter au minimum, les normes d'équipement, d'encadrement, de programmes et de méthodes en vigueur dans l'enseignement public, ou, de présenter un projet pédagogique muni d'un curriculum conforme aux orientations du système d'éducation-formation, sous conditions de préparer aux mêmes diplômes marocains et d'être soumis à l'approbation des autorités nationales compétentes.

164. Les autorités d'éducation-formation instaureront un processus systématique et transparent qui permette de :

- Normaliser la qualité, évaluer et contrôler les établissements et valider les formations méritantes ;
- Reconnaître les titres de formation ou délivrer directement les diplômes d'Etat aux lauréats du secteur privé dont les formations sont validées ;
- Porter à la connaissance des citoyens le résultat des prestations de tous les établissements privés opérant dans le secteur.

Le personnel des superviseurs pédagogiques du secteur public cités à l'article 135 b, ainsi que l'agence de l'évaluation et de l'orientation, objet de l'article 103 de la présente charte, participent à l'évaluation et au contrôle des institutions privées qui prendront en charge les frais de l'évaluation effectuée par cette agence.

Les autorités chargées de l'éducation-formation sanctionneront toute défaillance ou atteinte aux règles d'ordre pédagogique, environnemental ou éthique, de la part de toute institution privée d'éducation-formation, conformément à une législation, une réglementation et des procédures claires et efficaces.

165. Pour encourager le secteur privé à assumer pleinement son rôle au niveau de l'enseignement secondaire et universitaire, l'Etat prendra les mesures suivantes, conformément à l'esprit de l'article 164 ci-dessus :

- a. Mise en place d'un système fiscal approprié et incitatif, pour une durée de vingt ans, en faveur des établissements privés méritants, sous condition du renouvellement annuel du régime préférentiel, à la lumière de l'évaluation périodique des résultats pédagogiques et de la gestion administrative et financière des établissements bénéficiaires ;
- b. Encouragement à la création d'institutions d'enseignement d'utilité publique qui investissent la totalité de leurs surplus dans le développement de l'enseignement et l'amélioration de sa qualité, et ce en exonérant ces institutions de toute charge fiscale. Cet encouragement sera accordé sous condition que les établissements bénéficiaires se soumettent à un contrôle pédagogique et financier rigoureux et que l'exonération soit renouvelée chaque année, à la lumière de l'évaluation de l'établissement ;
- c. Octroi de subventions aux établissements privés qualifiés, au niveau de l'éducation préscolaire, en fonction des effectifs des enfants scolarisés et sur la base du respect de normes et de charges précises ;
- d. Formation des cadres pédagogiques et de gestion, selon des conditions fixées par entente de partenariat avec l'Etat et un cahier de charges précis ;
- e. Accueil des cadres exerçant dans le secteur privé aux cycles et aux sessions de formation initiale et continue programmés au bénéfice des cadres du secteur public, à des conditions également fixées dans le cadre d'ententes entre les autorités centrales ou régionales responsables de ces programmes et les institutions privées bénéficiaires.

166. Les établissements privés, bénéficiaires des encouragements et avantages stipulés dans l'article 165 b et c ci-dessus, s'engagent à appliquer des frais d'inscription, de scolarité et d'assurance fixés en accord avec les autorités d'éducation-formation, de manière à rendre ces établissements accessibles au plus grand nombre possible d'élèves et d'étudiants.

Levier 19 : Mobiliser les ressources de financement et optimiser leur emploi

167. Le financement de l'éducation et de la formation a pour enjeu la réussite de la réforme du système, de son développement et de son expansion, tel que prévu dans la présente charte, au cours de la décennie nationale de l'éducation et de la formation. Ces enjeux sont cristallisés dans les objectifs suivants, à atteindre dans cet horizon temporel :
- a. Les enjeux quantitatifs :
 - Généraliser l'enseignement, conformément à l'article 28 de la présente charte ;
 - Lutter contre l'analphabétisme et étendre l'éducation non formelle, conformément aux articles 33 et 36;
 - Accroître la proportion de personnes qualifiées arrivant sur le marché du travail chaque année, conformément à l'article 30.
 - b. Les enjeux qualitatifs exigent d'investir dans la qualité et de subordonner tout objectif quantitatif aux critères de la qualité et de l'utilité. Parmi les orientations qualitatives ayant des incidences financières, il convient de rappeler ce qui suit :
 - Le renforcement de l'équipement des établissements scolaires en matériels didactiques et informatiques nécessaires ;
 - Le renforcement du volet pratique et appliqué des études à tous les niveaux ;
 - La motivation des enseignants, le développement de leurs oeuvres sociales et leur formation continue;
 - L'appui à la protection sociale et sanitaire des apprenants.

Il est clair que la mobilisation des ressources indispensables à la réussite de ces objectifs est une nécessité impérieuse, quoique pas aisée à rencontrer. Partant, il s'impose de rechercher à les atteindre par toutes les voies possibles, avec fermeté et réalisme et dans le cadre d'une solidarité nationale complète. Cela se peut par l'optimisation des ressources actuellement disponibles, la consolidation des efforts de l'Etat et l'implication de tous les acteurs, selon leurs

possibilités réelles.

168. Considérant que la gestion optimale des ressources disponibles est un principe fondamental, dans toute gestion publique, il doit être appliqué a fortiori dans le domaine de l'éducation et de la formation, en recherchant le plus haut degré d'efficacité et d'efficience dans la gestion financière.

Afin d'atteindre cet objectif, il est indispensable de :

- a. Rationaliser la dépense éducative, par la révision des critères et modes de construction et d'équipement, le redéploiement des ressources humaines, en prenant en considération les conditions sociales de chacun, tout en optant pour des partenariats avec les ONG ayant une expertise affirmée dans la généralisation de l'enseignement, surtout en milieu rural, pour le renforcement de la décentralisation, la réduction du poids des rouages administratifs, ainsi que l'adoption de modes de gestion et de contrôle participatifs, dans l'esprit des différents projets contenus dans la présente charte ;
- b. observer la transparence absolue dans tous les modes de dépense éducative, y compris les marchés et contrats de construction, d'équipement et de maintenance, et généraliser les évaluations comptables et les audits financiers à tous les niveaux de l'éducation et de la formation ;
- c. Instituer un système de "Comptes nationaux de l'éducation" en engageant les autorités de l'éducation et de la formation à en insérer un bilan dans le rapport annuel au parlement, précisant clairement la nature des charges et des ressources, l'emploi de celles-ci, les justifications y afférentes et les critères de leur rendement.

169. Tout en s'appuyant sur l'optimisation méthodique et systématique de la dépense éducative à tous les niveaux, la mobilisation des ressources suffisantes et stables exige d'adopter le principe de la diversification des ressources de l'éducation et de la formation, afin de réussir toutes les orientations quantitatives et qualitatives à même de hisser le secteur au niveau requis.

La diversification des ressources implique la participation des partenaires de l'éducation et de la formation, y compris l'Etat, les collectivités locales, les entreprises et les ménages.

170. Le secteur de l'éducation et de la formation étant érigé en priorité nationale, tout au long de la décennie à venir, l'Etat s'engage à augmenter régulièrement de 5% chaque année, le budget du secteur, de façon à absorber l'inflation et faire face, avec le surplus, aux dépenses additionnelles, après épuisement de toutes les possibilités d'économie et d'amélioration de la gestion.

Dans le cadre de la réforme envisagée du régime fiscal, et en s'appuyant sur la solidarité nationale, il sera procédé à l'examen de la possibilité d'instituer une contribution nationale au financement de l'enseignement. Son produit serait affecté à un fonds réservé au soutien des opérations liées à la généralisation de l'enseignement et à l'amélioration de sa qualité. Il sera tenu compte du principe de solidarité sociale et du niveau du revenu des ménages dans la fixation du montant des contributions au fonds.

Par conséquent l'Etat continuera à supporter la majeure partie des charges d'éducation et de formation et s'engage, au long de la décennie nationale, à atteindre les objectifs fixés dans la présente charte dans tous les domaines.

171. Les collectivités locales participent, dans le cadre de leur attribution et en partenariat avec les autorités d'éducation et de formation, aux charges financières de la généralisation d'un enseignement de qualité, chacune selon ses possibilités, notamment par ce qui suit :
- a. la prise en charge, chaque fois que possible, du préscolaire, de l'âge de 4 ans à l'âge de 6 ans révolus, conformément à des programmes et des conditions d'encadrement arrêtés par l'Etat

qui leur accordera les aides financières nécessaires à cette fin, au prorata du nombre d'enfants scolarisés à ce niveau ;

- b. la participation à la généralisation de l'enseignement primaire, surtout en milieu rural, en réservant des locaux appropriés à cet effet, ou en construisant de nouveaux locaux scolaires et en assurant leur équipement et leur maintenance, en partenariat avec l'Etat et, chaque fois que possible, avec des ONG reconnues par les autorités nationales ou régionales d'éducation-formation.

172. Outre la taxe de formation professionnelle que supportent les entreprises, celles-ci sont considérées comme des lieux et des acteurs de formation, notamment par l'accueil des apprentis et des stagiaires et la conclusion de conventions de partenariat avec les établissements de formation professionnelle et d'enseignement supérieur aux spécialités liées à leurs domaines d'activités économiques et technologiques ; dans ce cadre, les entreprises participent à la gestion de ces établissements et les appuient.

173. Afin de transformer et rénover la relation entre les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, en tant que services publics, et ceux qui en bénéficient, l'instauration d'une contribution des ménages au financement de ces enseignements vise essentiellement à en faire des partenaires réels, exerçant pleinement leurs droits et devoirs dans la gestion et l'évaluation du système d'éducation- formation et dans son perfectionnement continu.

A cet égard, il importe de rappeler et de souligner trois principes fondamentaux :

- Le premier principe veut que la majeure partie des charges et la plus grande responsabilité de financement de l'éducation et de la formation demeurent à la charge de l'Etat qui garantit, particulièrement, la généralisation de l'enseignement fondamental obligatoire, de l'âge de six à quinze ans révolus, pour tout enfant marocain, et ce en partenariat et en collaboration avec les collectivités locales, selon leurs possibilités, Outre les autres responsabilités de l'Etat, indiquées à l'article 170 ci-dessus ;
- Le deuxième principe veut que nul ne soit privé de poursuivre les études post-obligatoires pour des raisons purement matérielles, si toutefois il remplit les conditions de mérite cognitif requises;
- Le troisième principe est de dynamiser la solidarité sociale en instaurant des frais d'inscription au niveau de l'enseignement supérieur et, dans une étape ultérieure, au niveau secondaire, conformément aux articles 174 et 175 ci-après.

En conséquence, la détermination du montant des frais d'inscription sera basée sur le degré d'aisance des ménages, par référence à l'impôt sur le revenu, et sur le principe de la dispense des catégories au revenu limité et sur le principe de l'équité en ce qui concerne les autres catégories, tel qu'indiqué aux deux articles ci-dessous.

174. Au niveau du cycle qualifiant de l'enseignement secondaire (c'est-à-dire après l'enseignement obligatoire), après un délai d'au moins cinq ans, et à mesure que se réalisent les réformes contenues dans la présente charte, particulièrement l'amélioration de la qualité de l'enseignement, sur les plans de l'encadrement, de l'équipement et des contenus, ainsi que la mise en place des conseils de gestion des établissements, prévus à l'article 149 ci-dessus, les montants des frais d'inscription des élèves pourront être fixés sur la base des principes suivants :

- a. l'exonération totale de tous frais nouveaux en faveur des familles à revenus limités ;
- b. l'exemption dégressive des catégories aux revenus moyens, dans des limites ne perturbant pas fondamentalement l'équilibre des budgets des ménages, en tenant compte du nombre d'enfants de la même famille poursuivant simultanément leur scolarité dans ce cycle ;
- c. les frais d'inscription sont considérés comme des ressources de l'établissement ; ils ne peuvent être affectés qu'à des opérations entrant dans le cadre de l'amélioration de la qualité

de l'enseignement dans l'établissement. La gestion de ces ressources est placée sous le contrôle du conseil de gestion où siègent les représentants des parents ou tuteurs et de toutes les parties concernées.

175. Au niveau de l'enseignement supérieur, en application de l'article 78 et en tenant compte des dispositions des articles 173 et 174 ci-dessus :
- a. les frais d'inscription seront exigibles après trois ans d'application de ce projet, avec l'octroi de bourses aux étudiants méritants démunis ;
 - b. les frais d'inscription visés à l'alinéa a ci-dessus sont fixés sur recommandation du conseil de l'université, soumise à l'approbation des autorités gouvernementales compétentes.
176. Les recettes générées par ces contributions sont destinées aux établissements d'enseignement supérieur concernés : le conseil de l'université, prévu à l'article 152 a de la présente charte, supervise les dépenses correspondantes, ainsi que leur comptabilité et leur contrôle.
177. Il sera créé un système de crédits d'études, en partenariat entre l'Etat et le système bancaire, afin de permettre aux étudiants, ou leurs parents ou tuteurs, de financer les études dans les secteurs public et privé, à des conditions préférentielles.

Conclusion

Assurer le suivi durable et efficace de la mise en oeuvre de la charte de réforme La réforme du système d'éducation et de formation est à considérer comme une oeuvre intégrée, ne pouvant souffrir ni parcellisation ni amputation. Cette oeuvre nécessite détermination, vigueur et longue haleine et ne tolère pas d'atermoiement. Dès lors, et dans le cadre de la mobilisation générale, proclamée dans la première partie de cette charte, et tout au long de la décennie nationale de l'éducation et de la formation, toutes les autorités de l'Etat et, tout spécialement celles de l'éducation et de la formation, aux niveaux central, régional, provincial et local, sont chargées de suivre de près la mise en oeuvre de la présente charte, notamment par les actions suivantes :

- a. mise à exécution immédiate des mesures préconisées par la charte, à l'horizon de la rentrée de septembre 2000 ;
- b. élaboration et adoption des textes législatifs et réglementaires nécessaires, conformément à la lettre et à l'esprit de cette charte, en leur accordant la priorité dans la discussion, l'approbation et l'exécution, et en accélérant les procédures suivies dans ce domaine;
- c. mobilisation de l'ensemble des cadres administratifs et éducatifs, dans toutes les administrations concernées et aux niveaux décentralisés et déconcentrés, pour préciser et exécuter les différents leviers de cette charte ;
- d. mise en place de mécanismes vigilants et précis, au niveau du gouvernement, du parlement, des conseils élus et de l'opinion publique, comme indiqué à l'article 157 de la présente charte .

المملكة المغربية
+ⵏⵔⵉⵎⵓⵏⵉⵔⵉⵙⵏⵉ
ROYAUME DU MAROC



المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⵏⵓⵎⵉⵙ ⵏ ⵉⵔⵉⵎⵓⵏⵉⵔⵉⵙ ⵏ ⵉⵔⵉⵎⵓⵏⵉⵔⵉⵙ ⵏ ⵉⵔⵉⵎⵓⵏⵉⵔⵉⵙ
Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique

**POUR UNE ÉCOLE DE L'ÉQUITÉ,
DE LA QUALITÉ ET DE LA PROMOTION**

5

**VISION STRATÉGIQUE
DE LA RÉFORME 2015-2030**



POUR UNE ÉCOLE DE L'ÉQUITÉ,
DE LA QUALITÉ ET DE LA PROMOTION

VISION STRATÉGIQUE
DE LA RÉFORME 2015-2030

TABLE DES MATIÈRES



Préambule	5
Chapitre I : POUR UNE ÉCOLE DE L'ÉQUITÉ ET DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES	15
Levier 1 : Mettre en œuvre le principe de l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation	16
Levier 2 : Obligation et généralisation de l'enseignement préscolaire	17
Levier 3 : Discrimination positive en faveur des milieux ruraux, périurbains et des zones déficientes	18
Levier 4 : Garantie du droit d'accès à l'éducation, à l'enseignement et à la formation pour les personnes en situation d'handicap ou à besoins spécifiques	20
Levier 5 : Garantie aux apprenants d'un apprentissage continu et durable et de la construction du projet personnel et d'insertion	20
Levier 6 : Doter les institutions d'éducation et de formation de l'encadrement, des équipements et du soutien nécessaires	24
Levier 7 : Mettre en place une École performante et attractive	25
Levier 8 : L'enseignement privé, un partenaire de l'enseignement public dans la généralisation et la réalisation de l'équité	26
Chapitre II : POUR UNE ÉCOLE DE QUALITÉ POUR TOUS	29
Levier 9 : Rénovation des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion : premier préalable pour l'amélioration de la qualité	30
Levier 10 : Structuration plus cohérente et plus flexible des composantes et des cycles de l'École marocaine	36
Levier 11 : Institutionnalisation des passerelles entre les divers cycles d'éducation et de formation	37
Levier 12 : Développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur	38
Levier 13 : Maîtrise des langues enseignées et diversification des langues d'enseignement	45
Levier 14 : Promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation	52
Levier 15 : Pour une gouvernance performante du système d'éducation et de formation	55
Chapitre III : POUR UNE ÉCOLE DE LA PROMOTION DE L'INDIVIDU ET DE LA SOCIÉTÉ	63
Levier 16 : Adéquation des apprentissages et des formations aux besoins du pays, aux métiers d'avenir et à la capacité d'insertion	64
Levier 17 : Consolidation de l'intégration socio-culturelle	66
Levier 18 : Edification d'une société citoyenne, démocratique et égalitaire	68
Levier 19 : Apprendre tout au long de la vie	70
Levier 20 : Implication active dans l'économie et la société du savoir	71
Levier 21 : Consolidation de la place du Maroc parmi les pays émergents	77
Chapitre IV : POUR UN LEADERSHIP EFFICACE ET UNE NOUVELLE CONDUITE DU CHANGEMENT	79
Levier 22 : Une mobilisation sociétale pérenne	80
Levier 23 : Un leadership énergique et des capacités managériales efficaces pour les différents paliers de l'École	84
ANNEXES	87
Annexe 1 : Dispositions de la Constitution relatives à l'Éducation, à la Formation et à la Recherche Scientifique	88
Annexe 2 : Mots-clés de la vision stratégique	92



PRÉAMBULE

I. Position de l'École

L'École¹ se situe actuellement au cœur du projet de société de notre pays, en raison des missions qu'elle se doit d'assumer dans la formation des futur(e)s citoyen(ne)s, dans la réalisation des objectifs du développement humain durable et dans la garantie du droit à l'éducation pour tous. C'est dans cette perspective qu'elle se trouve au centre des priorités et préoccupations nationales.

L'École marocaine a certainement réalisé des acquis qu'il y a lieu de capitaliser et de faire évoluer. On peut mentionner, à titre d'exemples, l'actualisation du cadre juridique et institutionnel, les progrès réalisés au niveau de la généralisation de la scolarisation et la mise en place des structures institutionnelles d'une gouvernance décentralisée qui a abouti à une autonomie relative wdes universités et à le développement des académies régionales. On peut retenir par ailleurs la révision des curricula et des programmes scolaires, la restructuration pédagogique de l'enseignement supérieur, l'intégration de l'enseignement de la langue et de la culture amazighes, la réorganisation des filières et l'élargissement progressif des capacités d'accueil de la formation professionnelle, ainsi que l'amorce de la réhabilitation de l'enseignement traditionnel².

Il n'en demeure pas moins qu'en dépit de l'importance manifeste de tels acquis, l'École marocaine souffre encore de dysfonctionnements chroniques que le Conseil a relevés dans le rapport établi par l'Instance Nationale d'Evaluation à propos de « **la mise en œuvre de la Charte Nationale d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2000 – 2013 : les acquis, les déficits et les défis** ».

Les principaux dysfonctionnements peuvent être résumés ainsi :

- **Les limites du rendement interne** de l'École qui se manifestent essentiellement par :
 - la faible maîtrise des langues, des connaissances, des compétences et des valeurs ;
 - l'efficacité restreinte des performances des acteurs pédagogiques ;
 - les lacunes de la formation initiale et continue ;
 - la persistance des déperditions qui affectent aussi bien les systèmes scolaire et universitaire, que la formation professionnelle ;
 - l'accès limité à l'apprentissage par le biais des technologies éducatives³ ;
 - le faible rendement de la recherche scientifique ;
 - les hésitations dans le traitement des problématiques transversales, notamment la question de l'apprentissage des langues et des langues d'enseignement.
- **La faiblesse du rendement externe** qui apparaît notamment dans :
 - les difficultés d'insertion économique, sociale et culturelle des lauréats ;
 - la faible interaction de l'École avec son environnement local, national et mondial, aggravée par sa faible capacité d'accompagner ou d'intégrer rapidement et pertinemment les évolutions de cet environnement.

1. Annexe 2 : mots-clés de la vision stratégique.

2. Idem

3. Idem

- l'incapacité de l'École à accompagner efficacement le pays dans son développement global et dans son adhésion active à la société du savoir⁴.

- **Il résulte de ces limites un coût exorbitant** que le pays supporte dans la mise en place de son système éducatif et un avenir incertain pour les apprenants.

II. L'École en question

C'est ainsi que l'École se trouve interpellée pour un examen de conscience objectif par la plus Haute Autorité de l'Etat et par la nation toute entière.

Pourquoi les réformes successives n'ont-elles pas abouti aux résultats escomptés ? L'explication est-elle au niveau de la conception ou de l'application ? La vision était-elle juste ? Les moyens dévolus étaient-ils suffisants ? Le modèle pédagogique retenu était-il adéquat ? Avait-il été revu et corrigé en fonction de sa confrontation avec la réalité ? Est-ce que le système éducatif disposait d'instruments fiables de suivi, de mobilisation et d'évaluation ? Est-ce que le système éducatif disposait d'une gouvernance et d'un leadership à même de conduire le changement ?

Ce sont là autant de questions que pose cette interpellation, qui renvoie essentiellement aux causes possibles de l'échec des diverses réformes engagées, et qui trouve ses réponses dans le rapport analytique relatif à l'évaluation de la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation. Dans cette perspective, tout en soulignant que les dysfonctionnements constatés ne sont pas une fatalité, le Conseil considère que leur dépassement détermine la réussite de la prochaine réforme. Il insiste, par ailleurs, sur la nécessité d'impliquer tous les acteurs concernés en vue d'inventer des solutions pertinentes et opérationnelles, susceptibles de rendre possible la réalisation du changement attendu au sein des établissements d'éducation et de formation.

III. Vision stratégique proposée

Dans ce contexte et en vue d'élaborer une nouvelle vision stratégique de la réforme éducative, le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique a pris l'initiative d'engager de larges consultations, en faisant appel aux divers acteurs et partenaires de l'École, aux départements responsables de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique et aux compétences nationales. La finalité de ces consultations est d'impliquer le maximum possible de marocains dans cet « examen de conscience » au sujet de l'état des lieux et des perspectives de l'École marocaine.

La nouvelle vision stratégique de la réforme s'inscrit dans les contextes suivants :

- l'installation du Conseil conformément à la Constitution et à la loi portant sa réforme (16/05/14) ;
- l'application de la Haute Directive Royale appelant le Conseil à élaborer une feuille de route pour la réforme de l'École, lors de l'ouverture de la session parlementaire d'automne du 10 octobre 2014 ;

⁴ Annexe 2 : mots-clés de la vision stratégique.

- la demande pressante de la Nation et la volonté convergente de ses différents acteurs et composantes pour la réforme de l'École, sa réhabilitation et sa rénovation afin qu'elle accomplisse ses missions de manière optimale ;
- l'interaction avec les mutations internationales en matière des droits humains, de l'éducation et de la formation, des curricula, de la connaissance, de la recherche scientifique, de l'innovation et de l'évolution des technologies et de la connaissance de manière générale.

Cette vision est fondée sur deux types de référence :

a. Les références d'orientation

- la Constitution, notamment au niveau de son préambule et de ses articles 5, 18, 19, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 35, 71, 159, 160, 163, 168, 169⁵ ;
- les discours Royaux, notamment ceux qui ont marqué la commémoration de l'anniversaire de la Révolution du Roi et du Peuple de 2012 et 2013, et l'ouverture de la session législative de l'automne 2014 ;
- La Charte nationale d'éducation et de formation, qui demeure le cadre de référence de la réforme avec les adaptations nécessaires, qui portent notamment sur :
 - l'obligation de la généralisation du préscolaire ;
 - l'équité, l'architecture linguistique ;
 - la professionnalisation⁶ et les métiers d'éducation et de formation ;
 - l'articulation entre formation professionnelle et enseignement scolaire ;
 - l'éducation aux valeurs et au civisme ;
 - le modèle pédagogique ;
 - la bonne gouvernance ;
 - la promotion de l'individu et de la société, l'économie de la société du savoir ;
 - un leadership du changement efficient ;
 - la possibilité d'apprendre tout au long de la vie.
- Les conventions internationales ratifiées, les traités internationaux inhérents à l'éducation, à la formation et à la recherche scientifique, aux droits humains, à l'égalité entre les sexes, aux droits des personnes handicapées et des personnes en situations spécifiques et à la non-discrimination quelle qu'en soit l'origine.

5. Annexe 1 : Dispositions constitutionnelles relatives à l'éducation, la formation et la recherche scientifique.

6. Annexe 2 : mots-clés de la vision stratégique.

b. Les références de travail

Il s'agit en l'occurrence des rapports des commissions permanentes du Conseil, du rapport analytique relatif à «la mise en œuvre de la Charte nationale d'éducation et de formation » _ qui est à la base du diagnostic adopté dans la vision stratégique _ et des diverses consultations du Conseil. Celles-ci ont donné lieu à des contributions écrites des partis politiques, des syndicats, de la société civile et des experts. Elles ont abouti aussi aux conclusions des rencontres régionales pour la réhabilitation de l'École marocaine. Les exposés présentés devant le Conseil par les ministres responsables des secteurs de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique et de l'enseignement traditionnel ont été aussi des références de travail importantes. Enfin le fonds documentaire dont dispose le Conseil (rapports, études et avis) et les études internationales comparées ont été de la plus grande utilité.

Cette vision est soutenue par un ensemble de principes et de fondements méthodologiques ;

a. Les principes

Cette vision est fondée sur les principes suivants :

- Les constantes constitutionnelles de la nation marocaine qui se rapportent à la religion musulmane, à l'unité nationale, à la monarchie constitutionnelle et au choix de la démocratie ;
- L'identité marocaine unifiée, à dimension plurielle, riche de ses diverses composantes, ouverte sur le monde et fondée sur les principes de la modération, de la tolérance et du dialogue entre les cultures et les civilisations. Une identité fondée aussi sur l'enracinement des valeurs et le renforcement du sentiment d'appartenance ;
- Les principes et valeurs des droits humains ;
- La considération du système d'éducation, de formation et la recherche scientifique comme levier du développement humain durable ;
- L'engagement dans la société du savoir, de la science, de la création, de l'innovation et des nouvelles technologies.

b. Les fondements méthodologiques

- L'adoption de l'approche globale incluant les différentes composantes de l'École marocaine ;
- Le choix délibéré de ne pas faire de la vision stratégique un programme opérationnel et technique qui relève des attributions du pouvoir exécutif ;
- La consolidation des acquis, sans hésiter si nécessaire, à opérer des ruptures, à adopter de nouvelles approches du changement, qui permettent de résoudre les problématiques transversales restées en suspens, et de concilier ambition et réalisme, identification des priorités et adéquation de la cadence de la mise en œuvre ;

- La considération de la classe comme élément nodal de la réforme, centrant celle-ci sur l'apprenant, l'enseignant, les apprentissages et les conditions de scolarisation, dotant les établissements des moyens nécessaires pour un fonctionnement optimal, construisant une nouvelle relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant et l'établissement d'un nouveau rapport de ces derniers avec les espaces d'apprentissage ;
- L'ancrage de l'approche participative et contractuelle comme moyen d'appropriation et de mise en œuvre de la réforme ;
- La conviction que la finalité de cette approche est l'élaboration d'un pacte social motivant qui structure l'engagement de tous dans l'appui à la réforme et à sa réussite ;
- La mise en place d'une gouvernance efficace dans sa conception de la réforme, dans son leadership, dans la gestion de sa mise en œuvre, dans la satisfaction des conditions requises pour atteindre ses objectifs et dans le suivi de ses actions ;
- Le développement d'un suivi vigilant et d'une évaluation interne et externe systématique du processus de mise en œuvre de la réforme et de ses réalisations, afin de concevoir, à temps, les corrections qui s'imposent et l'amélioration continue de ses résultats ;
- La considération de cette vision comme étant progressive, flexible et ouverte aux adaptations et aux enrichissements possibles à la lumière des évaluations et des nouveautés.

c. Période de la vision

Cette vision stratégique couvre la période 2015 - 2030. Selon les expériences nationales et internationales, la durée considérée est conforme au temps généralement requis pour une réforme éducative stratégique. Elle définit le court terme en une période de trois ans, le moyen terme en six ans et le long terme au-delà de six ans, à l'horizon 2030. Cette période intègre les cohortes présentes et celles à venir. Elle concerne le parcours d'une cohorte depuis la première année du primaire jusqu'à la fin du secondaire qualifiant. En outre, elle couvre quatre promotions des universités et des grandes écoles.

Pour toutes ces raisons, le Conseil considère qu'une période de quinze ans est suffisante pour mettre en œuvre la vision stratégique, l'évaluer, mesurer la réalisation des objectifs et apporter des corrections le cas échéant et donc suffisante pour construire une École nouvelle, qui répondra aux attentes de la société.

d. Finalité de la vision

Cette vision stratégique a pour finalité la mise en place d'une École nouvelle dont les principaux fondements sont :

- l'équité⁷ et l'égalité des chances ;
- la qualité⁸ pour tous ;
- la promotion⁹ de l'individu et de la société.

7. Annexe 2 : mots-clés de la vision stratégique.

8. Idem

9. Idem.

De tels fondements équivalent à de grands choix susceptibles de guider et de favoriser la réalisation de la réforme souhaitée. Ils constituent une feuille de route avec des entrées systémiques et des leviers pertinents pour le renouvellement des systèmes éducatifs.

e. Enjeu de la réforme

L'enjeu fondamental de cette réforme est de permettre à l'École d'assumer de manière harmonieuse ses différentes missions, notamment :

- la socialisation et l'éducation aux valeurs dans leur double dimension nationale et universelle ;
- l'enseignement, l'apprentissage et le développement culturel ;
- la formation et l'encadrement ;
- la recherche et l'innovation ;
- la qualification et la facilitation de l'intégration économique, sociale et culturelle.

f. Finalités poursuivies

Les finalités poursuivies par la réforme s'articulent autour de la formation d'un citoyen :

- attaché aux constantes religieuses, nationales et institutionnelles du Maroc, à son identité plurielle, fier de son appartenance à la Nation et convaincu de la corrélation entre droits et devoirs ;
- imprégné des valeurs citoyennes et civiques¹⁰, conscient de ses engagements et de ses responsabilités envers lui-même, sa famille et sa société, contribuant à la vie démocratique et au développement de son pays, ouvert à l'Autre et aux valeurs universelles ;
- ayant acquis une formation adéquate et cohérente qui lui permet de mettre en harmonie l'accumulation des connaissances, le développement des compétences et des capacités, l'art de vivre et le vivre ensemble.

Elles ciblent aussi :

- l'adéquation des missions de l'École avec les aspirations du projet d'une société démocratique, qui ambitionne un développement global et durable ;
- une École qui sera le pivot de la dynamique sociale et des politiques publiques, élaborées à partir des choix arrêtés par le Maroc depuis le début de ce millénaire. Ces choix portent essentiellement sur une démocratie fondée sur le respect des droits, sur le développement de la diversité culturelle et linguistique ; sur la régionalisation avancée ; sur le modèle de développement humain marocain ; sur la mise à niveau de l'économie et sur l'engagement actif dans la société du savoir et des technologies ;

¹⁰ Annexe 2 : mots-clés de la vision stratégique.

- l'accompagnement et l'intégration des mutations mondiales et des innovations dans les domaines des sciences, des technologies et de la connaissance avec un intérêt tout particulier à celles qui ont trait à l'éducation, à l'enseignement, à la recherche scientifique et technique.

g. Changement projeté

L'École marocaine pourra jouer, grâce au changement projeté, un rôle déterminant dans :

- le passage d'une pédagogie fondée sur la transmission des connaissances à sens unique, sur le remplissage et sur la mémorisation, à une pédagogie :
 - qui cible plus l'intelligence en faisant participer l'apprenant à la construction de son apprentissage ;
 - qui développe l'interaction créative entre l'enseignant et l'apprenant ;
 - qui favorise le développement de compétences liées au savoir-faire et au savoir-être telles que l'observation, l'expression, la critique, la recherche et la synthèse ;
 - qui encourage l'initiative de l'apprenant et développe son autonomie et sa perspicacité à l'ère du numérique et de la profusion des connaissances.
- Le développement des compétences des apprenants liées à chaque niveau scolaire et de formation, conformément au quatrième levier de la Charte et en adéquation avec les différents leviers du changement proposés dans cette vision stratégique.
- L'évolution de la société marocaine d'une société de consommation des connaissances vers une société productive de savoir grâce au progrès de la recherche scientifique et technique et de l'innovation, dans les domaines des sciences fondamentales et appliquées, des technologies modernes, des sciences humaines et sociales, des lettres et des arts.
- La contribution à affirmer et consolider le positionnement du Maroc dans la société de la connaissance parmi les pays émergents.

En plus de ce préambule, la vision stratégique est développée à travers quatre chapitres :

- **Chapitre 1** : pour une École de l'équité et de l'égalité des chances ;
- **Chapitre 2** : pour une École de qualité pour tous ;
- **Chapitre 3** : pour une École de la promotion de l'individu et de la société ;
- **Chapitre 4** : pour un leadership efficient et une nouvelle conduite du changement.

Annexes

- **Annexe 1** : Dispositions constitutionnelles relatives à l'éducation, la formation et la recherche scientifique.
- **Annexe 2** : Mots-clés de la vision stratégique.

FIGURE 1



FIGURE 2





CHAPITRE I
POUR UNE ÉCOLE DE L'ÉQUITÉ
ET DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES

La généralisation de l'enseignement fondée sur l'égalité des chances est un enjeu politique et sociétal déterminant pour la réalisation de l'équité, tant au niveau éducatif et social qu'au niveau du genre, pour l'éradication des divers types de disparités et pour le développement d'une société inclusive et solidaire.

L'application égalitaire et équitable du droit à l'éducation et à la formation requiert une École efficace, capable d'articuler organiquement les exigences d'une généralisation rapide et globale, et les critères de la qualité pour tous. En effet, l'efficacité des institutions d'éducation et de formation se mesure aujourd'hui en fonction de leur rendement interne et externe. Et le droit à l'éducation et à la formation ne se dissocie pas du droit à la scolarisation et à l'apprentissage tout au long de la vie, et de l'offre d'un enseignement moderne, équitable, de qualité, utile et durable.

Une quinzaine d'années après la mise en œuvre de la Charte, des réalisations ont pu émerger, mais elles ont besoin d'un nouveau souffle pour être consolidées, réactivées et enrichies et pour que soient proposées des solutions novatrices en vue de favoriser l'ancrage de l'École de l'équité, de la qualité et de la promotion.

De fait, l'École marocaine a réalisé des avancées significatives dans la généralisation de l'enseignement obligatoire, la scolarisation des filles et des garçons, le recul du taux d'analphabétisme, l'évolution des programmes de l'éducation non formelle, et l'augmentation du nombre d'institutions de l'enseignement traditionnel. Par ailleurs, la formation professionnelle a pu élargir ses capacités d'accueil et l'afflux dans les institutions de l'enseignement supérieur s'est sensiblement amélioré en raison de la diversification de l'offre universitaire. Par ailleurs, l'enseignement privé scolaire, universitaire et de formation a connu une hausse significative du taux d'inscription des apprenants.

Par contre des difficultés importantes persistent et empêchent l'émergence d'une École de l'équité et de la qualité pour tous. Ceci apparaît au niveau du préscolaire dont l'impact reste très faible à cause des limites de sa couverture géographique et de ses performances. De son côté, l'enseignement obligatoire, dans ses deux cycles, souffre d'un abandon précoce et d'un taux de déperdition important, qui entachent la généralisation et la réduisent. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, de leur côté, sont loin de répondre aux exigences de l'équité. Enfin, les établissements de la formation professionnelle, qui n'existent que dans les villes et leurs périphéries, ont encore une capacité d'accueil limitée par rapport à la demande.

Pour consolider les acquis, dépasser les difficultés et réaliser une généralisation équitable, le Conseil propose huit principaux leviers de changement.

LEVIER 1 : Mettre en œuvre le principe de l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation

1. Veiller résolument à respecter les principes et les droits de l'enfant, de la femme et les droits humains de manière générale dans tous les espaces d'éducation et de formation, tels qu'énoncés par la Constitution, les conventions internationales ratifiées par le Maroc et les chartes internationales en la matière. En plus des enseignements qui l'introduisent, le respect des droits doit être effectif dans les pratiques et les comportements quotidiens au sein de l'École ;

2. Généraliser, à moyen terme, l'accès de tous les enfants marocains (filles et garçons) à l'éducation, à l'enseignement et à la formation, notamment au niveau de l'enseignement obligatoire pour les tranches d'âges allant de 4 à 15 ans. Conformément à la Constitution, cette généralisation devra s'effectuer sans aucune discrimination et dans le respect absolu de l'égalité des chances et du mérite et ce, en conformité avec la responsabilité de l'Etat ;
3. L'Etat et la société devraient, à court et moyen termes, rendre disponibles les ressources susceptibles de faciliter le processus d'éducation et de formation ; ceci devrait concerner essentiellement le niveau des infrastructures pédagogiques et sanitaires, des outils pédagogiques et didactiques adéquats et des structures d'accueil intégrées (internat, cantines scolaires, transport scolaire, etc.) ;
4. Permettre aux enfants des communautés marocaines résidant à l'étranger de bénéficier, dans la mesure du possible, d'un enseignement parallèle susceptible de consolider leur identité plurielle et leur sentiment d'appartenance à la Nation et de développer leur culture d'origine. Ces orientations devraient être précédées d'une analyse de leurs besoins culturels ;
5. A court terme, il convient de consolider et d'élargir le système d'aides financières au profit des familles nécessiteuses dans la perspective de le généraliser ultérieurement à celles des apprenants du collégial qui en ont besoin, dans le but primordial de garantir leur scolarité obligatoire ;
6. A court terme et de manière progressive, il convient de mettre en place des structures susceptibles d'assurer le suivi des apprenants, de considérer le soutien scolaire intensif aux apprenants en difficulté scolaire comme un droit à garantir et à intégrer dans les curricula, les programmes et le temps scolaires ;
7. Poursuivre les efforts ciblant la lutte contre les déperditions et l'abandon scolaires et tarir leurs sources respectives. Il convient, en outre, d'adopter des programmes encourageant la mobilisation des familles et leur sensibilisation aux dangers de l'abandon scolaire précoce. Dans le même sens, il est opportun de consolider le rôle de « l'école de la deuxième chance » en vue de favoriser la réintégration des jeunes, soit dans l'enseignement formel ou la formation professionnelle, soit à les préparer à l'insertion socioprofessionnelle ;
8. Associer, de manière efficace, les collectivités territoriales, au soutien à l'effort national pour une généralisation équitable, par l'affectation des moyens financiers requis par l'organisation des espaces publics à l'échelle régionale et locale. Le but est de permettre aux institutions d'éducation et de formation de bénéficier d'espaces adéquats et d'un environnement propice à une généralisation équitable de l'enseignement et de faciliter la réussite scolaire et la formation de l'apprenant.

LEVIER 2 : Obligation et généralisation de l'enseignement préscolaire

9. L'enseignement préscolaire est considéré comme la base essentielle de toute réforme éducative favorisant l'équité et l'égalité des chances et facilitant les parcours scolaire et de formation. Aussi est-il nécessaire de le développer progressivement durant la décennie en cours en prenant appui sur les mesures suivantes :

- la généralisation d'un préscolaire de qualité qui devrait faire l'objet d'un engagement commun de l'Etat et des familles. En outre, une forte implication des collectivités territoriales est nécessaire. Elle doit être institutionnalisée par des mécanismes qui les engagent. Les efforts de ces trois partenaires permettront à tous les enfants de 4 à 6 ans d'accéder au préscolaire et de bénéficier ainsi d'une préparation soutenue à leur scolarité future ;
- la création d'un cadre institutionnel spécifique à l'enseignement préscolaire, sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale, qui assurera la coordination et l'harmonisation des divers types d'institutions éducatives concernées. Ce cadre aura aussi à mettre en place les mécanismes de suivi et de contrôle ;
- l'adoption d'un modèle pédagogique spécifique, unifié dans ses finalités et ses objectifs et diversifié dans son style et ses méthodes. Ce modèle garantira la cohérence et la modernisation des programmes, des méthodes pédagogiques et des ressources matérielles et éducatives. Il facilitera une offre de service et un rendement de qualité, de façon équitable, pour tous les enfants en âge d'accéder à cet enseignement ;
- la mise en place, en collaboration avec les acteurs concernés, d'un cadre de référence clair et de cahiers des charges précis pour la normalisation et la standardisation du préscolaire ;
- la réhabilitation des institutions du préscolaire existantes par l'amélioration de la qualité de leurs services ;
- la création de filières obligatoires de formation des cadres du préscolaire dans les Centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation, en vue d'offrir une formation de qualité aux éducatrices, aux éducateurs et aux cadres administratifs tout en veillant à leur motivation, à la valorisation de leur métier, au renouvellement de leur formation et à la mutualisation et au partage de leur expertise ;
- la valorisation des pratiques réussies dans le préscolaire, notamment celles qui ont innové pour imaginer un modèle de préscolaire marocain ;
- le redoublement des efforts pour la prise en charge de la petite enfance au sein d'établissements modernes, notamment les enfants en situation précaire, en vue de favoriser leur accès à une École garantissant un suivi effectif de leurs parcours avec tout ce que ce suivi requiert comme soutien, accompagnement et encadrement efficaces. Cet effort appelle, en outre, l'implication institutionnalisée des départements gouvernementaux concernés et de la société civile.

LEVIER 3 : Discrimination positive en faveur des milieux ruraux, périurbains et des zones déficitaires

10. La situation actuelle de l'enseignement dans les milieux rural, périurbain et dans les autres zones déficitaires nécessite une discrimination positive en faveur des enfants de ces milieux pour rattraper le retard et réaliser une généralisation équitable. Cela signifie qu'il est prioritaire de les doter de toutes les ressources humaines, d'équipement et de logistique, nécessaires à affirmer l'attractivité de l'École et à protéger les apprenants de toutes les causes d'abandon précoce et de déperdition scolaire.

11. Dans cette perspective et conformément aux dispositions de l'article 29 de la Charte, il est impératif d'assurer à ces milieux les conditions de scolarisation de tous les enfants en âge de l'être. Ce qui exige de toutes les autorités régionales et locales de l'éducation et de la formation de :

- rendre disponible, dans le cadre de partenariats avec les collectivités territoriales et le secteur privé, des espaces d'apprentissage adéquats à la scolarisation en milieu rural et dans les zones déficitaires ;
- rendre effective la contribution des grandes institutions économiques (banques, institutions publiques, institutions commerciales, sociétés, entreprises) au renforcement et à l'élargissement des expériences en matière de création de logements adéquats pour les cadres éducatifs et administratifs et à la participation au financement des programmes d'éducation non formelle et d'alphabétisation ;
- Inciter et motiver les ONG en activité dans ces milieux à contribuer à la généralisation de l'enseignement dans un cadre de partenariat contractualisé ;
- fournir des efforts particuliers pour encourager la scolarisation des filles en milieu rural à travers l'appui à des programmes locaux intégrés au plan de généralisation ;
- procéder dans le cadre d'un partenariat d'aide avec le ministère de tutelle et les collectivités territoriales, à :
 - l'évaluation de l'expérience des écoles communautaires en vue de les développer et d'en renforcer le rendement,
 - l'adoption, selon les spécificités des différentes régions, d'autres expériences concluantes, garantissant la qualité de l'enseignement dans ces milieux ;
 - l'encouragement des jeunes diplômés à la création de petites entreprises capables de répondre aux besoins de ces écoles en terme de transport scolaire, de restauration, d'hygiène, d'animation culturelle et sportive et de soutien éducatif ;
- garantir la motivation et valoriser le travail de l'ensemble des cadres éducatifs et administratifs, exerçant dans ces milieux ;
- faire bénéficier les enseignants, à l'instar de ceux des autres milieux, d'un système efficace et intégré de contenus numériques ;
- garantir un enseignement de rattrapage cohérent et intégré à l'ensemble des enfants de ces milieux en situation d'exclusion scolaire afin de les réinsérer à l'école.

LEVIER 4 : Garantie du droit d'accès à l'éducation, à l'enseignement et à la formation pour les personnes en situation d'handicap ou à besoins spécifiques

Le Conseil considère que la réussite d'un tel pari est au cœur de l'équité et de la justice sociale. Aussi l'Etat, (notamment les autorités gouvernementales chargées de l'éducation et de la formation), se doit-il d'accomplir son devoir envers les personnes en situation de handicap ou en situations spécifiques afin de leur garantir le droit à un enseignement et à une formation de qualité, intégrés aux différentes composantes de l'École.

12. Intégration des enfants handicapés dans les écoles pour mettre fin à leur situation d'exclusion et de discrimination, en tenant compte du profil et de la gravité du handicap, en fournissant à ces apprenants les ressources et outils qui leur garantissent l'équité et leur assurent les conditions d'une réussite scolaire optimale.
13. Education et formation des personnes en situation de handicap ou en situations spécifiques à travers :
 - l'élaboration à court terme, d'un plan d'action national d'éducation intégrée. Ce plan devrait concerner les enseignants, les curricula, les programmes, les approches pédagogiques¹¹, les systèmes d'évaluation et les ressources didactiques adaptées. Il devra être mis en œuvre à moyen terme ;
 - la formation initiale et continue d'enseignants maîtrisant l'éducation intégrée et celles d'auxiliaires de la vie scolaire, à mettre à la disposition des établissements concernés ;
 - l'adaptation des examens et des exigences de leur déroulement aux situations particulières des personnes handicapées ;
 - le renforcement des partenariats avec les secteurs gouvernementaux responsables de la santé et les ONG en vue de créer des unités de santé pluridisciplinaires capables de diagnostiquer et d'assurer le suivi de cas d'handicap parmi les apprenants et les apprenantes ainsi que leur prise en charge médicale ;
 - l'ouverture aux partenariats avec des institutions étrangères pour la mise en place des formations dans ce domaine au sein des institutions marocaines, comme la faculté des sciences de l'éducation.
14. L'intégration de la lutte contre les représentations négatives du handicap et les clichés et stéréotypes y afférents dans l'éducation aux valeurs, aux droits humains et dans les différents médias.

LEVIER 5 : Garantie aux apprenants d'un apprentissage continu et durable et de la construction du projet personnel et d'insertion

Garder les apprenants à l'École le plus longtemps possible sur la base du mérite et des critères de la qualité est un facteur essentiel d'un enseignement équitable qui doit assurer l'achèvement des étapes d'apprentissage de l'enseignement obligatoire et qualifiant et leur couronnement par un diplôme. Il doit permettre aussi aux apprenants de s'orienter vers la formation professionnelle ou l'enseignement supérieur.

¹¹ Annexe 2 : mots-clés de la vision stratégique.

Les mesures qui suivent présentent les conditions nécessaires pour favoriser une scolarisation durable des apprenants dans les différents niveaux d'enseignement et de formation.

a. Au niveau de la formation professionnelle

15. L'élargissement, à court et moyen terme, de l'offre de formation professionnelle par :

- l'augmentation continue des capacités d'accueil de la formation professionnelle par la création de nouveaux établissements et par une mise à niveau de ceux qui en ont besoin afin de mieux garantir une utilisation performante des infrastructures et une rationalisation des ressources ;
- le renforcement des passerelles entre la formation professionnelle et le tissu économique, entre la formation professionnelle et l'université ainsi que le renouvellement des formations, leur diversification et leur adaptation continue à l'évolution des métiers et à leur rénovation ;
- l'incitation des entreprises, des associations et des groupes professionnels à dispenser des formations au sein de leurs établissements ;
- l'exploitation optimale et le soutien aux différents moyens de formation dont dispose le tissu associatif ;
- le renforcement et l'amélioration de la formation professionnelle au niveau régional et son extension en milieu rural et dans les zones enclavées par la création d'unités mobiles ;
- la réorganisation et la restructuration, à moyen terme, de la formation par apprentissage¹² en vue de l'étendre, essentiellement au milieu rural, et d'élaborer des programmes qui répondent à ses besoins, en privilégiant les métiers manuels ;
- la mise en place d'un parcours professionnel, à partir du collégial, qui débouche sur des filières du secondaire qualifiant menant à l'obtention d'un baccalauréat professionnel. Ce parcours, qui sera ouvert aux apprenants aptes à y accéder, requiert une révision du système de l'orientation et de sa philosophie ainsi qu'une préparation préalable des mécanismes et des moyens nécessaires pour sa mise en œuvre à court terme et pour sa généralisation à moyen terme ;
- l'augmentation progressive, dans le cadre de partenariats avec les acteurs économiques et sociaux, du nombre d'opportunités de formation par alternance¹³ et de stages pratiques dans les petites et moyennes entreprises ;
- le développement dans les curricula de compétences intellectuelles, d'habiletés manuelles, artistiques, de créativité et d'innovation en vue de permettre la détection précoce de vocations professionnelles ;
- le développement de la formation professionnelle qualifiante¹⁴ pour les lauréats de l'enseignement supérieur à la recherche d'un emploi, en diversifiant l'offre, dans le cadre d'une collaboration avec les universités et les établissements de l'enseignement supérieur.

¹² Annexe 2: mots-clés de la vision stratégique.

¹³ Idem.

¹⁴ Idem.

Cette collaboration doit être institutionnalisée et assortie des moyens adéquats pour sa réussite.

- la promotion de formations accessibles, garantissant une insertion socio-économique aux personnes en situation de handicap ou en situations spéciales.

b. Au niveau de l'enseignement supérieur

- 16.** Il importe de redoubler d'efforts et de moyens pour permettre à l'université et aux différentes institutions de l'enseignement supérieur de continuer à s'inscrire dans les orientations stratégiques de la charte. Cela signifie, avant tout, de consolider leur statut et leur autonomie administrative, financière et académique, dans une relation contractuelle avec les autorités de tutelle. C'est la meilleure disposition pour en faire de véritables locomotives pour le développement régional et national et de leur permettre de contribuer à l'insertion de notre pays dans la société du savoir et dans les économies des pays émergents.

Par ailleurs, l'université se doit de respecter les conditions d'exercice de la liberté intellectuelle et académique et de s'ouvrir aux potentiels créatifs en matière d'encadrement, d'enseignement, de recherche, d'innovation et d'animation.

- 17.** Dans le but d'assurer la mise en œuvre efficiente de ces orientations stratégiques, et de garantir aux étudiants l'équité et l'égalité des chances au niveau de l'accès et de la poursuite de leurs études dans les conditions les plus favorables ; il y a lieu de réaliser ce qui suit, à court et à moyen termes ;

- la diversification des modèles d'institutions d'enseignement supérieur à accès ouvert, la précision dans leurs typologies, l'unification de leurs critères d'accès et le développement de leur capacité d'accueil. l'objectif général étant de donner aux jeunes de différentes origines sociales plusieurs possibilités d'intégrer l'enseignement supérieur, avec un taux d'encadrement performant, qui contribue activement à leur formation et à leur ouvrir des perspectives d'apprentissage tout au long de la vie ;
- la définition, dans le respect des principes de l'équité, de la transparence et du mérite, de nouveaux modes de sélection et d'accès aux institutions à admission limitée avec l'élargissement de leurs capacités d'accueil en tenant compte des secteurs et des métiers représentant un besoin prioritaire pour notre pays;
- l'amélioration de l'accès des étudiants à la connaissance en mettant à leur disposition les espaces requis ;
- l'élaboration d'une vision claire concernant le réseau des universités marocaines à travers une carte nationale de l'enseignement supérieur. Outre les différents pôles universitaires actuels, il devient nécessaire de créer dans les régions un complexe universitaire intégré géographiquement et socialement, observant les conditions de l'apprentissage, de la recherche, de la santé et de l'animation culturelle et sportive ;
- la possibilité pour les étudiants du secteur privé de l'enseignement supérieur accrédité de se présenter aux concours d'admission aux institutions de l'enseignement supérieur public.

c. Au niveau de l'enseignement traditionnel

18. Dans le cadre de la contribution de l'enseignement traditionnel à l'effort de généralisation efficace et équitable de l'enseignement ; eu égard aux spécificités de ce type d'enseignement, tant au niveau de son statut que de ses fonctions religieuses, éducatives et de formation et compte tenu de l'impératif de sa réhabilitation, conformément à la loi n°13.01 et à l'avis du Conseil supérieur de l'enseignement (mars 2007), la poursuite de la mise à niveau de cet enseignement paraît nécessaire et indispensable et doit se faire à la lumière des principes suivants :

- la constance du principe d'une École unifiée et homogène dans ses fonctions et ses objectifs, et diversifiée dans ses parcours et ses méthodes ;
- la nécessité d'appliquer les dispositions de l'enseignement obligatoire avec la garantie de l'égalité des chances à tous les enfants marocains ;
- la poursuite du processus de qualification de l'enseignement traditionnel : elle concerne ses structures d'accueil, sa gestion administrative, ses curricula et ses programmes, ses cadres d'enseignement, de gestion et de contrôle, le renforcement des passerelles avec l'enseignement public. Ce processus permettra aux apprenants de ce type d'enseignement, de disposer des mêmes conditions d'équité, d'accès, et de qualité dont disposent les apprenants de l'enseignement public.

d. Au niveau de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation

19. Permettre aux jeunes en décrochage scolaire et en situation de non scolarisation d'être alphabétisés à moyen terme dans un cadre adapté à leurs besoins ;

20. Etablir et mettre en œuvre un plan d'urgence ayant pour objectif la réduction, à moyen terme, du taux global d'analphabétisme au moyen des mesures suivantes :

- mise en place d'une bonne gouvernance du secteur ;
- résolution de la problématique du financement ;
- amélioration du taux et de la qualité de l'encadrement ;
- évaluation des partenariats avec les associations d'alphabétisation ;
- implication de l'université dans la formation d'enseignants spécialisés et dans le développement de la recherche dans ce domaine.

21. Planifier l'éducation non formelle en deux phases :

- En visant, à moyen terme, une scolarisation de rattrapage scolaire de tous les enfants hors de l'école ;
- En prévoyant, à long terme, l'intégration de ces programmes dans les activités normales de l'école conformément à la loi n° 04.00 relative à l'obligation fondamentale ;

22. Mise à disposition des acteurs d'un nombre suffisant d'éducateurs et d'animateurs qualifiés et stables en mettant l'accent sur la planification de leur formation continue et en leur offrant de nouvelles perspectives de carrières et d'enrichissement de leurs expériences du terrain ;
23. Mise aussi à leur disposition d'un encadrement éducatif spécialisé dans les programmes d'éducation non formelle, garantissant un accompagnement minutieux de la mobilité des élèves et des animateurs et assurant la permanence nécessaire à leur apprentissage ;
24. Rationalisation de la gestion de la carte scolaire et de la surcharge des effectifs par l'utilisation des moyens et des espaces des établissements d'enseignement pour la réalisation des programmes de l'Éducation non formelle ;
25. Perfectionnement des actions de qualification et d'intégration des enfants et des jeunes candidats à l'éducation non formelle par la rénovation des modes de parrainage, de rattrapage scolaire et de partenariats à l'issue de la phase d'évaluation. L'offre pédagogique doit être renouvelée aussi en fonction des spécificités des populations cibles et de leurs situations sociales (pauvreté, émigration, familles disloquées, enclavement, nomadisme, etc.) ;
26. Renforcement du professionnalisme de tous les acteurs et de tous les intervenants dans ces programmes pour :
 - réaliser l'égalité des chances en matière d'apprentissage entre les différentes catégories de populations cibles et dans toutes les régions et les institutions éducatives ;
 - 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 ;
 - garantir l'irréversibilité de l'alphabétisation par la mise en place d'un processus d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie.
27. Etablissement d'un système efficace et intégré de suivi et d'évaluation des programmes de lutte contre l'analphabétisme.

LEVIER 6 : Doter les institutions d'éducation et de formation de l'encadrement, des équipements et du soutien nécessaires

28. Afin d'assurer un meilleur ancrage de l'équité dans les processus d'apprentissage et de scolarisation et un renforcement de l'attractivité de l'École, il est nécessaire, à moyen terme, de poursuivre résolument les efforts et les programmes visant à la réhabilitation des établissements, tout particulièrement ceux qui se situent dans les zones éloignées, rurales et périurbaines. Pour cela il faudra :
 - mettre à la disposition des établissements des cadres éducatifs et administratifs en nombre suffisant et disposant de compétences éducatives et professionnelles pertinentes et innovantes ;

- doter les institutions d'éducation et de formation, d'infrastructures, d'équipements, de matériels didactiques nécessaires, d'espaces d'apprentissage, de culture, d'animation, de soutien, de sport, de bibliothèques numériques et d'éducation artistique ;
- équiper toutes les salles d'enseignement de ces établissements de moyens audio-visuels et de technologies de l'information et de la communication ;
- assurer les conditions de scolarisation et d'accès adaptés aux personnes en situation d'handicap ;
- soutenir les programmes de logements adéquats pour les acteurs pédagogiques, notamment ceux du milieu rural, afin de stimuler leur rendement professionnel et garantir leur stabilité et leur sécurité, dans le cadre d'une collaboration continue entre les parties concernées et les secteurs gouvernementaux responsables de l'éducation et de la formation.

LEVIER 7 : Mettre en place une École performante et attractive

29. Pour mettre en place une École vivante, qui met les apprenants, notamment ceux de l'enseignement obligatoire, dans des conditions d'éveil et d'apprentissage, leur donne envie de rester à l'École et les protège des risques de décrochage et de déperdition scolaires, les autorités nationales, régionales et locales concernées par l'éducation et la formation, sont appelées, en collaboration avec la société civile, à poursuivre et à réaliser, en concentrant leurs efforts sur les actions suivantes :

a. Au niveau du soutien, il y a lieu de considérer :

- l'intégration des programmes de soutien éducatifs des élèves en difficulté au sein des curricula, des programmes officiels et du temps scolaire ;
- le renforcement et la généralisation des programmes de soutien aux familles pauvres, pour assurer à leurs enfants la poursuite de leur scolarité. Des mécanismes de suivi et de contrôle doivent garantir l'efficacité de ce soutien ;
- le renforcement de l'appui matériel et social au profit des stagiaires en formation professionnelle, notamment les plus pauvres et les plus méritants d'entre eux ;
- le développement et la généralisation progressive, au niveau des établissements d'éducation et de formation, de centres d'aide psychologique et sociale dotés de cadres spécialisés en nombre suffisant ;
- le renforcement et la diversification des activités culturelles, sportives et créatives et la mise en place de structures d'encadrement suffisantes à la réalisation de l'insertion socioculturelle des apprenants ;
- la diversification des modes de formation, de soutien et d'aide parascolaires : la télévision scolaire, les nouvelles technologies et, à long terme, l'intégration de modes d'apprentissage à distance.

b. Au niveau de l'adéquation de la formation :

- l'enrichissement des méthodes existantes et l'expérimentation de nouveaux moyens d'adaptation des modes de formation aux populations cibles (formation systématique, formation du soir,), la diversification des lieux de formation, la simplification des procédures dans la continuité des études, la levée de la règle de péremption du baccalauréat, conformément aux principes de l'enseignement pour tous et de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- la valorisation des projets novateurs et des expériences réussies de l'éducation non formelle, de lutte contre l'analphabétisme et d'intégration éducative et socio-économique de l'apprenant.

LEVIER 8 : L'enseignement privé, un partenaire de l'enseignement public dans la généralisation et la réalisation de l'équité

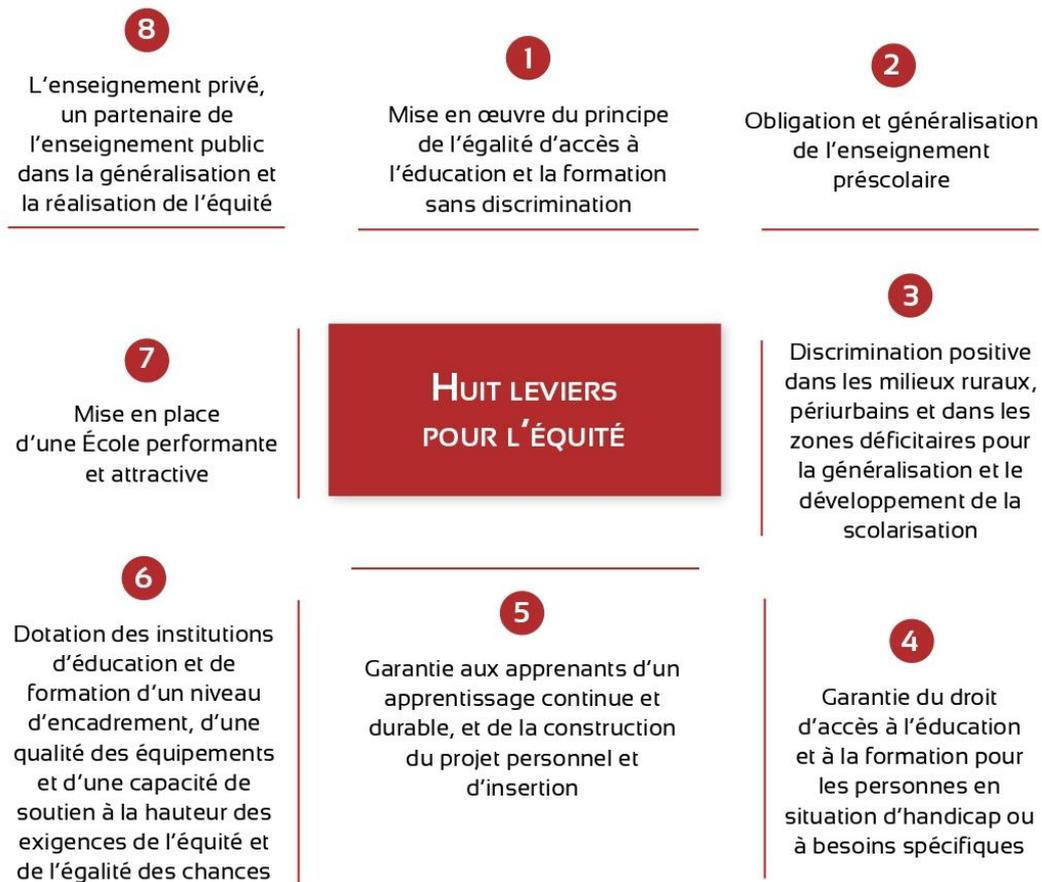
L'enseignement privé constitue une des composantes de l'École marocaine et une partie prenante aux efforts de généralisation globale et équitable de l'enseignement, notamment au niveau de l'enseignement obligatoire, de la diversification et de l'amélioration de la qualité de l'offre éducative nationale et de l'encouragement de l'excellence dans l'optique de l'équité et de l'égalité des chances.

Pour asseoir ce statut et renforcer ses fonctions, il est nécessaire :

- 30.** d'insister sur son engagement à observer les principes du service public, car son investissement s'effectue dans un service public et s'inscrit dans le cadre des choix et des objectifs assignés par l'état au projet éducatif et scolaire national ;
- 31.** d'affirmer que l'enseignement privé devrait accomplir ses fonctions en pleine synergie avec celles de l'enseignement public ;
- 32.** de préciser l'Etat devra accomplir, sur la base de cahiers de charges, ses prérogatives d'autorisation, de définition des procédures organisationnelles, de garantie des normes de qualité, d'équivalence des diplômes pour les filières accréditées, de contrôle et d'évaluation ;
- 33.** d'insister pour que l'Etat et/ou les collectivités territoriales motivent l'enseignement privé pour qu'il contribue à promouvoir la généralisation de l'enseignement obligatoire, notamment en milieu rural ;
- 34.** d'instaurer un système spécifique d'audit systématique, pédagogique et de gestion des établissements privés ;
- 35.** d'élaborer de nouveaux cahiers des charges adaptés aux types d'investissement pédagogique, à leurs caractéristiques et à leur domaine géographique en y incluant :
 - la précision des contenus, de l'encadrement et des examens et l'alignement sur les diplômes nationaux ;
 - la définition des critères de qualité pédagogique et celle des espaces et des équipements ;

- la fixation des frais d'inscription, de scolarité, de restauration scolaire, de transport scolaire et d'assurance ;
 - la réglementation des cours de soutien et de renforcement et leur intégration en tant que composante indissociable des curricula et des programmes d'études ;
 - l'instauration d'un système des comptes transparent, sous le contrôle des autorités compétentes de l'Etat.
- 36.** L'encouragement du secteur privé pour qu'il contribue à la réalisation des objectifs de l'éducation non formelle et aux programmes de lutte contre l'analphabétisme ;
- 37.** son implication dans l'effort de solidarité sociale au niveau de l'enseignement et la formation des enfants de familles pauvres, des enfants en situation de handicap et ceux en situations spéciales ;
- 38.** son engagement, à moyen terme, à avoir ses propres cadres pédagogiques ;
- 39.** son engagement aussi, en contrepartie d'aides et d'avantages accordés par l'Etat, à appliquer les frais d'inscription et de scolarisation déterminés en commun accord avec les autorités de tutelle ;
- 40.** Révision et adaptation par l'état de la réglementation organisant l'enseignement privé, en vue de mettre fin à son éparpillement, d'unifier ses normes, de clarifier ses fonctions, ses partenaires, ses conditions de formation initiale et continue et pour motiver à redoubler d'effort en terme de recherche et d'innovation.

FIGURE 3





CHAPITRE II
POUR UNE ÉCOLE DE QUALITÉ POUR TOUS

Le principal dysfonctionnement de l'École, dans ses différentes composantes, apparaît au niveau de la qualité de ses prestations et de son rendement. C'est pour cette raison que le travail sur la qualité s'impose comme la première priorité de la vision stratégique. Celle-ci vise une qualité totale et équitable, qui concerne les différents acteurs de l'éducation et de la formation, les curricula et les programmes, la gouvernance de l'École et la recherche scientifique. Ce travail est fondamental et déterminant pour la réhabilitation de l'École, le développement de ses performances et de son attractivité. Mais il ne peut être engagé sans qu'au préalable et à court terme, ne soient définis les standards nationaux de cette qualité, la démarche et ses processus et les indicateurs précis et quantifiables qui permettent une évaluation juste à tous les niveaux.

LEVIER 9 : Rénovation des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion : premier préalable pour l'amélioration de la qualité

Améliorer les performances des acteurs éducatifs : enseignants, formateurs, encadrants, chercheurs et directeurs, apparaît en tête des priorités susceptibles de promouvoir la qualité de l'École, d'améliorer son rendement et de réussir sa réforme. Le Conseil appelle à œuvrer au perfectionnement de leur formation, à l'affermissement de leur motivation, à la revalorisation de leurs fonctions, au respect de leur dignité et à l'amélioration des conditions d'exercice de leur métier. Ceci est d'autant plus nécessaire que nous assistons à la transformation de la structure d'âge des enseignants qui tend vers l'ouverture d'une fenêtre démographique de rajeunissement progressif et qui exige une anticipation des besoins en cadres et en nouveaux profils pour la formation des générations futures, en même temps qu'est exigée l'amélioration de la qualification des cadres actuels.

41. Dans ce contexte, la professionnalisation apparaît comme la clé de voute pour l'amélioration de la performance des acteurs éducatifs, sur la base des principes suivants :

- Redéfinir les missions, les rôles et les profils liés aux métiers d'éducation, de formation, de recherche et de gestion, en concordance avec les exigences de la société et l'évolution des fonctions de l'École et de ses prestations au Maroc et dans le monde;
- Encourager toutes les initiatives des acteurs éducatifs qui cherchent à innover et à améliorer la qualité de l'École, des apprentissages et des formations en conformité avec les curricula et les programmes ;
- Définir les caractéristiques génériques et spécifiques de chaque catégorie d'acteurs éducatifs en tenant compte de l'adaptabilité aux spécificités des milieux, des conditions de travail et de la liberté d'initiative pédagogique, de la créativité, de l'innovation et de la recherche ;
- Rendre la formation initiale obligatoire et professionnalisante en fonction des spécificités de chaque métier ;
- Opter pour une formation continue qualifiante tout au long de la vie professionnelle ;
- Gérer de manière efficiente les carrières professionnelles sur la base de l'accompagnement, de l'évaluation et de la promotion, en se fondant sur le mérite, la performance et le rendement ;

- Motiver matériellement et moralement les acteurs éducatifs et améliorer les conditions de travail et d'exercice du métier ;
- Etablir un équilibre entre l'exercice des droits et l'accomplissement des devoirs et lier la responsabilité à la reddition des comptes.

42. En ce qui concerne les acteurs éducatifs actuellement en exercice, il faudrait à court et à moyen termes, mettre en œuvre des programmes intensifs en leur faveur, pour leur assurer une nouvelle qualification professionnelle, fondée sur des formations adaptées à la réforme de l'École. Leur participation à ces formations est aussi une opportunité pour s'assurer de leur appropriation de l'esprit et du contenu de la réforme ainsi que de leur implication effective dans ce chantier.

a. Rôles, missions et compétences

❖ **Personnels de l'enseignement, de la formation et de la recherche**

43. Il faudra, à court terme, réaliser ce qui suit :

- Une définition précise des rôles et des missions des catégories de personnel œuvrant dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, au moyen de textes réglementaires pouvant servir de base pour définir les responsabilités, l'évaluation et la promotion professionnelle ;
- Une mise en place des cadres référentiels des compétences nécessaires à la réalisation des différentes missions incombant à ces catégories de personnel, en parfaite conformité avec les normes internationales dans ce domaine, qui soient ouverts aux enrichissements et à l'actualisation régulière.

44. Concernant les enseignants de l'enseignement scolaire :

- Cerner de manière globale, l'ensemble des missions qui incombent à l'enseignant, notamment celles à caractère éducatif, d'évaluation, social, culturel et de communication, au moyen de textes réglementaires, pouvant servir de base pour définir les responsabilités, l'évaluation et la promotion professionnelle ;
- Veiller au développement de la formation dans le sens de la spécialisation, notamment au niveau du primaire.

En ce qui concerne les formateurs :

45. La définition des missions du formateur de la formation professionnelle et de ses fonctions relatives à la formation, à l'encadrement, à l'évaluation d'étape des acquis des stagiaires et aux missions de communication, notamment avec les entreprises.

46. A propos des enseignants-chercheurs dans les universités et les établissements et instituts supérieurs, il faudra :

- Définir leurs missions, en tenant compte de la complémentarité entre les activités d'enseignement, de recherche et d'encadrement et celles orientées vers la recherche ou centrées sur la gestion ;

- Prescrire dans les textes régissant le statut des enseignants dans l'enseignement supérieur, une définition exhaustive et unifiée du métier de l'enseignant-chercheur, en précisant ses missions et ses rôles actuels et ceux d'avenir.

Cette définition devra, en outre, consacrer la liberté d'initiative dans les domaines de la pédagogie, de la recherche et de l'innovation.

❖ **Personnels d'inspection, de planification, d'orientation et de gestion**

47. Tenant compte du rôle de ces catégories de personnel dans l'amélioration du rendement et de l'efficacité interne des établissements d'éducation et de formation, dans l'encadrement direct des enseignants et dans l'amélioration de leurs capacités professionnelles, il faudra, à court terme :

- Elaborer un nouveau modèle précisant les missions et les rôles, ainsi que l'affiliation administrative et fonctionnelle de ces métiers ;
- Préciser les profils généraux et particuliers de ces métiers ;
- Organiser les compétences du personnel d'inspection, de planification, d'orientation et de gestion, ainsi que celles du personnel administratif, en fonction des référentiels de compétences qui tiennent compte des spécificités de chaque métier ;
- Veiller à la distinction entre les missions d'inspection et d'audit.

b. Critères d'accès aux métiers et formation initiale

❖ **Personnels de l'enseignement, de la formation et de la recherche**

48. Dans la perspective de drainer les meilleures compétences et d'optimiser le choix des futur(e)s enseignant(e)s, des critères précis seront adoptés pour l'accès au métier, notamment :

- Etre motivé par le métier et avoir des prédispositions psychologiques, cognitives et éthiques ;
- Disposer des connaissances, des qualifications et des compétences nécessaires, conformément au référentiel de compétences du métier.

49. La formation initiale constitue une condition d'accès au métier de l'enseignement dans les cycles préscolaire et scolaire, aussi bien dans le secteur public que privé. Elle est réalisée essentiellement dans les centres régionaux de formation et les établissements scolaires pour les stages dans chacune des régions ; en examinant pour le moyen terme, la possibilité de collaborer avec les universités dans le cadre de ces formations, sur la base de :

- La révision des curricula et des programmes de formation ;
- La mise en place de filières dotées de formations cognitives, méthodologiques, pédagogiques et didactiques, en veillant à la disponibilité des moyens nécessaires et des enseignants spécialisés ;

- la compatibilité entre l'exigence d'une maîtrise solide des connaissances, ouverte et diversifiée au niveau des langues et l'impératif d'une formation pédagogique et didactique ;
- 50.** Compte tenu du rôle primordial que jouent les enseignants formateurs des centres de formation, il faudra :
- qu'ils puissent bénéficier, avant l'accès au métier, d'une formation comportant les spécialités linguistiques, cognitives et pédagogiques liées aux domaines de formation dans lesquels ils seront appelés à exercer ;
 - coordonner les programmes de formation des cadres éducatifs entre les écoles nationales supérieures, les universités, la faculté des sciences de l'éducation et les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation. Ce qui permettra aux lauréats des écoles normales supérieures et de la faculté des sciences de l'éducation, de préparer, dans le cadre de leur formation, des licences professionnelles et des masters spécialisés ; ce qui leur confèrera une formation théorique utile.
- 51.** Concernant l'accès au métier d'enseignant-chercheur, il est soumis aux conditions suivantes :
- Être titulaire d'un doctorat ;
 - Avoir suivi la formation relative à la qualification dans l'enseignement et la pratique de la recherche dans l'enseignement supérieur durant la période de la préparation du doctorat ;
 - Réussir le concours de sélection des enseignants chercheurs.
- 52.** Les universités peuvent recourir à la contractualisation avec des doctorants ou des professeurs étrangers ou marocains travaillant dans des universités étrangères ou des professeurs visiteurs ou associés (experts spécialistes ou professionnels ou chefs d'entreprises).
- 53.** En accédant à l'université, l'enseignant-chercheur passe par une période de stage de deux années, avant sa titularisation. Cette période sera consacrée par l'enseignant à l'approfondissement de la formation pédagogique et de la recherche, accompagné par un professeur de l'enseignement supérieur expérimenté.
- 54.** L'accès au métier de formateur de la formation professionnelle est soumis aux conditions suivantes :
- Disposer d'une expérience professionnelle en entreprise et des aptitudes et qualifications permettant de s'adapter aux exigences des nouveaux métiers et nouvelles formations ;
 - Bénéficier d'une formation initiale professionnalisante, comportant des aspects pédagogiques et méthodologiques liés à la spécialité concernée. Ces formations seront réalisées de concert avec les professionnels ou en collaboration avec les universités et les instituts supérieurs de formation des cadres.

La formation est dispensée dans des centres spécialisés répartis à travers l'ensemble des régions, dont les missions consisteront à évaluer les compétences acquises et à doter les formateurs de la formation mentionnée ci-dessus. Ces centres auront également pour mission le développement professionnel et la formation continue.

❖ **Personnels d'inspection, de planification, d'orientation et de gestion**

55. Il sera procédé, à court terme, à l'adaptation de la formation de ces personnels aux exigences de l'amélioration de la performance de l'École. A cette fin, il faudra adapter les missions et les rôles des établissements chargés de la formation de ces catégories de personnels aux fonctions qui incombent à leurs lauréats. Pour cela, il faudra à ce sujet :

- Augmenter la capacité d'accueil de ces établissements ;
- Renouveler les curricula, les programmes et les méthodes, en les adaptant aux nouveaux rôles des métiers de l'éducation et de la formation ;
- Mettre la formation continue et la recherche pédagogique au cœur des missions de ces établissements.

56. Quant au métier de gestion et d'administration pédagogique, il sera procédé, à moyen terme, au renforcement et à l'extension du cycle spécialisé de formation des cadres et acteurs de cette catégorie dans les centres régionaux de formation aux métiers de l'éducation-formation.

c. La formation continue

57. La formation continue et la qualification tout au long de la vie professionnelle offre aux acteurs éducatifs une occasion renouvelée de perfectionnement professionnel, de mise à niveau et de suivi de l'évolution de leur domaine. A ce propos, il faudra, à court terme, préparer et mettre en œuvre, en coordination avec les académies, les centres de formation et les universités, des stratégies de formation continue spécifique aux diverses catégories de personnels, dotées de plans de formation et répondant à leurs besoins effectifs.

58. À cet égard, il conviendra de prospecter la possibilité de bénéficier de l'expertise et du savoir-faire professionnel, pédagogique et de gestion des personnels de l'éducation, de la formation et de la recherche à la retraite ; ceux-ci apporteront leur appui à la formation continue et aux efforts de professionnalisation des différents acteurs éducatifs et administratifs. Cela implique de prévoir des incitations pour ceux qui contribueront à cette mission.

d. Gestion de la carrière professionnelle

59. Il sera procédé, à moyen terme, et de manière progressive, à l'adoption d'une gestion régionale des ressources humaines conformément à l'approche décentralisée adoptée par le système d'éducation et de formation et aux orientations de la régionalisation avancée. Cela implique la diversification des formes de recrutement des enseignants de l'enseignement scolaire et des formateurs de la formation professionnelle, conformément à l'article « 135. A » de la Charte nationale d'éducation et de formation, qui stipule que : «seront désormais diversifiés les modes de recrutement des enseignants (nouveaux), y compris le recours à des contrats renouvelables sur des périodes progressives, aux niveaux des établissements, des provinces et des régions». La réalisation de cette nouvelle gestion des ressources humaines se fera en coordination avec les acteurs concernés et en concertation avec les organisations syndicales.

60. L'évaluation de la performance professionnelle de l'acteur éducatif dans l'enseignement scolaire et la formation professionnelle s'effectue sur la base des grilles d'évaluation pour chaque catégorie professionnelle, comportant des indicateurs unifiés et fonctionnels, en vue de mesurer la rentabilité et les performances.

Dans ce sens, sera élaborée une nouvelle grille d'avancement ouverte pour chaque catégorie, tout en procédant à l'élargissement du système des échelles, de façon à assurer la motivation des acteurs éducatifs tout au long de leur carrière professionnelle. La nouvelle grille devra œuvrer à la réalisation de la parité sur la base de la compétence et du mérite dans l'accès aux responsabilités éducatives, de coordination, de gestion et d'encadrement. Les mêmes critères de compétence et de mérite seront retenus pour l'affectation de missions en lien avec l'élaboration de plans d'actions pédagogiques et d'évaluation aux niveaux régional et national.

Dans le même sens, une attention particulière sera accordée au personnel travaillant dans les zones difficiles et les régions éloignées (indemnités matérielles, logement, transport et autres services sociaux, équipement des structures scolaires, etc.).

61. Une évaluation régulière de la performance des cadres chargés de l'inspection, de la planification, de l'orientation et de la gestion sera réalisée et servira de base à leur promotion et à l'attribution des responsabilités. Cette évaluation considèrera les critères de rendement, des résultats obtenus et de la force de l'implication professionnelle, en tenant compte des spécificités de chaque catégorie. Elle s'appuiera essentiellement sur le plan d'action annuel, exécuté par chacun des cadres de ces catégories.
62. Les enseignants-chercheurs et les cadres œuvrant dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur constituent un corps capital de l'École. Un traitement particulier leur est dû, au niveau de la réglementation, pour consolider leur statut social et améliorer les conditions d'exercice pédagogiques et scientifiques. Ceci se fera notamment à travers une meilleure gestion de leur carrière et la mise en place d'un système d'évaluation régulière, lié à la production, à la recherche scientifique et au rendement. Ce rendement peut être meilleur si la mobilité des enseignants-chercheurs est admise dans cette réglementation comme une source d'ouverture à d'autres horizons, sur les plans national et international.

e. Instauration d'un contrat de confiance et de promotion autour des droits, obligations et valeurs professionnelles

63. Un contrat de confiance sera institué entre toutes les parties concernées par l'École. La finalité de ce contrat est de mobiliser ces parties, de les impliquer et de les engager pleinement dans leurs missions et leurs rôles respectifs. Ce contrat, qui confortera chaque acteur dans ses droits et ses obligations, sera l'expression d'une conviction partagée entre toutes les parties concernées et les partenaires sociaux. Il constituera le fruit d'une convergence féconde de la volonté de chaque acteur éducatif, autour d'une vision claire du projet de l'École nouvelle et autour d'objectifs précis, concrets et susceptibles d'être évalués.
64. Les droits et obligations contenus dans le contrat de confiance seront élaborés sur la base d'une approche participative et d'un débat large et ouvert, à travers lequel les acteurs éducatifs et leurs représentations syndicales et professionnelles contribueront à la mise en place progressive des fondements de ce contrat, afin d'en faire la concrétisation de l'engagement de tous pour la bonne application de l'accord.

LEVIER 10 : Structuration plus cohérente et plus flexible des composantes et des cycles de l'École marocaine

La structuration rigoureuse des composantes et des cycles de l'École permet de bâtir le cadre institutionnel régissant l'éducation et la formation, notamment à travers une architecture pédagogique avec des référentiels de fonctions et de contenus clairs pour les différents cycles, un modèle pédagogique qui répond aux exigences d'équité, de qualité, de promotion et d'adaptation continue et un système de passerelles entre les cycles et les formations.

65. Dans ce cadre, le Conseil propose une organisation de la structure de l'École marocaine qui tient compte des dispositions de la Charte nationale d'éducation et de formation et qui se décline comme suit :

- intégrer progressivement le préscolaire dans le cycle de l'enseignement primaire, afin qu'ils forment ensemble, un cycle scolaire cohérent ;
- lier le cycle collégial au cycle primaire dans le cadre de l'enseignement obligatoire ;
- instaurer des liens organiques entre l'enseignement scolaire et la formation professionnelle et les intégrer dans le cadre d'une organisation pédagogique cohérente et harmonieuse. Ce processus doit être doté d'une architecture pédagogique performante et des outils de planification et d'orientation.

Dans ce cadre, le Conseil recommande :

- L'instauration d'un parcours d'enseignement professionnel à partir du collège ;
- Le renforcement de la fonction de spécialisation et de qualification de l'enseignement secondaire, avec l'élargissement de son offre éducative pour rendre possible la diversification des filières du baccalauréat professionnel et la préparation à l'orientation vers la poursuite des études au niveau de l'enseignement supérieur ou des formations professionnelles qualifiantes.
- Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, il sera procédé à la consolidation du système LMD (licence, master, doctorat), avec la création des conditions optimales de sa mise en œuvre et le renforcement des formations professionnalisantes supérieures (licences professionnelles, masters spécialisés) ;
- L'instauration effective de passerelles entre l'enseignement traditionnel, d'une part, et l'enseignement scolaire et supérieur et la formation professionnelle, d'autre part. Par ailleurs, il convient de renforcer la coordination entre le département chargé de l'enseignement traditionnel et ceux en charge de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

LEVIER 11 : Institutionnalisation des passerelles entre les divers cycles d'éducation et de formation

66. La coordination entre les différentes composantes de l'École est primordiale pour pouvoir diversifier les enseignements, renforcer leur complémentarité, développer la logique de leur évolution, et leur capacité à retenir les apprenants et à les motiver par la qualité des apprentissages. Une bonne coordination se répercute positivement, sans aucun doute, sur la qualité de qualification, la fiabilité des diplômes, le projet personnel de l'apprenant et son insertion sociale, économique et culturelle.

Dans cet esprit et pour améliorer cette coordination, le Conseil recommande :

- La mise en place de mécanismes de coordination entre les départements en charge de l'éducation-formation, au niveau des curricula et des programmes ;
- Le développement du système d'orientation et des passerelles entre ces différents départements, notamment entre :
 - L'enseignement scolaire et la formation professionnelle afin de mieux contribuer au règlement des problèmes de déperdition, d'abandon et de redoublement ;
 - Les établissements et spécialités de l'enseignement supérieur ;
 - L'enseignement supérieur, la formation professionnelle et les établissements de recherche, au niveau des formations et de l'équivalence des diplômes, sur la base de critères scientifiques et de cahiers de charges précis ;
- L'adoption de mécanismes de complémentarité visant à développer des passerelles entre les filières et les spécialisations de l'enseignement supérieur ;
- La consolidation du baccalauréat professionnel dans l'enseignement général en encourageant l'affluence vers les licences professionnelles et en mettant en place des formations nouvelles et l'intégration des formations sectorielles dans les parcours de formation spécialisés ;
- L'instauration d'un système d'équivalence des diplômes obtenus dans les formations non universitaires, en permettant à leurs titulaires de poursuivre leur formation dans l'enseignement supérieur, sur la base de critères scientifiques et de cahiers de charge précis ;
- L'application de manière progressive et à moyen terme des recommandations de la Charte nationale d'éducation et de formation relatives aux réseaux d'éducation et de formation, en intégrant le nouveau parcours spécialisé qui mène au baccalauréat professionnel ;
- La possibilité pour les enseignants de l'enseignement traditionnel de bénéficier de la formation continue ;
- La mise en place des mécanismes de coordination et des passerelles entre les programmes d'alphabétisation, les différents programmes de développement humain et les programmes de formation et de formation et de qualification ;

- La création d'un système de certification et des filière d'intégration entre les programmes de l'éducation non formelle et les programmes d'alphabétisation, notamment pour les jeunes et entre tous les niveaux d'enseignement et de formation.

LEVIER 12 : Développement d'un modèle pédagogique ouvert, diversifié, performant et novateur

Le modèle pédagogique est au cœur de l'École et à la base des diverses missions dont elle est chargée. A ce titre, il constitue la principale référence pour l'élaboration des curricula, des programmes et des formations, en conformité avec les grands choix sociétaux. En outre, un bon modèle pédagogique favorise l'ouverture sur les innovations, les savoirs, la culture et les valeurs universelles.

Le modèle pédagogique inclut :

- les missions de l'École et ses fonctions ;
- la nature des formations, leur organisation et leurs programmes ;
- les approches pédagogiques et les moyens didactiques ;
- le rythme et les volumes horaires des enseignements et apprentissages ;
- l'orientation scolaire, professionnelle et universitaire ;
- le système de l'évaluation et des examens.

Le Conseil estime que la rénovation du modèle pédagogique en vigueur est l'un des leviers les plus décisifs pour la réalisation du changement escompté. Cette rénovation devra notamment porter sur ce qui suit :

a. Les fonctions référentielles et cognitives des différents cycles d'éducation et de formation

67. L'adoption d'un curriculum intégré au niveau des sections, des filières et des pôles d'éducation et de formation qui s'appuie sur les fondements de l'École, ses missions et ses objectifs et sur les principes de décloisonnement, d'interaction et de complémentarité entre les différents enseignements. L'objectif visé est d'assurer plus de flexibilité et de cohérence des apprentissages et des formations et une meilleure adéquation des profils des lauréats avec les besoins du pays et l'évolution des connaissances et des métiers.
68. La définition, de manière claire et précise, des fonctions des différents cycles de l'enseignement scolaire, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et traditionnel, en tenant compte des spécificités de chaque cycle, de sa place dans le parcours d'éducation-formation et de son rôle dans la réussite des apprentissages.
69. L'élaboration d'un socle commun pour chaque cycle, qui ferait fonction de cadre de référence pour les savoirs, savoir-faire et compétences de base que tout apprenant doit acquérir à la fin de chaque cycle d'éducation ou de formation.

A cette fin, il est recommandé, pour chaque cycle, d'entreprendre ce qui suit :

❖ **Au niveau de l'enseignement préscolaire et primaire :**

- Renforcer les matières d'éveil dans le préscolaire et pendant les deux premières années de l'enseignement primaire par la sensibilisation aux valeurs religieuses, nationales et universelles à travers l'éducation artistique et sportive : théâtre, cinéma, arts plastiques, musique, dessins animés et activités sportives adaptées et l'initiation aux méthodes scientifiques et expérimentales à travers les simulations numériques et interactives ;
- Centrer l'enseignement primaire sur les savoirs et les compétences relatives au calcul, aux langues et aux matières d'ouverture scientifique et environnemental et relier les matières de lecture aux connaissances et aux valeurs religieuses, nationales et humaines ;
- Centrer les efforts sur la communication et l'expression dans les différentes matières pendant les premières années du primaire, développer les compétences de l'écoute, la compréhension, la lecture et l'écriture, et élaborer des stratégies pour la promotion de l'apprentissage de la lecture aussi bien au niveau de la formation des enseignants qu'à celui des programmes et des approches pédagogiques.

❖ **Au niveau de l'enseignement secondaire collégial :**

- Intégrer, de manière progressive, de nouvelles formations aux curricula scolaires dès le collégial dans le but d'orienter précocement les apprenants vers la découverte et l'apprentissage des métiers, en diversifiant les méthodes d'enseignement, en associant en particulier l'enseignement scolaire à l'encadrement professionnel, et en liant l'encadrement théorique aux travaux manuels et pratiques en relation avec l'environnement des apprenants ;
- Renforcer les compétences de compréhension, d'analyse, d'argumentation, de commentaire et de dialogue, en encourageant les apprenants à s'exercer à l'expression orale et à produire des textes courts qui développent ces différentes fonctions du langage ;
- Acquérir les compétences personnelles, techniques, professionnelles, sportives et artistiques de base (Art. 68 de la Charte).

❖ **Au niveau de l'enseignement secondaire qualifiant :**

- Renforcer l'interaction fructueuse entre les différentes spécialisations de ce cycle dans le sens du décloisonnement et de la complémentarité et lier l'acquisition des connaissances à la pratique et au travail de terrain, afin de raffermir les capacités des apprenants à s'approprier les ressources acquises et à les réinvestir dans les situations les plus diverses et de manière autonome ;
- Accorder davantage d'autonomie aux établissements de l'enseignement secondaire qualifiant et diversifier leur offre pédagogique ;
- Lancer une dynamique à même de promouvoir la conversion des lycées existants en lycées de référence dans des spécialisations spécifiques, qui encouragent l'orientation des apprenants selon leurs ambitions, leurs projets personnels et leurs acquis scolaires ;

- Elargir la base de la formation technique et professionnelle dans l'enseignement qualifiant dans le cadre de l'option du baccalauréat professionnel, afin de préparer les apprenants à un enseignement supérieur de même type ;
- Ouvrir le baccalauréat professionnel aux stagiaires ayant réussi leur formation dans les niveaux de qualification professionnelle et technique afin de leur permettre de poursuivre une formation supérieure.

❖ **Au niveau de l'enseignement supérieur :**

- Adopter un nouveau concept de l'université marocaine, en phase avec l'évolution de la société et fondé sur :
 - la familiarisation aux bonnes pratiques, aux expériences internationales réussies ;
 - la diversification des modes de formation, de recherche et de services, dans le cadre du modèle de systèmes intégrés de formation et de recherche ;
 - la prise en compte, par ce modèle, des besoins de la société en savoirs, compétences et valeurs ;
 - la prise en compte, par ce modèle, des besoins du marché de l'emploi et de l'entreprise en compétences qualifiées ;
 - une gestion partagée de la formation et de la recherche sur une base contractuelle entre l'université et l'entreprise ;
 - l'association de l'entreprise à l'élaboration et à la mise en œuvre de programmes de formation, à l'encadrement des stagiaires et des formateurs et à la contribution au financement des formations.

❖ **S'agissant de la formation professionnelle :**

- Valoriser la formation professionnelle, poursuivre l'élargissement de ses capacités d'accueil et reconnaître son rôle en tant que vivier de compétences individuelles capables de satisfaire les conditions du développement compétitif de l'économie et de répondre aux besoins de l'entreprise et du marché de l'emploi.

Pour ce faire, il est notamment recommandé de :

- Etablir des passerelles entre l'enseignement général et la formation professionnelle, dans les deux sens et entre les différents cycles (collégial- qualifiant-supérieur) ;
- Introduire, dès le secondaire collégial, des mécanismes de pré-orientation ;
- Diversifier les filières de formation professionnelle et en créer de nouvelles, à l'instar du baccalauréat professionnel et reconsidérer les mécanismes de sélection y afférents ;
- Assurer la complémentarité entre formations théoriques et stages pratiques à travers le renforcement de la formation par alternance¹⁵ au sein de l'entreprise en partenariat avec les opérateurs économiques ;

¹⁵. Annexe 2: mots-clés de la vision stratégique.

- Consolider le système de formation fondé sur l'approche par compétence ;
- Renforcer le système de formation par apprentissage¹⁶ avec la contribution effective des entreprises et de la formation professionnelle privée.

❖ **S'agissant de l'enseignement traditionnel**

- Poursuivre les efforts de mise à niveau des établissements d'enseignement traditionnel, en ce qui concerne l'infrastructure institutionnelle, administrative et pédagogique, les standards organisationnels, pédagogiques et sanitaires reconnus et la révision profonde des programmes et curricula scolaires et du système des examens en vigueur. Pour ce faire, il y a lieu de :
 - Intégrer au programme scolaire de l'enseignement traditionnel les deux tiers du volume horaire consacré aux matières programmées dans l'enseignement général ;
 - Consacrer le tiers restant, à la mémorisation du Coran, à l'enseignement des sciences religieuses et à l'étude des valeurs de l'islam modéré ;
 - Instaurer des filières et des programmes de formation à même de permettre l'accès des élèves de cet enseignement à l'enseignement général, au développement de l'esprit critique, de la curiosité intellectuelle et de la créativité et à leur ouverture sur les autres cultures ;
 - Développer un système national unifié d'examens et de certification qui sanctionne la fin des différents cycles de l'enseignement traditionnel.

b. Les approches pédagogiques et leur adéquation :

70. Les approches pédagogiques sont organiquement liées à la mise en œuvre des curricula, programmes et formations. Elles forment également le cadre de référence sous-jacent à la gestion des actes d'enseignement et à l'orientation des apprentissages.

A ce titre, le Conseil recommande :

- La diversification et le choix pertinent de ces approches, aussi bien au niveau de la formation initiale des acteurs éducatifs, qu'à celui des pratiques et des situations d'enseignement, d'apprentissage et de formation ;
- L'orientation de ces approches vers la maîtrise des différents savoirs et compétences nécessaires à chaque niveau scolaire ou de formation, en limitant le recours à la transmission à sens unique et massive des connaissances, et en adoptant des méthodes à même de promouvoir l'auto-construction des savoirs, l'interaction positive des apprenants, l'initiative et l'innovation et d'ouvrir l'apprentissage et l'enseignement aux activités scientifiques et pratiques ;
- L'adoption d'une position éclectique dans le recours aux approches pédagogiques de manière à assurer l'efficacité des apprentissages et de renforcer l'autonomie pédagogique des actes d'enseignement et de formation.

¹⁶. Annexe 2 : mots-clés de la vision stratégique.

71. Cette orientation devrait pouvoir être mise en œuvre, dans le court terme, par l'élaboration d'un cadre de référence des approches pédagogiques qui régirait les pratiques pédagogiques, aussi bien au niveau de la formation initiale et continue des enseignants qu'au niveau des différents cycles d'enseignement.

c. La révision régulière des curricula, programmes et formations selon les standards de la qualité

72. Cette révision devra être faite dans le court et moyen termes mais sera précédée d'une évaluation globale des curricula, programmes et formations en vigueur. La révision devra se faire en tenant compte des fonctions référentielles et cognitives des différents cycles de l'éducation-formation susmentionnées, dans l'objectif de l'amélioration de la qualité et dans le sens de l'allègement, de la simplification, de la flexibilité et de l'adaptabilité.

Cette révision devra notamment s'appuyer sur les trois éléments suivants :

- **L'élément institutionnel**, se déclinant à travers :
 - La réactivation, par un texte réglementaire, de la commission permanente de renouvellement et d'adaptation continue des curricula et des programmes stipulée dans l'article 107 de la Charte nationale d'éducation et de formation. Cette commission autonome, a pour missions la planification et la supervision de délibérations des groupes de travail *ad hoc* et la validation de leurs conclusions. Elle doit aussi assurer la veille pédagogique pour le suivi, l'analyse et l'évaluation des expériences internationales dans le domaine des programmes. Elle doit être composée d'experts et de spécialistes en éducation-formation.
 - La mise en place de structures nationales et régionales pour la recherche et l'innovation pédagogiques en matière de programmes, curricula et formations à même d'impulser la politique d'innovation dans ce domaine (académies, universités et notamment la faculté des sciences de l'éducation, les écoles normales supérieures et les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation).
- **L'élément de l'évaluation** : la mise en œuvre des curricula, des programmes et des formations doit être soumise systématiquement à une évaluation régulière. Celle-ci devra s'étendre aux plans de réforme, aux acquis scolaires et de formation, aux manuels scolaires et outils didactiques, et aux pratiques pédagogiques et de formation. Elle s'effectue en référence aux normes nationales et internationales ;
- **L'élément de la prospective** : il passe par la réalisation d'études selon un planning prévisionnel des besoins et spécificités des apprenants et de ceux de l'environnement socioéconomique régional et local.

d. La relation pédagogique et les pratiques d'enseignement :

73. L'amélioration de la qualité de la relation pédagogique se réalise par :

- la considération de l'apprenant comme la finalité de l'acte pédagogique comme un acteur dans le processus de construction des apprentissages et du développement de sa propre curiosité intellectuelle, de son esprit critique, de son esprit d'initiative, de recherche et d'innovation ;

- la considération de l'établissement de l'éducation-formation comme le principal foyer de l'acte éducatif, dans le cadre d'un projet intégré, ouvert sur l'environnement et en permanente interaction avec lui ;
- la considération que les familles constituent la principale source d'information sur les apprenants, sur leur assiduité et leur implication. De ce fait, il convient de renforcer les relations avec elles et promouvoir leur rôle en tant que relais et facteur décisif dans la qualité de la relation pédagogique.

e. Outils, ressources et supports pédagogiques:

- 74.** Procéder à la révision régulière des livres scolaires et des divers supports pédagogiques sur la base de cahiers de charges spécifiant les caractéristiques scientifiques et technico-pédagogiques de ces outils.

Par ailleurs, et conformément aux dispositions de la Charte nationale d'éducation et de formation, les livres scolaires et les supports pédagogiques, outre leur diversification, doivent être soumis à un processus rigoureux d'évaluation et de validation avant leur diffusion. L'organe appelé à assurer cette tâche travaille sous la supervision du Comité permanent des programmes.

- 75.** Rendre disponibles les outils pédagogiques suffisants et mettre à niveau les structures pédagogiques dans les différents cycles d'éducation-formation ;
- 76.** Réhabiliter les bibliothèques scolaires, classiques et multimédia et équiper les établissements en ressources destinées aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants et autres acteurs de la vie éducative et culturelle ;
- 77.** Renforcer l'intégration des technologies éducatives pour l'amélioration de la qualité des apprentissages, à travers la mise en place d'une nouvelle stratégie nationale, à même d'accompagner et de soutenir les innovations susceptibles de promouvoir le développement des établissements. Ce développement concerne notamment les curricula et les programmes de formations depuis les premiers cycles de l'enseignement. Il se réalisera par l'intégration de supports numériques et d'outils interactifs dans les actes d'enseignement et activités d'apprentissage, de recherche et d'innovation.

f. Rythmes scolaires et d'apprentissage :

- 78.** La révision des rythmes d'enseignement et de la gestion du temps scolaire doit avoir trois objectifs principaux :
- Adapter le rythme scolaire à l'environnement de l'École, notamment en milieu rural et dans les zones enclavées ;
 - Alléger les programmes pour avoir le temps de développer chez l'apprenant les compétences requises au terme de chaque niveau scolaire et post scolaire ;
 - Intégrer dans les curricula les activités de soutien, les activités culturelles et de la vie scolaire.

g. Evaluation et examens

- 79.** Il est impératif d'opérer une réforme globale du système d'évaluation et d'examens de manière à assurer sa crédibilité et l'égalité des chances entre les apprenants. Cela demandera de :
- Elaborer des guides référentiels précis, selon les niveaux et les cycles scolaires, pour les différents types d'évaluation ;
 - Réserver à l'évaluation un temps suffisant dans les curricula ;
 - Simplifier et normaliser les outils d'évaluation et de soutien scolaire pour garantir la poursuite des études et le passage aux classes supérieures avec un niveau acceptable d'acquis scolaires ;
 - Réhabiliter, crédibiliser et relever la qualité des examens certificatifs, notamment le baccalauréat en donnant la priorité, pendant les années de certification, aux examens normalisés, aux plans régional et national et en révisant les modalités d'accréditation des résultats du contrôle continu, afin de garantir le principe de méritocratie et d'égalité des chances.
- 80.** Implanter un système national de certification à même d'organiser et de classer les certificats et diplômes, sur la base d'une grille de référence qui sera fixée par les départements en charge de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. Un tel cadre sera à même de garantir la transparence et la clarté, mais aussi la comparabilité entre diplômes sur la base d'un guide national de certification, d'améliorer les outils d'évaluation des acquis scolaires et de formation et de les doter de plus de crédibilité et d'efficacité. Il assurera également la mobilité des diplômés tant au niveau national qu'au niveau international.
- 81.** Mettre en place un système d'accréditation des compétences de l'expérience professionnelle au profit des personnels ayant de l'expérience afin de leur permettre d'accéder aux opportunités d'apprentissage tout au long de la vie.
- 82.** Créer un examen spécial d'accès aux études supérieures au profit de ceux qui n'auraient pas réussi, pour diverses raisons, à obtenir l'examen du baccalauréat.

h. L'orientation scolaire et professionnelle et le conseil universitaire

- 83.** Réviser tout le système de l'orientation scolaire et professionnelle et du conseil universitaire, sur le court et le moyen terme au plus, en instaurant une vision qui l'encadre, en mettant à niveau ses ressources humaines et en créant les conditions nécessaires pour développer sa performance.

A ce titre, il est recommandé de :

- Attribuer à l'orientation pédagogique de nouveaux rôles pour assurer un soutien pédagogique durable, en recourant à l'orientation précoce afin de pouvoir accompagner l'apprenant dans l'élaboration de son projet personnel et consolider, chez lui, la liberté du choix des études;
- Mettre en place des structures d'information et d'aide à l'orientation ;

- Renouveler les outils d'orientation en vigueur en adoptant des tests à la place des moyennes et en prenant en compte notamment les aspirations et les capacités des apprenants et leur projet personnel. Il faut, pour cela, que les structures soient disponibles et que les conditions de travail soient favorables (projet personnel, entretiens individuels, guides et cadres de référence, logiciels, orientation, tests, valises d'apprentissage, temps de l'orientation dans la vie scolaire) ;
- Créer des mécanismes de coordination entre les différents secteurs concernés par l'orientation dans l'enseignement scolaire, la formation professionnelle et le conseil universitaire ;
- Consolider la formation initiale et continue des cadres de l'orientation pédagogique pour les qualifier à être à même de s'acquitter convenablement de leur nouvelle mission ;
- Mettre à jour le cadre juridique organisant le domaine de l'information et de l'aide à l'orientation à l'aune des nouveautés pédagogiques.

LEVIER 13 : Maîtrise des langues enseignées et diversification des langues d'enseignement

Les langues ont un rôle capital dans la qualité des apprentissages, dans la réussite scolaire de l'apprenant et son insertion sociale et professionnelle, dans le rendement interne et externe de l'École et dans la promotion de la recherche. C'est pour mettre en relief ce rôle que la vision stratégique leur consacre un levier entier bien qu'elle les considère comme faisant partie intégrante du modèle pédagogique.

Le Conseil considère que la détermination claire de la position et du statut de chaque langue à l'École est un facteur décisif pour améliorer l'apprentissage des langues, établir leur complémentarité et contribuer à développer la cohérence entre les composantes du système éducatif.

84. A propos des langues, il y a lieu de prendre en compte les considérations suivantes :

- La langue arabe est une langue officielle de l'Etat. Elle constitue l'un des fondements de l'identité marocaine et la première langue de scolarisation. Son développement et la promotion de son utilisation (La Constitution, article 5) dans les différents domaines de la science, de la connaissance et de la vie a été, demeure et demeurera une aspiration nationale (La Charte nationale d'éducation et de formation, article 110).

Par conséquent, il convient, de renforcer son statut, d'assurer son développement, sa modernisation, sa simplification et l'amélioration de son enseignement et de son apprentissage par la rénovation des approches et des méthodes pédagogiques.

- La langue amazighe est également une langue officielle de l'Etat, constitue le patrimoine commun de tous les marocains et son enseignement à l'École a été introduit en 2003. En conséquence, il convient de faire évoluer sa position au sein du système éducatif, selon un plan d'action national clair et conforme aux dispositions de la Constitution. Ce plan devra concerner la consolidation et le développement des acquis en matière d'aménagement linguistique, de formation des ressources humaines et de préparation des ressources didactiques nécessaires à son enseignement.

Il devra également prendre en compte la disposition constitutionnelle relative à l'élaboration d'une loi organique appelée à concrétiser le caractère officiel de cette langue ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique. Comme il convient de procéder à une évaluation globale de l'apprentissage de cette langue dans l'enseignement scolaire et des études amazighes à l'université.

- Les langues étrangères les plus utilisées dans le monde sont des moyens de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir et d'ouverture sur les différentes cultures et les civilisations (La Constitution). Il convient de développer leur enseignement et leur apprentissage dans les différents cycles d'enseignement et de formation et de mettre en œuvre les approches pédagogiques favorisant leur apprentissage précoce.

85. Le dispositif linguistique proposé doit tendre à la réalisation des objectifs suivants :

- La réalisation de l'équité et de l'égalité des chances en matière de maîtrise des langues et de qualité des apprentissages.
- La capacité de l'apprenant, à l'issue de l'enseignement secondaire qualifiant, de maîtriser la langue arabe, de communiquer en amazighe et de maîtriser deux langues étrangères au moins, dans le cadre d'une approche progressive qui passe du bilinguisme (arabe + une langue étrangère) au plurilinguisme (arabe + 2 langues étrangères ou plus).
- La mise en avant des rôles fonctionnels des langues présentes dans le système éducatif, en matière d'ancrage de l'identité, d'ouverture sur le monde, d'acquisition des connaissances, des compétences et de la culture, de promotion de la recherche, d'insertion socio-économique et d'intégration culturelle et dans le système des valeurs.
- La langue arabe est la principale langue d'enseignement. L'alternance linguistique¹⁷ est mise en œuvre progressivement. L'enseignement de certains contenus ou modules en langue française se fera, à court terme, dans l'enseignement secondaire qualifiant et à moyen terme dans l'enseignement collégial. L'enseignement de certains contenus ou modules en langue anglaise se fera, à moyen terme, dans le secondaire qualifiant.
- 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.
- La refonte des programmes et curricula d'enseignement de la langue arabe et la rénovation des approches pédagogiques et des outils didactiques en place. L'aménagement de cette langue doit également être renforcé dans la perspective de sa modernisation, de son développement et de sa simplification.
- La poursuite des efforts visant l'aménagement de la langue amazighe sur les plans linguistique et pédagogique.
- La révision des programmes et curricula relatifs à l'enseignement des langues étrangères conformément aux approches et méthodes nouvelles.

¹⁷. Annexe 2 : mots-clés de la vision stratégique.

- La diversification des langues d'enseignement, notamment par le biais de l'alternance linguistique, pour consolider la maîtrise des compétences linguistiques chez les apprenants et favoriser la cohérence des langues d'enseignement entre les différents cycles scolaires et de formation.

86. Le dispositif linguistique proposé, dont la mise en œuvre devra démarrer à court terme, se décline, selon les différents cycles du système d'éducation et de formation, comme suit :

a. Le préscolaire

- Mise en valeur et utilisation des premiers acquis linguistiques et culturels de l'enfant et familiarisation avec la langue arabe et la langue française.
- Focalisation sur la communication orale compte tenu de la nature de ce cycle d'enseignement.

b. L'enseignement primaire

- **La langue arabe** : obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée et langue d'enseignement de toutes les matières.
- **La langue amazighe** : obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée. Les deux premières années d'apprentissage de cette langue seront axées sur les compétences de communication, avant d'entamer, durant les années suivantes, l'intégration de l'écrit.
- **La langue française** : langue obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, en tant que langue enseignée.
- **La langue anglaise** : intégration en tant que langue enseignée à la 4^{ème} année du cycle primaire. La mise en œuvre de cette orientation devra se réaliser à la fin des dix prochaines années. Ce délai permettra de réunir les préalables nécessaires en matière de ressources humaines et d'outils pédagogiques.

c. L'enseignement collégial

- **La langue arabe** : obligatoire à tous les niveaux de ce cycle, langue enseignée et langue principale d'enseignement.
- **Généralisation progressive de l'enseignement de la langue amazighe.**
- **La langue française** : langue obligatoire à tous les niveaux de ce cycle en tant que langue enseignée, et, à moyen terme, en tant que langue d'enseignement de certains contenus ou modules.
- **La langue anglaise** : langue obligatoire à tous les niveaux de ce cycle en tant que langue enseignée. La mise en œuvre démarrera à court terme et sera généralisée à moyen terme. Ce délai permettra de réunir les prérequis nécessaires en matière de ressources humaines et d'outils pédagogiques.

d. L'enseignement secondaire qualifiant

- **La langue arabe** : langue obligatoire, langue enseignée et langue principale d'enseignement.
- **Généralisation progressive de l'enseignement de la langue amazighe.**
- **La langue française** : langue obligatoire en tant que langue enseignée et en tant que langue d'enseignement de quelques contenus ou modules à court terme.
- **La langue anglaise** : langue obligatoire en tant que langue enseignée et en tant que langue d'enseignement de quelques contenus ou modules à moyen terme.
- Création de branches spécialisées dans les langues (littérature, culture et civilisation).
- Introduction d'une **troisième langue étrangère obligatoire**, au choix, notamment l'espagnol, en veillant à tenir compte des spécificités et besoins régionaux en matière de langues.

e. L'enseignement supérieur

- Diversification des choix linguistiques offerts dans les différentes filières, spécialités, structures de recherche et formations.
- Ouverture de filières d'études en arabe, français, anglais, et espagnol dans le cadre de l'autonomie des universités, en tenant compte des besoins en formation et recherche et des besoins liés à la régionalisation.
- Promotion de la recherche scientifique et technique toutes spécialités confondues en langue anglaise.
- Création de filières de formation et de structures de recherche spécialisées dans les langues arabe et amazighe et dans les langues étrangères.
- Apprentissage des compétences de communication en arabe et en amazighe dans les instituts de formation des cadres.
- Intégration d'un module en langue arabe dans les filières utilisant les langues étrangères comme langues d'enseignement et ce, au profit des étudiants marocains.

f. Au niveau de la formation professionnelle

- Intégration de la langue anglaise en tant que langue de formation dans les spécialités et modules de formation professionnelle, aux côtés des autres langues en place.

g. Adaptation du dispositif linguistique proposé au cours de sa mise en œuvre

- Le dispositif linguistique proposé reste ouvert à tout enrichissement requis par sa mise en œuvre et à la lumière des évaluations dont il fera l'objet.

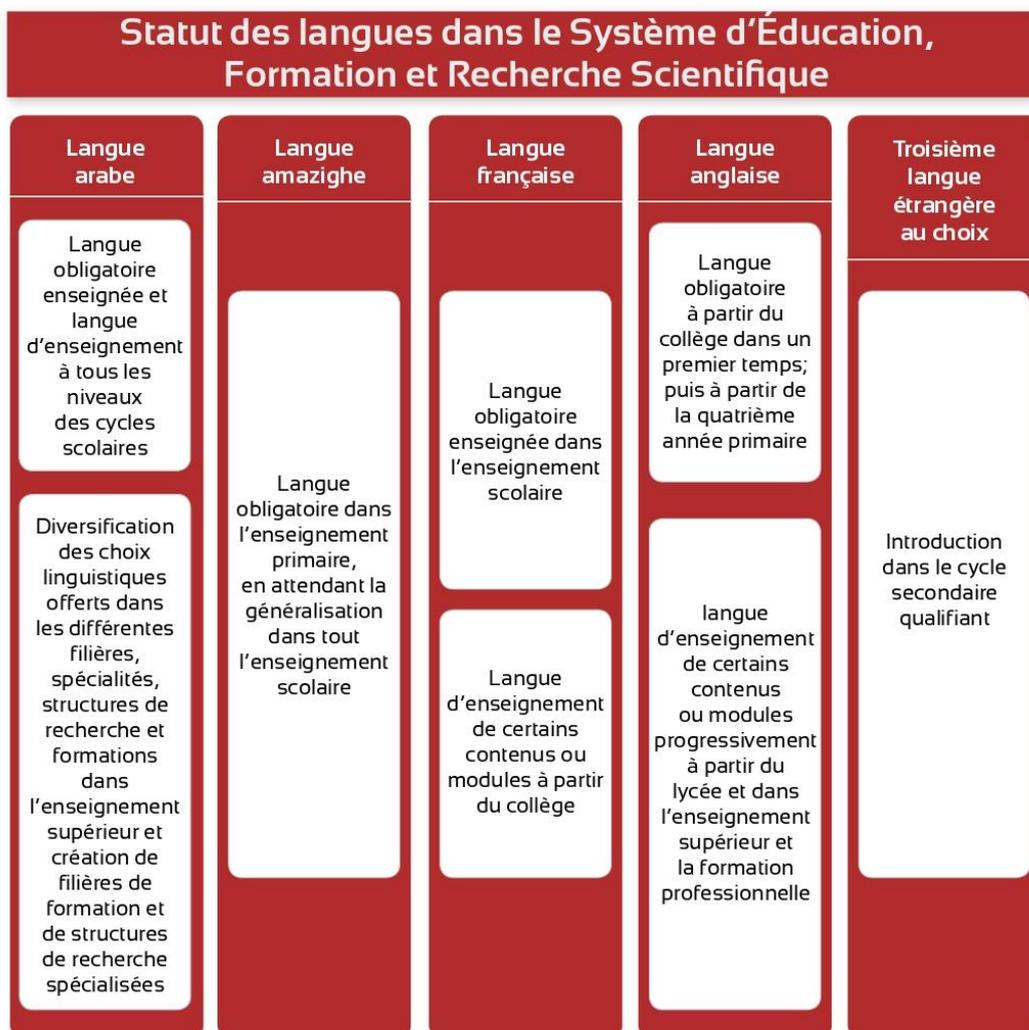
FIGURE 4



FIGURE 5



FIGURE 6



87. L'implantation du dispositif linguistique requiert des mesures d'accompagnement, dont particulièrement :

- L'élaboration d'un cadre national de référence linguistique commun aux langues nationales et étrangères présentes à l'École, permettant notamment de :
 - Définir des niveaux de référence pour la maîtrise des langues, autour d'indicateurs spécifiques, pour déterminer de manière précise les compétences à atteindre par l'apprenant à la fin de chaque niveau scolaire, universitaire et de formation ;
 - Faciliter la mobilité des apprenants à l'échelle nationale ou internationale, pour qu'ils puissent poursuivre leurs études dans la langue de leur choix.
 - Mettre en place un système de certification qui va au-delà du système éducatif, et permet d'apprendre les langues et d'évaluer le degré de leur maîtrise tout au long de la vie.

- La poursuite de l'aménagement¹⁸ des langues arabe et amazighe, à travers :
 - Le déploiement d'efforts qualitatifs soutenus visant le développement de la langue arabe et la modernisation des curricula, des programmes et des contenus de son enseignement, ainsi que des instruments d'évaluation de sa maîtrise, à travers un aménagement scientifique, pédagogique, culturel, et numérique.
 - La poursuite du processus d'aménagement de la langue amazighe, initié par l'Institut Royal de la Culture Amazighe.
 - La mise en place de l'Académie Mohammed VI de la langue arabe.
 - La mise en place du Conseil national des langues et de la culture marocaine, prévu par l'article 5 de la Constitution, en sa qualité d'espace adéquat pour prendre en charge « notamment la protection et le développement des langues arabe et amazighe et des diverses expressions culturelles marocaines ».

- L'amélioration de l'enseignement et de l'encadrement pédagogique : le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants de langues revêt un caractère capital pour l'amélioration de la maîtrise des langues enseignées et des langues d'enseignement. Cela requiert notamment de :
 - Comblers les déficits en effectifs d'enseignants des langues et de cadres pédagogiques (cadres de la planification et de l'orientation, de l'inspection pédagogique...);
 - Renforcer les capacités linguistiques et professionnelles des enseignants et des acteurs pédagogiques, par la rénovation de la formation initiale et continue, notamment en ce qui a trait aux approches et méthodes pédagogiques nouvelles dans le domaine de l'enseignement des langues et de l'usage des technologies pédagogiques appliquées aux langues ;
 - Doter les établissements éducatifs de médiathèques offrant des fonds documentaires sur supports papier et numérique, pour consolider la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'expression, compétences incontournables pour atteindre une bonne maîtrise des langues.

¹⁸. Annexe 2 : mots-clés de la vision stratégique.

LEVIER 14 : Promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation

La recherche connaît un regain d'attention à cause de la place stratégique et vitale qu'elle occupe dans le développement de notre pays et dans l'amélioration de son positionnement et de sa compétitivité à l'international, ce qui en fait un enjeu essentiel sur les plans économique, culturel et social.

Il est vrai que le système national de la recherche scientifique et technique dispose d'un nombre d'acquis comme l'existence d'un cadre institutionnel et juridique encourageant, des ressources financières correctes et des structures variées et régionalisées. Cependant, il est appelé à relever les défis liés à la diversification des sources de financement, à la qualification des compétences humaines, au renouvellement de la gouvernance, à la promotion de tous les domaines de la recherche et de l'innovation, y compris les sciences de l'éducation et la traduction, afin de servir l'essor du savoir et du développement humain.

La réalisation des objectifs escomptés en matière de promotion de la recherche scientifique et technique et de l'innovation, tant au niveau national que régional, nécessite l'adoption d'une politique volontariste et prospective. Celle-ci doit tenir compte de la nécessité de :

- valoriser le capital humain et de permettre l'accès du plus grand nombre de citoyens à un enseignement supérieur qualifiant qui leur ouvre la voie de la recherche, de la créativité et de l'innovation ;
- renforcer la complémentarité dans le domaine de la recherche entre les sciences fondamentales et appliquées, les sciences techniques, les sciences humaines et sociales et les recherches artistiques et littéraires.

La complémentarité est aussi à souligner dans la relation entre les institutions économiques et l'université. Cette relation complémentaire contribue au renforcement de la participation de cette dernière à la recherche scientifique et technique et à l'innovation, malgré les contraintes inhérentes à la politique de la recherche scientifique et technique au niveau national. En effet, l'université marocaine est appelée à être une des principales sources du savoir et de son renouvellement. Dans le même ordre d'idées, elle doit prendre part à la promotion du développement économique et sociétal de la nation, en adaptant ses activités d'enseignement, de recherche et d'innovation.

88. En vue de promouvoir la recherche scientifique et d'améliorer sa productivité, de lever les obstacles qui entravent les politiques nationales dans ce domaine et de relever les défis sociétaux et internationaux, le Conseil émet les propositions suivantes :

a. Au niveau du système institutionnel

- Promotion du système de la recherche scientifique à travers l'édification d'un système national et institutionnel intégré qui réunit les établissements de la recherche scientifique, afin de limiter la dispersion actuelle ;
- Restructuration et réorganisation du département de la recherche scientifique et technique, de façon à mettre en place une coordination optimale entre ses unités, à instaurer une gouvernance responsable et à garantir la rationalisation des ressources, le partage des expertises et l'amélioration de la productivité et du rendement ;

- A court terme, association des acteurs de la recherche scientifique (départements gouvernementaux, universités, centres de recherche, laboratoires, réseaux, institutions de coordination et entreprises), dans la réalisation des objectifs stratégiques de la recherche scientifique en relation avec les projets sectoriels de la Nation. Il faudra aussi développer les partenariats et la coopération internationale afin d'améliorer la productivité des établissements de la recherche scientifique et technique et de l'innovation ;
- Compilation d'une base de données rassemblant l'ensemble des travaux de recherche, des études réalisées au niveau national, des rapports, études et articles internationaux de référence les plus reconnus dans les différents domaines de la recherche scientifique et technique et de l'innovation. Cette base de données, qui devra être mise à la disposition de l'ensemble des structures de l'enseignement supérieur, aidera les établissements à être plus performants dans la réalisation des missions d'encadrement, de formation et de recherche et à s'ouvrir davantage aux environnements sociaux, économiques et culturels.

b. Au niveau du financement

- Augmentation progressive de la part du PIB affectée au financement de la recherche scientifique pour atteindre 1% à court terme, 1,5% en 2025 et 2% en 2030, tout en s'orientant vers la diversification des sources de financement dans les établissements de l'enseignement supérieur ciblant essentiellement la recherche-action ;
- Incitations fiscales pour les entreprises qui initient et pilotent des recherches ayant des retombées économiques ou sociales pour la Nation ;
- Renforcement du fonds national de soutien à la recherche, financé par l'Etat, le secteur privé et la coopération internationale (Charte nationale d'éducation et de formation, art. 128).

c. Au niveau de la coordination de la politique de la recherche

- Permettre aux établissements de l'enseignement supérieur d'établir des programmes de recherche en partenariat avec les régions et les collectivités territoriales et aussi avec des instances internationales, dans le cadre de la complémentarité entre la politique nationale de la recherche scientifique et les choix scientifiques des universités ;
- Refonder la coordination et l'orientation entre les différents intervenants dans le domaine de la recherche scientifique et technique et de l'innovation, à travers la formation d'un Conseil national composé de chercheurs multidisciplinaires à la compétence scientifique reconnue, chargé de la stratégie de la recherche.

d. Au niveau de la formation et de la qualification pour la recherche

- A court terme, mettre en place un programme d'action visant la formation et le recrutement de 15000 enseignants-chercheurs à l'horizon 2030, afin de répondre aux besoins en cadres des structures de recherche tant pour remplacer les départs à la retraite que pour stimuler la recherche dans les domaines prioritaires ;

- Donner de l'importance, dans la formation des chercheurs, à la maîtrise des compétences de communication, de leadership et de gestion des projets ainsi qu'à l'éthique professionnelle, tout en intégrant des activités visant le développement des compétences professionnelles générales utiles pour la recherche et l'innovation ;
- Faire-valoir l'expertise et l'expérience des professeurs de l'enseignement supérieur à la retraite pour faire face au déficit dans le domaine de la formation, de l'encadrement et de la recherche, selon les spécialités et les faire bénéficier d'incitations significatives ;
- Développer les conditions favorables à l'exercice de la liberté intellectuelle et académique au sein des universités, dans le respect des exigences institutionnelles et promouvoir les compétences innovantes dans l'encadrement, l'enseignement, la recherche, l'innovation et l'animation ;
- Promouvoir la culture de la recherche scientifique dès l'enseignement scolaire et s'appuyer sur une bonne vulgarisation des résultats de la recherche dans les différents domaines techniques, architecturaux, sociaux, humains, artistiques et littéraires pour améliorer la qualité des programmes et des curricula au niveau de cet enseignement. Le secondaire qualifiant et l'enseignement supérieur peuvent aussi bénéficier de ces résultats pour intéresser les apprenants à la recherche ;
- Reconnaître et valoriser les études et les formations postdoctorales, en vue de promouvoir la recherche scientifique pour l'ensemble des enseignants du supérieur et reconsidérer, en conséquence, les textes afférents à ce sujet, afin que nul ne soit privé de son droit d'approfondir ses connaissances dans son domaine de compétence.

e. Au niveau de la valorisation de la recherche

Dans la perspective de promouvoir la recherche scientifique et l'innovation, le Conseil insiste sur les actions suivantes :

- Inciter les étudiants à faire de la recherche tout en mettant en place les conditions favorables à leur intégration dans les structures de la recherche universitaire ;
- Mettre en place un système de compétition dans la recherche pour insuffler une dynamique de l'excellence et de l'innovation entre les chercheurs aux niveaux national et international et entre les universités et les laboratoires de recherche, à travers par exemple la distinction des universités les mieux classées ou l'octroi de récompenses encourageantes ;
- Mettre en place des réseaux de compétences sur des sujets prioritaires au niveau national et les appuyer par des compétences étrangères à mobiliser grâce à la contractualisation. La production scientifique pourra être consolidée aussi par la création de pôles de compétences en savoir, recherche et innovation ;
- Mettre en place un système de gratification du rendement, afin d'encourager l'excellence et le génie des chercheurs, surtout dans les activités de recherche et développement, qui nécessitent la recherche d'importants financements ;
- Faciliter les procédures de financement.

f. Au niveau du suivi et de l'évaluation

Mettre en place un système rationnel de gouvernance et de gestion, doté d'indicateurs précis pour suivre et évaluer la recherche scientifique et technique et l'innovation. De la même manière, il faudra instaurer un système similaire pour suivre et évaluer la recherche dans les sciences sociales et humaines, les arts et la littérature, compte tenu de leur importance dans la qualification du capital humain¹⁹ et le développement de la nation.

g. Au niveau des structures de la recherche

- Veiller à la qualité des structures de la recherche et de leur gestion et encourager la recherche fondamentale et indépendante ;
- Elargir les structures universitaires de recherche académique, scientifique et technologique et les restructurer en fonction des disciplines enseignées au sein de l'université et des projets d'étude en cours. Veiller aussi à connecter ces structures avec les laboratoires, instituts et centres nationaux et internationaux de recherche et d'innovation tout en renforçant la coordination avec l'environnement économique, social et culturel ;
- Mettre en place des structures nationales et régionales de la recherche et de l'innovation éducative pour développer la politique d'innovation dans ce domaine (Académies régionales, universités, notamment la faculté des sciences de l'éducation, écoles supérieures, centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation) ;
- Créer de nouveaux pôles de développement économique et technologique fondés sur le partenariat et la coopération et sur l'encouragement des disciplines à haute valeur ajoutée à travers l'aide apportée aux universités et aux entreprises pour renforcer leurs spécialités dans les domaines scientifiques et industriels ;
- Fournir au système national de la recherche et de l'innovation des dispositifs de commercialisation et de protection de la propriété intellectuelle, ainsi qu'une bonne infrastructure de communication par le biais des nouvelles technologies, qui rend plus aisés la collaboration et l'échange de qualité.

LEVIER 15 : Pour une gouvernance performante du système d'éducation et de formation

Depuis des décennies, la gouvernance constitue l'une des problématiques transversales de l'École, tant pour des raisons tenant à l'efficacité de la gestion, que pour celles en rapport avec la participation, la transparence, la responsabilisation, l'évaluation et la reddition des comptes.

L'évolution de la société marocaine a permis de placer la bonne gouvernance au cœur du développement global de la communauté. A cet effet et eu égard à son rôle déterminant dans le développement et la mise à niveau du capital humain, l'École est tenue, plus que jamais, de participer à cette transformation et d'intégrer les éléments de gouvernance nécessaires pour gagner en efficacité et en efficacité et pour réussir cette mise à niveau.

¹⁹. Annexe 2 : mots-clés de la vision stratégique.

Relever les défis qu'exige la bonne gouvernance requiert :

a. Convergence des politiques et des programmes publics :

89. Une politique publique cohérente mettant l'École au cœur de ses préoccupations à travers ce qui suit :

- Élaboration de plans d'actions sous forme de projets réalisables à travers une approche qui combine la planification ascendante fondée sur le projet d'établissement et la planification descendante issue des orientations nationales et des normes de référence dans le domaine de l'éducation et de la formation ;
- Capitalisation des acquis accumulés par certains départements gouvernementaux dans l'approche par projet, pour assurer la bonne exécution des plans et leur déclinaison en projets réalisables ;
- Élaboration de stratégies visant la réduction des disparités sectorielles, sociales ou économiques, en vue d'assurer un niveau minimum d'infrastructures et d'équipements nécessaires pour tous les établissements du territoire national ;
- Élaboration d'une politique et de programmes de formation continue au profit des ressources humaines pour accroître leur compétitivité ;
- Intégration de la formation des ressources humaines en tant qu'élément essentiel dans les stratégies sectorielles. A cet effet, tous les secteurs économiques sont tenus de coopérer et coordonner leur action avec le système de l'éducation et de la formation dans le cadre de l'élaboration de leurs programmes de formation.

b. Un système de gouvernance territoriale en concordance avec la régionalisation avancée

90. Définition claire et répartition des pouvoirs, des rôles et des missions à tous les niveaux, notamment :

- Renforcement du rôle stratégique et régulateur de l'Etat afin que ce dernier détermine les grandes orientations, les choix stratégiques, les critères nécessaires ainsi que les mécanismes institutionnels et juridiques permettant leur mise en œuvre. L'Etat doit également intervenir dans le suivi, l'évaluation et l'application du principe de reddition des comptes ;
- Attribution des responsabilités de management du système d'éducation et de formation aux structures territoriales à travers la délégation des pouvoirs et des missions, dans le cadre de l'autonomie, de la contractualisation et de la responsabilisation aux entités suivantes :
 - Les académies régionales d'éducation et de formation, qui transfèrent quelques missions aux délégations, lesquelles à leur tour, en délèguent une partie aux établissements d'éducation et de formation ;
 - Les universités, qui transfèrent à leur tour quelques missions vers les établissements d'enseignement supérieur qui leur sont rattachés ;

- Le secteur privé, qui assure, dans un cadre contractuel clair, le prolongement du service public éducatif et de formation.
- Concordance des systèmes de gestion des institutions avec les missions qui leur sont confiées, à travers la mise en place d'une organisation performante et une reconsidération de la composition et du mode de fonctionnement des conseils d'administration des académies et des universités et des conseils des établissements ;
- Institutionnalisation du projet d'établissement en précisant le rôle de chaque composante des équipes de travail éducatives et de gestion, auxquelles participent les apprenants, les enseignants et les gestionnaires des établissements, avec la coopération des parents d'élèves et des personnes issues de l'environnement de l'établissement ;
- Clarification des fonctions et des domaines d'intervention des autres autorités gouvernementales qui fournissent des services au secteur de l'éducation et de formation, dans le cadre d'une politique publique cohérente, qui intègre la gestion du système d'éducation et de formation ;
- Mise en place des mécanismes de contrôle contraignants pour tous les responsables de la gestion du système d'éducation et de formation et les acteurs qui interviennent dans l'offre scolaire et éducative, avec un guide des procédures et des processus d'application efficaces.

91. Parachever la mise en œuvre de la décentralisation et de la déconcentration à travers les actions suivantes :

- Mettre à jour le cadre juridique et institutionnel dans le sens :
 - d'accorder aux structures territoriales dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation, plus d'autonomie par rapport à la gestion des ressources humaines en termes de recrutement, de formation, d'évaluation et d'avancement dans la carrière ;
 - d'identifier les domaines et les limites de l'autonomie des structures de gestion selon les rôles et les tâches attribués.
- Soutenir l'autonomie des structures de gestion et les mettre à niveau pour qu'elles puissent accomplir leurs missions, à travers :
 - la mise en place d'un programme national pour la mise à niveau institutionnelle permettant à ces structures de mener à bien leurs missions, étant entendu que le renforcement de l'autonomie s'accompagne par une obligation plus rigoureuse de reddition des comptes ;
 - la mise en œuvre de l'autonomie de l'établissement en tant que cellule de base du système, à travers l'adoption du projet d'établissement en tant que levier de développement continu et de bonne gouvernance en favorisant la participation de toutes les parties impliquées dans la promotion de l'établissement.
- Renforcer et concrétiser les pouvoirs des structures de gestion conformément au principe de subsidiarité, et ce à travers :

- le renforcement de l'organisation régionale du système, par la délégation des pouvoirs et des moyens nécessaires aux structures de gestion au niveau territorial ;
- la mise en place d'un mécanisme assurant la mutualisation des ressources entre les établissements d'éducation et de formation aux niveaux territoriaux tels que les réseaux d'éducation et de formation qu'il convient de mettre en place.

c. Un partenariat contractuel entre les parties prenantes

92. Le renforcement des mécanismes de contractualisation entre l'État, les établissements d'éducation et de formation et les autres parties prenantes, à travers les mesures suivantes :

- Institutionnaliser le partenariat entre les acteurs économiques et les établissements de l'éducation et de la formation pour une meilleure adéquation entre les formations et le marché de l'emploi et une intégration plus efficace des lauréats dans le tissu économique ;
- Elaborer des programmes contractuels entre l'Etat et ses institutions au niveau territorial, définissant clairement les obligations de chaque partie et les exigences du processus de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation d'impact ;
- Mettre en place des mécanismes de communication et de sensibilisation avec les différents acteurs et parties prenantes afin de les intégrer dans l'approche participative et les convaincre de l'importance des programmes et des résultats ;
- Assurer la participation effective des régions et des autres collectivités territoriales dans la promotion de l'École, en application des lois qui encadrent les rôles et missions des régions et collectivités locales dans la mise en place de mécanismes de partenariat, de financement, de concertation régulière et de complémentarité entre les secteurs d'éducation et de formation publics et privés ;
- Encourager le partenariat entre l'Etat, les établissements et la société civile qui œuvrent dans les domaines de l'éducation et de la formation ;
- Mettre en place des mécanismes décentralisés pour la mise en œuvre de la coopération internationale à travers des outils de coordination des programmes. Ces outils favoriseront l'unification de la vision, au sujet des attentes du Maroc vis à vis de ces programmes, entre les différents secteurs concernés par l'éducation et la formation. En outre, il conviendra d'adopter des normes nationales unifiées pour l'établissement de partenariats entre les institutions nationales et internationales.

d. Un système d'information institutionnel permettant de piloter, d'évaluer et de veiller à la qualité du système éducatif

- Mettre en place un système d'information national intégré d'éducation, de formation, et de recherche scientifique permettant d'avoir des données sur toutes les composantes du système d'éducation et de formation et les mettant à la disposition des responsables pour l'aide à la prise de décision ;

- Mettre en place des mécanismes permettant l'accès à une information fiable et sa diffusion dans le cadre de la mise en œuvre du principe constitutionnel du droit d'accès à l'information ;
- Mettre en place un dispositif de suivi des apprenants et des lauréats tout au long de leurs parcours scolaire et de formation ainsi que leur parcours après l'obtention de leurs diplômes, dans le but d'obtenir les informations nécessaires pour guider, corriger leur parcours, et suivre leur intégration professionnelle.

93. Renforcement des mécanismes de pilotage fondés sur l'analyse des données disponibles à propos du développement de la recherche sur l'École, qui aident à l'amélioration de la prise de décision, à travers :

- La mise en place des mécanismes de veille et de généralisation des bonnes pratiques ; ces mesures sont à même de contribuer à la capitalisation des données de l'École et à inciter les acteurs à développer leurs pratiques ;
- La mise en place d'un système national de la qualité à tous les niveaux, comme une référence permettant de l'améliorer continuellement, d'identifier les critères qui doivent être respectés par toutes les parties concernées et d'ajuster les processus et les procédures de pilotage de l'École pour atteindre ses objectifs ;
- Le renforcement des mécanismes de suivi, d'évaluation et d'audit et leur généralisation à tous les niveaux.

e. Financement de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique

94. Les principes directeurs :

- Considérer la dépense éducative comme un investissement public, visant la mise à niveau du capital humain et le développement du pays et s'assurer de l'adéquation de sa valeur avec les besoins futurs de l'École et les choix stratégiques du Maroc ;
- L'Etat assure la majeure partie du financement de l'éducation, tout en veillant à en diversifier les sources ;
- Garantir la gratuité de l'enseignement obligatoire en tant que devoir de l'Etat ;
- Ne priver personne de la possibilité de poursuivre ses études après l'enseignement obligatoire pour des raisons purement financières, s'il dispose des compétences et des acquis nécessaires pour le faire ;
- Respecter le devoir de solidarité nationale en matière de financement de l'École.

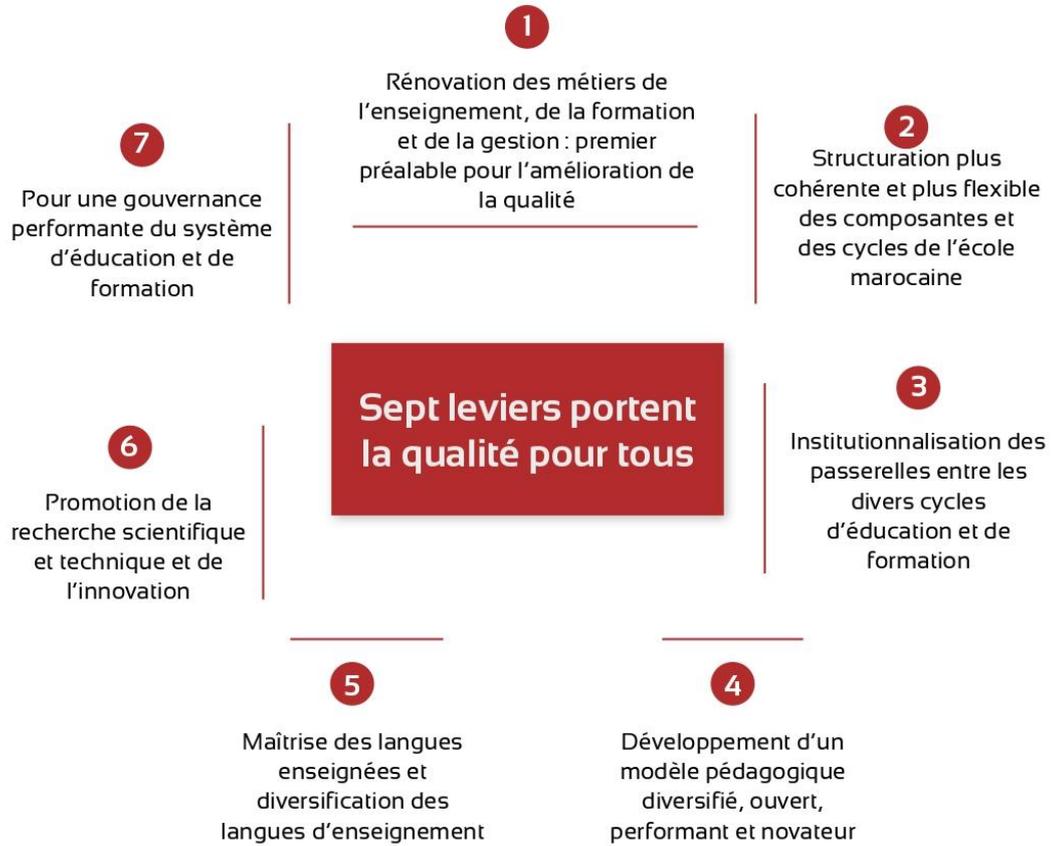
95. Les principes organisateurs :

- Mobiliser le financement nécessaire et veiller à sa gestion optimale, afin de permettre à l'École de remplir les exigences d'équité, d'égalité des chances, de qualité et de qualification ;

- Renforcer les efforts de l'Etat visant à augmenter de manière continue l'enveloppe budgétaire dédiée au financement de l'École ;
- Adopter une planification pluriannuelle du budget alloué au système d'éducation et de formation et veiller à le sanctuariser ;
- Rationaliser les dépenses publiques dédiées à l'éducation, la formation et la recherche scientifique, assurer leur équilibre entre fonctionnement et investissement et simplifier les procédures financières ;
- Assurer la généralisation et l'obligation de l'enseignement préscolaire à moyen terme, avec la contribution de toutes les parties prenantes, en particulier les collectivités territoriales, dans la limite de leurs attributions et leurs ressources et conformément à des conditions définies par l'Etat ;
- Améliorer les méthodes de ciblage des catégories bénéficiaires de l'appui social, renforcer les programmes d'appui financier au profit de la scolarisation des enfants issus de familles nécessiteuses et les lier aux divers programmes d'appui social existants, veiller à assurer une gestion intégrée et efficiente de ce soutien ;
- Opérer une discrimination positive en terme de financement au profit des projets de mise à niveau de l'éducation dans les zones rurales et promouvoir la création des écoles communautaires, après évaluation de cette expérience, afin de réduire les disparités territoriales et atteindre l'égalité entre les sexes ;
- Diversifier les sources de financement de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, en plus du budget de l'Etat, notamment à travers la mise en œuvre de la solidarité nationale et sectorielle, ce qui permettra la participation des autres parties prenantes et des partenaires, en particulier :
 - Les collectivités territoriales ;
 - Les établissements publics ;
 - Le secteur privé ;
 - Les ressources d'autofinancement et les revenus générés par les établissements d'éducation, de formation et de recherche ;
 - La mise en place de frais d'inscription dans l'enseignement supérieur, et plus tard, dans l'enseignement secondaire qualifiant, avec l'application du principe d'exemption automatique des familles nécessiteuses dans le cadre de la mise en œuvre de la solidarité sociale.
- Créer une contribution relative au financement de l'éducation, qui servira à alimenter un fonds de soutien à la généralisation de l'enseignement et à sa qualification, tout en veillant à financer ce fonds par l'Etat et le secteur privé ;
- Renforcer la coopération internationale en matière de généralisation du préscolaire et de l'enseignement obligatoire, de promotion de la qualité, de développement de la recherche scientifique et d'alphabétisation et d'éducation non formelle ;

- Permettre aux établissements d'éducation, de formation et de recherche de conserver les revenus générés par leur activité pour les investir dans la promotion de la qualité et de la qualification ;
- Etablir un système permanent et régulier d'édition des comptes nationaux dans le domaine d'éducation et de formation, au sujet desquels les autorités concernées présenteront un rapport annuel au Parlement, comprenant un relevé de compte qui indique la nature des coûts et des ressources, les modes d'allocation du budget alloué et les indicateurs de rendement ;
- Mettre en place des indicateurs de performance permettant de suivre et d'évaluer l'impact du financement alloué (performance scolaire, rendement interne et externe du système).

FIGURE 7





CHAPITRE III
POUR UNE ÉCOLE DE LA PROMOTION
DE L'INDIVIDU ET DE LA SOCIÉTÉ

Les difficultés d'intégration économique et socio-culturelle des diplômés constituent l'un des dysfonctionnements majeurs de l'École, qui fait aussi preuve, toutes composantes confondues, d'une capacité restreinte d'interaction avec son environnement. Ses rôles restent également limités dans la valorisation et le développement du capital humain ainsi que le développement humain durable. Ce dysfonctionnement explique le manque de confiance de la société à l'égard de son École.

Dès lors, l'édification d'une École de l'épanouissement individuel et de la promotion sociale apparaît comme un choix stratégique et une finalité de la réforme éducative. Il est toutefois à signaler que la faible intégration des diplômés incombe également à l'économie, dont l'offre reste limitée par rapport à la demande et au nombre croissant de diplômés.

La réalisation de ce choix implique la considération et la mise en œuvre des leviers de changement suivants :

LEVIER 16 : Adéquation des apprentissages et des formations aux besoins du pays, aux métiers d'avenir et à la capacité d'insertion

96. La réalisation des objectifs relatifs à ce levier requiert ce qui suit :

a. Au niveau du système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique

- Offrir un enseignement et une formation utiles, attractifs et de qualité ; en phase avec les exigences de l'intégration socio-économique, les métiers du futur et les mutations rapides aux niveaux national et international.
- Eduquer les apprenants, dès le début de leur scolarité, à diversifier leurs centres d'intérêt par des apprentissages ouverts sur les domaines de la vie afin de :
 - les aider à comprendre l'intérêt des études et de la culture en tant que vecteurs d'ouverture, d'éveil à l'esprit d'initiative, à la participation et au travail collectif ;
 - les doter de capacités et ressources pour faciliter l'intégration dans la vie sociale et professionnelle.
- Développer des filières d'apprentissage par alternance entre les établissements de la formation professionnelle et l'entreprise, pour une bonne articulation entre la théorie et la pratique, et dans le but d'améliorer les compétences, de former des citoyens ouverts sur leur environnement social, économique et politique et motivés pour participer au développement de leur pays.
- Promouvoir la qualité des formations dans le domaine des compétences linguistiques et culturelles de base, afin de faciliter l'intégration des diplômés dans le marché du travail, en particulier dans les métiers mondiaux choisis par le Maroc.

- Assurer une coordination forte et permanente entre les différents secteurs de formation, notamment les secteurs concernés par la formation et la qualification pour l'emploi, afin de réaliser une meilleure convergence des politiques d'intégration, et ce à travers la création de réseaux d'éducation et de formation locaux et régionaux au niveau de l'enseignement collégial, secondaire et supérieur, comme énoncé par la Charte, pour participer à la concrétisation de cet objectif. On veillera à élargir les vocations de ces réseaux pour couvrir l'intermédiation dans le marché du travail et inscrire leurs interventions dans le cadre de la nouvelle organisation territoriale.
- Créer un observatoire d'adéquation des métiers et des nouvelles formations aux besoins du marché du travail, dont les travaux serviront à la définition de la stratégie de formation des établissements d'enseignement supérieur, de formation des cadres et de formation professionnelle. A cet effet, des mécanismes de coordination sont à mettre en place entre les régions et les établissements universitaires et professionnels.

b. Au niveau des acteurs économiques :

97. Les objectifs suivants doivent être atteints :

- Intégrer le plan d'emploi des jeunes parmi les objectifs prioritaires du secteur privé, en raison du rôle de ce dernier dans la création de la richesse et dans la responsabilité sociale qu'il partage avec le secteur public, conformément aux exigences de la citoyenneté et de la solidarité.
- Encourager la mise à niveau du monde de l'entreprise, pour intégrer les nouvelles compétences, renforcer sa compétitivité et développer ses capacités d'accueil et d'absorption du capital humain.
- Mettre en place de nouveaux dispositifs efficaces et efficients permettant d'assurer une planification pluriannuelle des besoins du marché du travail, en adéquation avec les formations professionnelles et universitaires ainsi que la participation effective des opérateurs économiques dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de cette planification. Cela exige une coordination tripartite entre les autorités gouvernementales en charge des départements sectoriels, ceux de l'éducation/formation et les dirigeants des entreprises.

c. Assurer une intégration économique durable :

98. Il est nécessaire d'entreprendre les actions suivantes :

- Encourager la mise en place d'une bonne gouvernance et une régulation du marché de l'emploi, fondée sur le respect des dispositions légales en vigueur, des obligations mutuelles et du développement du sens de la responsabilité sociale des entreprises. Celles qui répondront à cette sollicitation bénéficieront d'incitations concrètes.
- Améliorer l'information des jeunes, dans les domaines de l'emploi et de la relation formation-emploi.

- Adopter la formation continue et le développement permanent de la qualification professionnelle et les accompagner des motivations et des encouragements nécessaires.
- Reconsidérer les programmes de soutien au profit des entreprises et des associations professionnelles, de manière à les inciter à intégrer les nouvelles normes du travail et de l'emploi.

LEVIER 17 : Consolidation de l'intégration socio-culturelle

A la fois porteuse et vecteur de la culture, l'École doit favoriser l'intégration de la dimension culturelle dans les matières et les activités scolaires pour développer le sens artistique des apprenants, ainsi que les habilités pour la lecture, la communication et la curiosité intellectuelle.

99. La nouvelle École marocaine est appelée à accomplir sa mission d'intégration culturelle en faisant de la culture l'une de ses dimensions de base, de manière à :

- assurer la transmission du patrimoine culturel, civilisationnel et spirituel marocain ;
- cultiver le pluralisme culturel et l'ouverture sur d'autres cultures ;
- garantir un accès aisé et équitable des territoires à la culture en faisant évoluer l'École d'un simple espace de consommation de la culture à un espace de production et de diffusion de la culture.

100. Pour ce faire, il y a lieu de mener en particulier les actions suivantes :

- La consécration de l'importance et de la fonction de la culture au sein de l'École marocaine, à travers la reconnaissance officielle du droit à la culture pour tous et de la mission culturelle de l'École et de l'université.
- L'adoption d'une approche intégrée pour la mise en place des politiques publiques liées à la culture, y compris les politiques relatives à l'éducation, la formation et la recherche scientifique, ce qui requiert :
 - La préparation d'un atlas des composantes culturelles et linguistiques marocaines ;
 - La mise en place d'un plan de politiques convergentes élaboré par les départements en charge de l'éducation, la culture et les jeunes et par les établissements qui leur sont rattachés, ainsi que les régions, les collectivités territoriales et les autres établissements et secteurs concernés ;
 - La mise en place de mécanismes de coordination et de passerelles entre les établissements d'éducation et de formation et les structures culturelles et artistiques (musique, peinture, théâtre, cinéma ...) situées dans leurs périmètres locaux et régionaux : opérations de jumelage, exploitation mutuelle des espaces, planification et réalisation d'activités communes.
- L'exploitation optimale de l'opportunité offerte par la Constitution relative à la création d'un Conseil spécialisé dans les langues et la culture marocaines, en vue de développer un projet national pour la culture marocaine.

- L'intégration effective de la composante culturelle dans les programmes scolaires et universitaires destinés aux apprenants ou aux cadres éducatifs, à travers ce qui suit :
 - Le développement de modules dans l'enseignement scolaire et de filières et branches universitaires et de formation dédiés à la chose culturelle, en mettant en place des programmes régionaux tenant compte des spécificités culturelles régionales ;
 - L'augmentation du nombre de filières de formations dans les professions culturelles, en dotant les étudiants des compétences nécessaires pour effectuer les différentes fonctions culturelles ;
 - L'augmentation de l'intérêt accordé aux modèles culturels dans leurs différentes dimensions : civile, éthique, religieuse, sociale, politique, scientifique, technologique, littéraire, linguistique, technique ... (cinéma, théâtre, arts plastiques, musique ...) ;
 - L'implication d'artistes et d'écrivains justifiant d'expériences créatives et culturelles de premier plan, dans l'animation d'activités culturelles, la réalisation de programmes scolaires et d'activités d'encadrement et de recherche ;
 - L'extension de la mission culturelle des établissements d'enseignement pour inclure les adultes, en mettant l'accent sur le droit à l'éducation et à la formation tout au long de la vie, ainsi que le droit à la formation culturelle ouverte ;
 - L'exploitation optimale, avec une vision critique, du rôle des technologies de l'information et de la communication dans l'utilisation fonctionnelle de la culture et des expressions artistiques et l'élargissement du champ de l'interaction culturelle ;
 - L'inclusion d'unités et de modules d'éducation et de formation culturelles dans les programmes de formation des cadres éducatifs ; tout en veillant à former les enseignants au pluralisme intellectuel et culturel ;
 - La généralisation des expériences scolaires et universitaires réussies dans le domaine de la production et la diffusion de la culture et l'accompagnement des initiatives dans ce domaine.
- La mise en place d'un plan de généralisation et de réhabilitation des espaces culturels au sein des établissements scolaires et universitaires et la réduction des disparités et des obstacles limitant l'accès à l'offre culturelle et aux pratiques artistiques et culturelles pour les jeunes.
- Le renforcement des plans d'actions dans le cadre d'une politique éducative et de formation des jeunes marocains résidant à l'étranger, mettant à profit leur culture d'origine avec ses multiples composantes et affluents pour faire émerger leurs talents, leurs compétences multiples et leur contribution au dialogue des cultures dans leurs pays d'accueil.

LEVIER 18 : Edification d'une société citoyenne, démocratique et égalitaire

- En raison du fait que l'éducation, la formation, la socialisation, l'éducation aux valeurs et la contribution à la promotion sociale, font partie des missions principales de l'École, elles doivent être mises en exergue en tant que missions transversales des différents cycles et niveaux, en tant que finalités des curricula et des programmes et en tant qu'indicateurs à considérer dans l'évaluation de la qualité.
- En dépit de l'intérêt porté par l'École marocaine à l'éducation aux valeurs, aux droits humains et à la citoyenneté, surtout depuis l'adoption du Programme national d'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'Homme, à l'égalité des genres et aux valeurs de tolérance, les comportements d'incivilité persistent, notamment la triche, le non-respect de l'environnement et du bien public et la violence dans les établissements d'éducation et de formation et dans leur environnement.

101. De ce fait, l'éducation aux valeurs démocratiques, à la citoyenneté, à la promotion de l'égalité des genres et à la lutte contre toutes les formes de discrimination, doit être érigée en choix stratégique incontournable et décliné en quatre niveaux :

- L'approche pédagogique ;
- Les structures éducatives et institutionnelles ;
- Les acteurs pédagogiques ;
- La relation entre l'École et son environnement.

a. L'approche pédagogique :

- L'intégration de l'approche « valeurs et droits » dans les curricula, programmes et les ressources didactiques, en veillant à l'ancrage des valeurs partagées, du comportement civique, de la pratique démocratique dans l'environnement scolaire, universitaire et de formation. Il devrait en être ainsi du sentiment d'appartenance à la patrie, dans le respect de la diversité des composantes de son identité arabe, islamique, amazighe, sahraoui hassani et de la richesse de ses affluents africains, andalous, juifs et méditerranéens, comme stipulé dans le préambule de la Constitution .
- Le renforcement de l'éducation à l'égalité des genres et à la lutte contre la discrimination, les stéréotypes et les représentations négatives des femmes dans les programmes et manuels scolaires.
- La juste corrélation entre les droits et les obligations individuels et collectifs.
- La précision des objectifs de l'éducation à la citoyenneté et au civisme à la lumière des évolutions que ces deux concepts connaissent aux niveaux national et international.

b. Les espaces éducatifs et les structures institutionnelles :

Le Conseil recommande ce qui suit :

- La mise en place d'espaces scolaires à même de permettre le développement des pratiques démocratiques et civiques au sein des établissements d'éducation et de formation, notamment : le renforcement des centres d'écoute pour les élèves, les étudiants et les stagiaires ; la mise en place de mécanismes de médiation pour résorber les conflits et les tensions, et la création d'opportunités de participation effective à la gestion de la vie scolaire et universitaire pour les apprenants.
- L'incitation au volontariat des élèves, des étudiants et des stagiaires de la formation professionnelle, dans le cadre du projet d'établissement, et à la participation aux programmes d'éducation à l'environnement, à la sécurité routière et aux initiatives à caractère social et solidaire, en prenant en compte cette participation dans l'évaluation scolaire.
- La création de dispositifs, tels que les observatoires nationaux et régionaux ciblant la veille et le suivi des divers aspects inhérents au comportement civique au sein de l'École et de son environnement et le suivi des curricula et des programmes d'éducation à la citoyenneté, ainsi que l'évaluation de leur impact sur les acteurs éducatifs, les apprenants et les partenaires de l'École.

c. Les acteurs pédagogiques :

- L'intégration de nouvelles formations au profit des acteurs dans les domaines de la gestion de l'éducation, de la citoyenneté, des Droits de l'Homme et civisme.
- La prise en compte des exigences de la démocratie, de la méritocratie, de la discrimination positive et du principe de parité, dans l'attribution des différentes responsabilités au sein du système d'éducation de formation et de recherche scientifique.

d. L'interaction entre l'École et son environnement :

- Le renforcement des relations directes et régulières avec les familles, par l'intermédiaire des représentants des parents et des tuteurs des élèves et leur implication dans l'action culturelle et de gestion ;
- La consolidation des partenariats institutionnels et l'exploitation des diverses expertises que peuvent apporter les familles et les institutions socioculturelles, en vue de les impliquer dans l'élaboration des projets d'établissement ;
- La contribution de l'École à l'instauration de passerelles avec son environnement externe qui constitue l'espace de vie des élèves et étudiants : internats et campus ; complexes sportifs ; espaces de recherche ; cybercafés ; réseaux sociaux ; sites électroniques , pour garantir une meilleure utilisation de ces espaces, contribuer à leur sécurisation et au développement des valeurs de citoyenneté. La communication de l'École sur ses activités culturelles, sportives et artistiques est aussi un moyen efficace pour pérenniser la relation avec l'environnement.

LEVIER 19 : Apprendre tout au long de la vie

L'adoption d'une stratégie globale pour l'apprentissage tout au long de la vie constituera, pour le Maroc, la meilleure voie pour gagner le pari de la généralisation, d'une manière durable, du savoir et de l'information, de l'éducation et de l'enseignement pour tous et l'investissement le plus sûr pour le développement humain.

102. Pour relever ce défi, le Conseil préconise de :

- Mettre en place un modèle intégré d'enseignement et de formation tout au long de la vie, qui impliquerait, outre les départements de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, l'ensemble des secteurs pourvoyeurs de services d'éducation, de formation et d'information, à savoir : les médias ; la société civile et les associations professionnelles et celles chargées d'encadrer les enfants, les jeunes, les femmes et les différentes catégories professionnelles.
- Elargir la gamme des programmes et manuels scolaires et de formation, par l'intégration des programmes d'enseignement des technologies éducatives et renforcer celles-ci dans les apprentissages par la création des espaces multimédia.
- Développer l'offre de formation technique et professionnelle à travers l'intégration dès le collège des cursus de découverte des métiers et des techniques et la création de nouvelles filières du baccalauréat professionnel, qui offrirait une plus grande accessibilité aux apprenants et accroîtraient durablement leur chances d'entreprendre ou d'approfondir leur formation. A cet effet, une définition et un partage des rôles entre les parties prenantes, établissements scolaires et de formation et le monde des entreprises, devraient être engagés.
- Développer progressivement les modèles d'apprentissage en présentiel, à distance, à travers l'adoption de programmes et d'outils numériques et interactifs et la création de bibliothèques et de ressources éducatives électroniques.
- Diversifier l'offre des parcours d'enseignement et de formation, de manière à assurer une souplesse et une mobilité qui permet aux apprenants de changer de parcours ou de le compléter à chaque fois qu'ils le souhaitent. Ceci est tributaire du degré de flexibilité de la structure des cycles scolaires, de la souplesse des passerelles, de l'efficacité de l'orientation et de la réorientation et de la normalisation des critères de formation et d'évaluation, sur la base d'un tronc commun de compétences.
- Adopter un système unifié de validation des acquis cognitifs et professionnels des individus, supervisé par une instance nationale indépendante, où seront représentés les différents départements de l'éducation et de la formation et des secteurs professionnels ;
- Reconsidérer les procédures de certification et de poursuite des études en vue de faciliter l'intégration et la reconnaissance de l'enseignement à distance ;

- Elaborer des programmes, nationaux et régionaux relatifs à la formation continue et à la mise à niveau permanente des acquis et des compétences cognitives et professionnelles. A cet égard, les établissements de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la formation professionnelle, sont appelés à fournir plus d'efforts dans la conception et l'adoption de nouvelles méthodes en matière de formation continue dont le souci est l'amélioration des performances individuelles tout au long de la carrière professionnelle.
- Capitaliser l'expérience des universités populaires, en présentiel ou à distance, afin d'élargir la diffusion des connaissances et de créer des espaces de dialogue et de débat autour de questions de société. Ces universités populaires permettent d'intégrer les établissements d'éducation et de formation dans leur environnement et d'interagir avec l'environnement d'une manière vivante et interactive.

103. Quant aux autres secteurs concernés par l'éducation et la formation (la communication, la culture, la jeunesse, la femme, l'environnement, la société civile), ainsi que les instances, les conseils et les observatoires nationaux et régionaux, ils sont appelés à participer, en coordination avec les secteurs de l'éducation et de la formation, aux actions suivantes :

- La diversification des modes d'apprentissage et de formation, en particulier aux niveaux supérieurs de l'éducation et de la formation (apprentissage à distance, apprentissage tout au long de la vie...), avec la possibilité de faire valoir l'expérience des personnes désirent actualiser, approfondir ou faire valider leurs acquis ;
- La promotion des programmes de diffusion des technologies de l'information et de la communication et leur maîtrise à travers l'amélioration des services et la généralisation de l'accès au réseau d'Internet, tout en développant et en enrichissant constamment le contenu pédagogique numérique ;
- L'élargissement du réseau des bibliothèques et des centres de ressources au niveau local et régional et leur connexion aux établissements et centres d'éducation, de formation et d'information, ainsi que le renforcement des ressources humaines en cadres spécialisés dans la documentation et l'animation pédagogique et culturelle.

LEVIER 20 : Implication active dans l'économie et la société du savoir

104. Le Conseil considère que l'École marocaine est appelée aujourd'hui à s'engager fortement dans le chantier de l'adhésion effective à l'économie et la société du savoir, à travers quatre entrées :

- les technologies de l'information et de la communication ;
- les langues les plus utilisées dans le monde ;
- la recherche scientifique et technique et l'innovation ;
- l'excellence scolaire et dans la formation.

a. Les technologies de l'information et de la communication :

105. Vu les objectifs fixés par la «stratégie Maroc numérique», qui accorde à l'École un rôle et des fonctions essentiels dans la diffusion des technologies de l'information et de la communication, et en considération des effets induits de l'intégration de ces technologies sur le renouveau et le progrès de l'École marocaine, le Conseil recommande de :

- Elaborer un programme national, qui vise à compléter l'équipement des établissements scolaires, universitaires et de formation en technologies éducatives, en salles multimédia et en équipement audio-visuel, à les connecter au réseau internet et à équiper les bibliothèques scolaires et les structures universitaires d'encadrement et de recherche, en ressources numériques nécessaires.
- Intégrer les technologies de l'information et de la communication à tous les niveaux de la gestion et faciliter l'accès aux données, leur archivage et leur partage, ainsi que l'interactivité et la communication entre les diverses parties impliquées dans la gestion du système.
- Renforcer l'intégration de ces technologies à l'École dans le sens de la promotion de la qualité des apprentissages, notamment :
 - Dans la conception et la préparation des curricula, des programmes, des matières et au cours de leur mise en œuvre ;
 - L'utilisation des logiciels et des ressources numériques interactives dans l'ensemble du processus pédagogique en ciblant l'auto-apprentissage, la recherche et la diversification des sources d'apprentissage.
 - La révision à moyen terme, du concept de manuel scolaire, en œuvrant pour sa numérisation, ainsi que celle de l'ensemble des documents scolaires ;
 - L'Intégration à moyen terme, des technologies éducatives et de la culture numérique, comme matière principale dans la formation initiale et continue de tous les acteurs pédagogiques ;
 - La formation à moyen terme, de spécialistes dans la conception de logiciels éducatifs et la production de ressources éducatives numériques ;
 - L'incitation des jeunes à la création d'entreprises spécialisées dans la production des ressources éducatives numériques ;
 - La création des centres de ressources numériques aux niveaux régional et local, ainsi que des laboratoires d'innovation et de production de ressources et la formation de spécialistes dans ce domaine ;
 - Le développement et la promotion de l'apprentissage à distance comme complément aux cours en présentiel ;
 - L'élaboration d'un plan d'action pour la sensibilisation à l'importance des technologies de l'information et de la communication et à leur contribution à la réforme de l'École ;
 - La promotion de la recherche théorique et pratique dans les domaines de l'éducation et de la formation, en relation avec les technologies de l'information et de la communication ;

- L'ouverture sur les entreprises et les partenaires dans les domaines des technologies de l'information et de la communication, aux niveaux national et international, afin de les inciter à contribuer à l'effort public d'amélioration des infrastructures et des équipements nécessaires ; et ce, dans le cadre de partenariats institutionnels.

b. La maîtrise des langues les plus utilisées dans le monde

106. La contribution de l'École marocaine à relever le défi de la maîtrise des langues les plus utilisées dans le monde aidera notre pays à consolider sa contribution à l'édification d'une économie et d'une société du savoir, à travers les actions suivantes :

- Renforcer l'ouverture aux connaissances, aux sciences, aux cultures, aux technologies et aux innovations qui sont à la base des nouvelles approches /pratiques culturelles et du développement des nations ;
- Faciliter et approfondir les processus de communication avec les différents pays du monde ;
- Renforcer le positionnement du Maroc dans le système international, élargir le rayonnement de son système de valeurs, de son action culturelle et de son modèle de développement ;
- Simplifier l'accès aux données, connaissances et ressources scientifiques ;
- Valoriser le capital immatériel qui constitue la base des investissements dans l'éducation, la formation et les technologies de l'information et de la communication ;
- Améliorer graduellement le positionnement de l'université marocaine dans les classements internationaux et renforcer sa compétitivité et son adhésion à l'internationalisation de la connaissance, de la technologie et de l'innovation.

c. L'orientation de la recherche scientifique et de l'innovation vers le développement des compétences humaines du pays

107. Dans le but de développer les compétences humaines à travers la recherche scientifique et technique et l'innovation, il est préconisé de :

- Réduire le hiatus entre les systèmes de production du savoir et les stratégies d'éducation et de formation ;
- Lier les apprentissages dispensés, aux différents niveaux de l'enseignement et de la formation (préscolaire et primaire, formation professionnelle et enseignement supérieur), à des stratégies de recherche et d'innovation formalisées, et ce par la réalisation des actions suivantes :
 - Promouvoir des projets éducatifs ciblant les apprenants, dans le cadre du projet d'établissement, à l'instar des activités liées à l'environnement, à la culture, à la découverte, à la recherche ou à l'information ; tout en s'attendant à leur valorisation ;

- Adopter de nouvelles stratégies d'apprentissage et de maîtrise des compétences d'auto-apprentissage : apprendre à apprendre, l'apprentissage tout au long de la vie, la découverte et l'initiative, et ce travers des programmes et outils didactiques numériques et interactifs, des médiathèques ;
 - Promouvoir de l'éducation à la créativité, à l'invention et à la liberté de choix, à travers l'encouragement des apprenants à la recherche de nouvelles solutions aux problématiques qui leur sont présentées dans leur cursus d'apprentissage et à la pratique du travail en groupe. Par ailleurs, il est nécessaire de prendre en compte ces actions dans les espaces éducatifs, au niveau de l'évaluation ;
 - Outre les compétences relatives aux valeurs et à la citoyenneté, il conviendra de centrer les apprentissages et les formations sur l'acquisition de nouvelles compétences d'ordre cognitif, relationnel et technologique ;
 - Articuler l'enseignement, les stages et les activités d'application et d'immersion dans des situations réelles susceptibles de favoriser l'esprit d'entrepreneuriat ; ce qui nécessite des séances de formation et d'apprentissage, surtout au niveau de l'enseignement secondaire qualifiant lors des stages spécifiques aux divers domaines de la formation (administration, économie, architectures, métiers sociaux) ;
 - Harmoniser les formations professionnelles avec les projets d'innovation technique et les métiers ;
 - Mettre en réseaux des centres de formation professionnelle et technique, des universités, des institutions économiques et des entreprises, dans le cadre du partage de la culture de la production et de l'innovation, de l'échange des connaissances et leur concrétisation en produits commercialisables.
- Articuler la recherche et l'innovation dans les sciences sociales et humaines, les arts et la littérature avec les programmes de développement humain et environnemental, notamment les problématiques liées à la précarité, la pauvreté, la santé, les disparités sociales . Il faudra aussi veiller à orienter la recherche vers les nouveaux métiers internationaux et à les valoriser ;
 - Renforcer les structures de recherche dans les établissements de l'enseignement supérieur, par des partenariats efficaces avec les entreprises, dans le but de développer l'innovation et d'orienter dans ce sens les études pour l'obtention de diplômes supérieurs, tout en facilitant les procédures relatives au financement, à la contractualisation et à la gestion des projets de recherche ;
 - Renforcer aussi l'élargissement de la coopération internationale entre les structures et les laboratoires de recherche nationaux pour plus d'innovation, et entre les établissements de l'enseignement supérieur et les structures de recherche internationales, afin de développer les compétences nationales, humaines et institutionnelles, de rehausser et d'améliorer la compétitivité des chercheurs marocains et de bénéficier des projets internationaux de recherche et d'innovation. Ceci implique d'assurer la mobilité des chercheurs marocains à l'échelle nationale et internationale ;

- Encourager la publication des résultats des recherches scientifiques et d'innovation et leur diffusion, et la mise en place de dispositifs incitatifs à l'innovation pour stimuler l'émulation et ancrer l'innovation en tant que culture dans les cursus de formation.

d. L'École de l'excellence dans le cadre de l'égalité des chances :

108. Il est nécessaire d'orienter l'encouragement de l'excellence vers le développement des capacités internes du système éducatif, tout en veillant au respect du principe de l'équité et de l'égalité des chances.

109. Une approche intégrée devra être adoptée, aux niveaux mentionnés ci-dessous, afin de faire de cet encouragement un des outils d'amélioration des niveaux d'apprentissage, du rendement éducatif et une source d'incitation à l'initiative et à l'innovation.

• **Les apprenants :**

- L'excellence chez les apprenants doit concerner différents domaines : les connaissances et les compétences, les activités culturelles, sportives et artistiques, les projets pédagogiques au sein de l'établissement scolaire et de formation et de son environnement ;
- La promotion de l'excellence doit être intégrée dans les programmes du projet d'établissement, à ses missions éducatives, cognitives, culturelles et sociales ;
- L'adoption de mécanismes et de programmes de découverte précoce de l'excellence et du génie, dès les premiers niveaux scolaires des apprenants ;
- La mise en place d'un mécanisme de récompense de l'excellence, à tous les niveaux scolaires, et la valorisation des réalisations ;
- La généralisation des bourses d'excellence.

• **Les acteurs éducatifs :**

- L'intégration de l'excellence et de la capacité d'innovation pédagogique dans les formations initiales et continues ;
- L'élargissement des cursus de formation d'excellence à l'instar du cycle d'agrégation ;
- La promotion des pratiques et des expériences réussies en vue de leur généralisation.

• **Les dispositifs institutionnels :**

- La mise en œuvre des lycées d'excellence dans le but d'ancrer l'esprit d'émulation scolaire, sur la base de la méritocratie, de la transparence, et de l'égalité des chances, et ce après l'évaluation de l'expérience antérieure ;
- La capitalisation sur des réalisations des apprenants, des acteurs pédagogiques et des chercheurs au sein de l'École marocaine, notamment en ce qui concerne :
 - Le soutien aux apprenants ayant des difficultés, en leur offrant un accompagnement scolaire ;

- Le soutien et l'encadrement des acteurs éducatifs nouvellement recrutés ;
 - L'encadrement et l'accompagnement des étudiants-chercheurs, au début de leur cursus académique, et leur intégration dans les structures de recherche et d'innovation ;
 - L'initiation et l'encouragement de projets de recherche et d'innovation au niveau des établissements et de leur environnement.
- La formation d'une équipe pour l'orientation précoce dans chaque établissement scolaire, dans le but d'affiner et de renforcer toutes les formes de l'excellence et du génie scolaires. Cette équipe peut être composée d'enseignants, d'administratifs, de parents, d'inspecteurs et de cadres de l'orientation ;
 - La diversification des formations dans les classes préparatoires aux grandes écoles, afin de permettre à plusieurs établissements d'accueillir les étudiants de ces classes et les former selon une approche qui considère leur potentiel de compétences ;
 - La mise en place de filières pour l'excellence académique dans les établissements universitaires et les écoles supérieures dans le but de sélectionner les compétences dans les domaines des sciences, des techniques, de l'architecture, de la gestion, de la médecine, des sciences humaines et sociales, des arts et des lettres ;
 - L'organisation de compétitions et d'olympiades dans les différents domaines d'enseignement et de créativité, et l'octroi de bourses de mérite aux apprenants qui se distinguent pour poursuivre leurs études au Maroc ou à l'étranger ;
 - La généralisation des prix d'excellence à tous les niveaux d'enseignement.

110. La mise en place de programmes d'évaluation des établissements d'éducation et de formation et des institutions de recherche, en vue de procéder à la sélection de celles qui se distinguent le plus, pour les valoriser et les motiver davantage ; ce qui est de nature à instaurer un climat d'émulation entre les établissements et à développer l'excellence.

• **La recherche scientifique et l'innovation :**

- L'encouragement de l'excellence et du génie dans les domaines de la recherche et l'utilisation des technologies éducatives, à travers la mise en place d'une nouvelle dynamique fondée sur les programmes et projets de recherche en vue d'identifier les apprenants qui se distinguent par l'excellence de leurs résultats.
- La création de réseaux de l'excellence impliquant les entreprises, en vue de créer les conditions stimulant le développement et la créativité technologiques.
- L'encouragement de la création, au sein des universités, des structures susceptibles d'aider les étudiants- chercheurs porteurs de projets de création d'entreprises à les réaliser.

LEVIER 21 : Consolidation de la place du Maroc parmi les pays émergents

Le Maroc connaît, depuis l'avènement du 21^e siècle, de grands progrès touchant les divers domaines de la vie politique, sociale et économique, dans un élan de construction d'un modèle spécifique de développement global. Ces progrès lui ont ouvert la voie des pays à économie émergente.

A cet égard, les acquis réalisés demandent un redoublement d'efforts afin de qualifier le pays et l'asseoir pleinement dans le groupe des pays émergents, en œuvrant notamment dans le sens de l'expansion et la résilience de l'économie nationale, la construction de groupes économiques puissants, l'amélioration du climat d'affaires et son insertion dans l'économie du savoir.

Ces défis interpellent l'aptitude de l'École marocaine à s'acquitter pleinement de son rôle dans la qualification du pays pour la réussite des chantiers de développement, l'amélioration de sa compétitivité aux plans de l'économie et de la connaissance ; la satisfaction en définitive des impératifs du développement global.

Etant entendu que le capital humain est la vraie richesse du Maroc et une des principales composantes de son capital immatériel, l'École se trouve aujourd'hui, plus que jamais, appelée à renforcer ses capacités humaines et institutionnelles et à développer sa performance afin de contribuer à la formation et à la qualification des élites et des compétences humaines nécessaires à concrétiser les projets de développement économique de tout le pays.

III. La contribution effective de l'École marocaine à l'accession de notre pays au rang des pays émergents requiert de l'Etat d'entreprendre avec succès les actions énumérées ci-dessous.

- Renforcer les investissements publics dans l'éducation et la formation et leur donner la priorité en matière de dépenses publiques, en reliant de manière interactive le développement économique et la promotion de l'École.
- Entreprendre des réformes profondes dans les domaines de l'éducation-formation liées aux questions de l'équité, de la qualité, de la formation et de la recherche, de l'intégration des technologies éducatives, de la qualification socioculturelle et de l'intégration économique.
- Inciter le tissu économique et les secteurs productifs de manière globale à s'impliquer dans la mise à niveau de l'École, à travers le renforcement des passerelles et des relations entre les établissements de formation et de recherche et l'entreprise dans le cadre de projets d'innovation communs.
- Renforcer les efforts de développement durable à travers l'articulation de la formation et de la recherche autour de l'intérêt social comme la lutte contre l'analphabétisme, la précarité, la maladie ou la violence.
- Orienter les efforts d'intégration socioculturelle des jeunes vers une participation plus importante dans le développement socioéconomique, culturel et politique du pays et les soutenir dans leur intégration à la vie active, tout en facilitant leur accès à la culture, la science et la technologie, l'art, le sport et les loisirs et en leur permettant d'exprimer leurs talents et leur créativité.
- Instaurer une politique de communication performante à destination du monde économique pour le sensibiliser et l'impliquer dans ce grand chantier.

FIGURE 8





CHAPITRE IV
POUR UN LEADERSHIP EFFICACE
ET UNE NOUVELLE CONDUITE DU CHANGEMENT

La mise en œuvre efficace de cette Vision stratégique de la réforme et du renouveau de l'École reste tributaire de deux leviers qui se complètent :

LEVIER 22 : Une mobilisation sociétale pérenne

112. Il est recommandé de faire de la période 2015-2030 une période de mobilisation nationale pour le renouveau de l'École marocaine et pour l'amélioration de sa qualité et de son rendement. Ainsi, l'École devrait être l'objet de la plus grande attention en tant que priorité nationale, de la part de l'Etat et des collectivités territoriales, des établissements d'éducation, de formation et de recherche scientifique, des organisations syndicales, du secteur privé, des familles, de la société civile, des intellectuels, des artistes et des médias.

La mobilisation ne peut cependant se limiter au discours mais doit s'ériger en une structure organisée, dont les éléments convergent tous vers un grand objectif commun : la réussite de la réforme. C'est cette convergence qui renforce la responsabilité des acteurs directs de l'École, de son environnement et de ses partenaires et qui garantit l'appropriation par tous les intervenants des objectifs de la réforme et leur adhésion à sa mise en œuvre. Seule une action de cette nature serait à même de dynamiser d'autres canaux de mobilisation, à l'exemple du projet d'établissement qui demande à être fortement imprégné, au plan du concept et de la pratique, par les exigences de la réforme.

a. S'agissant de la mobilisation des acteurs éducatifs et des chercheurs :

113. Le Conseil estime que les acteurs pédagogiques constituent le pivot de tout changement. C'est pourquoi, et afin de donner à la mobilisation autour de l'École toutes ses chances de réussite, il est fondamental que soit instauré, à court terme, un contrat moral pour renouveler la confiance et la mobilisation et donner un nouveau souffle aux acteurs et à leur adhésion à la réforme, sur la base de trois piliers complémentaires :

- Une dynamique renouvelée de dialogue et de débat avec les acteurs pédagogiques dans un cadre garantissant la juste corrélation entre droits et obligations ;
- La promotion des métiers de l'éducation, de la formation et de la gestion et la réhabilitation de leur image au sein de la société en améliorant les conditions d'exercice ;
- L'engagement collectif autour des objectifs de la réforme, la contribution de tous à la réalisation, au suivi et à l'évaluation de ses objectifs dans le sens de l'amélioration de la qualité et des rendements interne et externe de l'École.

b. S'agissant de la mobilisation des familles :

114. Mettre en place des outils à même de permettre aux familles d'assurer un suivi vigilant du parcours et des acquis de leurs enfants et de soutenir l'École et le projet d'établissement.

115. Associer les familles à la gestion de l'établissement à travers la valorisation du rôle des associations de parents d'élèves, qui sont aujourd'hui appelées à renouveler leurs méthodes de travail, à consolider la coopération avec les établissements et à prendre part activement à leur gestion et suivi, à travers la mise en place d'espaces de coordination et de dialogue permanents.

116. Instituer « l'École des parents des apprenants » à travers l'organisation de séances de formation au profit des familles, la lutte contre l'analphabétisme, des programmes de sensibilisation et l'aide aux familles qui le souhaitent pour l'utilisation de certains outils didactiques.

117. Réussir une École multifonctionnelle pour tous, en mesure d'offrir différents services à son environnement en termes de sensibilisation sanitaire, environnementale, culturelle et d'apprentissage tout au long de la vie ; une École qui met à la disposition de son environnement des espaces de soutien comme des classes d'alphabétisation, des dispensaires temporaires, des ateliers de formation professionnelle, afin d'établir des liens interactifs et flexibles avec les familles et l'environnement.

c. S'agissant des collectivités territoriales :

118. Toutes les potentialités qu'offre la régionalisation avancée doivent être mises à profit. Cela permettra de placer les questions de l'environnement éducatif au cœur du débat politique régional et local et de garantir un soutien durable à l'École.

d. S'agissant des organismes de la société civile :

119. Lancer de grandes initiatives ciblant principalement les projets à caractère prioritaire pour l'École, en privilégiant les actions à impact palpable et mesurable, le renforcement des compétences des acteurs et des animateurs de partenariats au niveau local, la mutualisation des ressources et la capitalisation des bonnes pratiques et des expériences réussies. Les ONG devraient également mettre les compétences locales à contribution en les encourageant à s'organiser dans des associations pour le soutien de l'École.

e. S'agissant de la mobilisation des opérateurs économiques :

120. La mobilisation de cet acteur majeur de la société requiert de :

- Développer des partenariats stratégiques solides entre l'École et l'Entreprise et ses organisations professionnelles ;
- Etablir des passerelles et des interfaces locales et régionales et les alimenter en compétences humaines et matérielles nécessaires pour l'institution d'un partenariat pérenne entre les établissements éducatifs et de formation et les entreprises implantées dans leur environnement.
- Amener les organisations représentant les entreprises marocaines et leurs unions régionales à élire leurs représentants dans les conseils de gestion des établissements et les mobiliser afin d'élaborer le projet de partenariat régional avec l'École.
- Aider l'École, par le biais des compétences professionnelles des entreprises, à mettre en place des programmes de formation à distance et par alternance au profit des apprenants des branches techniques, technologiques, économiques et de formation professionnelle.

121. A cette fin, chaque établissement d'éducation-formation, chaque délégation provinciale et chaque académie régionale d'éducation et de formation devra disposer d'une banque de projets afin de faciliter l'adhésion des entreprises et organisations professionnelles qui s'y trouvent et d'orienter les partenariats institutionnels vers les questions et les domaines prioritaires pour l'École.

f. S'agissant de la mobilisation des médias

122. Le Conseil estime que la mobilisation autour de la réforme de l'École aura besoin du soutien permanent des médias nationaux, toutes catégories confondues, qui doivent faire preuve de plus d'empathie pour l'École marocaine et animer autour de sa réforme un débat public constructif.

123. Mettre en place, conformément au principe constitutionnel du droit d'accès à l'information, les dispositifs garantissant l'accès à des informations fiables et aux publications y afférentes. De tels outils sont autant de ressources incitatives pour une mobilisation objective autour des questions de l'École marocaine.

g. S'agissant du suivi et de l'évaluation :

124. Rendre disponibles les outils d'accompagnement vigilent et de suivi de la réforme, ainsi que les mécanismes d'évaluation, d'audit, de révision et de redressement et en généraliser l'usage à tous les niveaux.

125. Mettre en place un système d'information intégré de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, qui constitue un cadre de référence pour une base de données et de statistiques fiables et actualisées liée à ces domaines, qui offre toutes les informations disponibles relatives aux différentes composantes du système éducatif et qui aide à la prise de décision. Un système d'information répondant à ces critères permettrait également l'accès des chercheurs et des experts aux informations relatives à ces domaines.

126. Instaurer un système de suivi des élèves, stagiaires, étudiants et lauréats tout au long du parcours éducatif et de formation et au-delà de l'obtention du diplôme afin de permettre la consolidation des données nécessaires pour la valorisation des différents parcours et la capitalisation des acquis, ou pour reconsidérer les politiques éducatives et de formation chaque fois que nécessaire.

127. Dans le même ordre d'idées, le Conseil contribuera, à travers l'Instance Nationale de l'Évaluation et dans la limite des prérogatives qui lui sont assignées, à l'évaluation régulière de la mise en œuvre de la réforme : son cheminement, la réalisation de ses objectifs et son impact sur l'affirmation et la concrétisation de l'équité et de l'égalité des chances, l'évolution de la qualité des apprentissages, l'efficacité des rendements interne et externe et les potentiels de qualification du système éducatif.

h. S'agissant des mesures institutionnelles à caractère prioritaire :

128. Il est impératif que soient entreprises, dans le court terme, les mesures ci-après :

- L'accélération de la mise en place de la Commission permanente de la rénovation et de l'adaptation continue des curricula et des programmes, citée dans le Chapitre II ci-dessus.
- Le lancement de programmes de formation en faveur des acteurs se trouvant actuellement en service au sein de l'École afin de développer leurs capacités et leurs compétences et de les préparer à accompagner le changement sans porter atteinte à leur droits et à leurs acquis.
- L'accélération des mesures préalables à l'intégration progressive du préscolaire dans l'enseignement primaire obligatoire (la Charte nationale d'éducation et de formation, art. 60) et la mise en place des outils nécessaires à son organisation et sa promotion.
- Le lancement de la création progressive de réseaux spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères hors curricula scolaires formels, notamment au niveau régional pour promouvoir l'apprentissage des langues étrangères. Ceci devrait se faire en collaboration avec les entités compétentes et par l'utilisation optimale des équipements fondamentaux et des compétences humaines disponibles (la Charte nationale d'éducation et de formation, art. 118).
- Le lancement d'un programme national, régional et local pour la réhabilitation des établissements existants qui en ont besoin et la construction de nouveaux établissements qui prennent en compte le principe de proximité des lieux de résidence des apprenants, en procédant au préalable à un diagnostic précis de l'état de l'existant et des besoins réels.

i. Etablir un pacte national en tant que condition de la réussite de la mobilisation

129. Convaincu que la réussite de la réforme éducative est une responsabilité partagée entre la société, l'Etat, tous les acteurs et toutes les parties prenantes et bénéficiaires et soucieux de l'efficacité du nouveau leadership de la réforme et de l'efficacité de toutes les conditions ci-dessus, le Conseil recommande que soient entreprises, dans le court terme, les mesures qui suivent :

- Traduire la Vision stratégique de la réforme 2015-2030 « Pour une École de l'équité, de la qualité et de la promotion » en une Loi-Cadre votée par le Parlement et qui tienne lieu de pacte national que tous s'engagent à honorer, à mettre en œuvre et à accompagner ;
- Mettre en place à court terme la commission mixte entre le Conseil et les départements en charge de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, conformément à l'article 6 de la loi relative au Conseil, afin qu'elle puisse accomplir ses missions de suivi et d'élaboration d'indicateurs de mesure pour la mise en œuvre de la réforme et de la performance de l'École ;
- Réunir cette commission pour mettre en place un tableau de bord de la réforme, les étapes de réalisation et les outils de suivi et d'évaluation, en application des dispositions de la convention de coopération conclue entre le Conseil et ces départements.

130. Un des prérequis les plus décisifs à la mobilisation sociétale autour de la réforme de l'École est le leadership et les capacités managériales nécessaires à la conduite de ce changement et à la garantie de sa pérennité.

LEVIER 23 : Un leadership énergique et des capacités managériales efficaces pour les différents paliers de l'École

a. Un leadership efficace

131. Le mode de leadership préconisé doit être fondé sur une gouvernance :

- Alliant responsabilité et reddition des comptes et imprégnée de l'esprit du changement et de la volonté de rénover les modes et la méthodologie d'action et de gestion et cela, non seulement au niveau central, mais aussi aux niveaux régional et local et à l'échelle des établissements d'éducation et de formation ;
- Animée par des ressources humaines dotées de compétences élevées, issues d'une rigoureuse sélection des responsables en charge des affaires éducatives et soutenue par des dispositifs et des structures capables d'insuffler la dynamique du changement souhaitée dans le cadre de la déconcentration, la décentralisation et l'autonomie institutionnelle. Ce qui requiert d'ouvrir, à court terme, un chantier de qualification visant à développer les capacités de gestion des acteurs, dans le cadre d'un projet intégré de rénovation de la gouvernance éducative, tel que développé dans le chapitre II de cette vision stratégique ;
- Efficace, dotée de capacités de gestion, de communication, fondée sur la connaissance, l'expérience et les compétences nécessaires à la mise en œuvre et au suivi ;
- Instaurant une logique de pilotage et valorisant le travail d'équipe, l'exemplarité et la gouvernance responsable, et adoptant une perspective globale du processus de la réforme, aux niveaux local, régional et national ;
- Rendant régulièrement compte de la mise en œuvre de la réforme et faisant état de ses résultats et de ses acquis ;
- Mettant en place des mécanismes de collecte et d'analyse de données destinées à améliorer la prise de décision, ainsi que des dispositifs de veille et de diffusion des bonnes pratiques. Ces mesures sont à même de contribuer à la capitalisation des données de l'École, d'inciter les acteurs à développer leurs pratiques et de renforcer les décisions qui ont un impact positif sur les apprenants ;
- En mesure de renforcer et de pérenniser la coordination entre les différents paliers de responsabilité, local, régional et central et avec les acteurs opérant au sein des établissements d'enseignement et de formation, de renforcer la concertation avec les acteurs et leurs représentants, en particulier dans les syndicats et les associations professionnelles, et les associer régulièrement au suivi, à l'évaluation et à la mise en place des réajustements nécessaires ;

- Se référant à un arsenal juridique et législatif mis à jour dans les délais impartis, nécessaire pour la mise en œuvre et le pilotage de la réforme, en veillant à accélérer le rythme de mise à jour, de révision et de publication des textes ;
- A même de généraliser le projet d'établissement dans le cadre de l'autonomie des établissements d'enseignement et de formation, en application du principe de la décentralisation et de la déconcentration, conformément aux orientations de la régionalisation avancée.

132. Il est également nécessaire de consolider la décentralisation et la déconcentration et la gestion basée sur les résultats et le rendement, en complémentarité avec le rôle des autorités centrales en matière d'élaboration des stratégies et des grandes orientations nationales, de contrôle, d'orientation et de soutien.

Cela implique des délégations de pouvoirs conditionnées, d'une part, aux Académies régionales d'éducation et de formation, aux délégations provinciales et aux institutions de l'éducation et de la formation, et d'autre part aux universités, puis aux établissements d'enseignement supérieur, de formation et de recherche scientifique.

b. Principes pour une gestion optimale de la réforme

133. La gestion du changement renvoie à une structure qui englobe un ensemble de ressources, d'approches et de programmes pour soutenir les acteurs de l'éducation et de la formation et de la recherche scientifique et appuyer le processus de changement. A cet égard, le Conseil recommande ce qui suit :

- L'adoption d'une approche proactive, à même de réduire les effets des résistances éventuelles au changement ou les impondérables susceptibles de se produire tout au long du processus de réforme. Cette approche se fonde sur la participation, la planification, la prévision et l'argumentation ;
- Une connaissance précise de l'environnement et de ses enjeux ; la mise à niveau de l'École marocaine fait en effet partie des réformes complexes, eu égard à la durée nécessaire à son aboutissement, à la multiplicité et à la diversité des acteurs et des services fournis et aux interconnexions entre les composantes de l'École et son environnement géographique et socio-économique ;
- La mise en place d'une approche ascendante, basée sur l'implication des différents acteurs locaux concernés par la réforme de l'éducation pour activer les leviers de changement ;
- La déclinaison des leviers de changement sous forme de projets dans le cadre d'une approche intégrée de la réforme ;
- L'adaptation des projets aux capacités disponibles en matière de gestion et d'induction du changement et la focalisation sur les missions essentielles des structures concernées par le changement, pour s'assurer de l'adhésion des acteurs ;
- La mise en place d'une équipe d'accompagnement du changement, qui travaille sur les volets de sensibilisation et soutien psychologique et moral à destination des acteurs qui participent ou qui pilotent le changement ;

- La mise en place d'une approche évolutive, alliant l'expérimentation et l'évaluation des résultats chaque fois que nécessaire, afin de s'assurer, avant généralisation, de l'efficacité et de l'adéquation des mesures prévues et de la possibilité d'atteindre les objectifs fixés ;
- La mise à disposition des ressources financières nécessaires et la planification du budget alloué à la réforme, en accompagnant cela de procédures simplifiées et d'un contrôle régulier des dépenses et à travers un fonds spécial de soutien aux chantiers de réforme.

c. Déclinaison opérationnelle de la vision stratégique

134. L'efficacité du pilotage du changement est tributaire de la mise en place de mécanismes de déclinaison opérationnelle de la vision stratégique. Cela nécessite d'engager les mesures suivantes :

- Déclinaison des orientations stratégiques en stratégies sectorielles, plans et projets opérationnels ;
- Développement des capacités institutionnelles et de gestion et mise en place de dispositifs organisationnels pour opérationnaliser les programmes et projets.
- Actualisation du cadre juridique et institutionnel pour le mettre en adéquation avec les exigences du changement ;
- Mise en place d'une programmation de la mise en œuvre de la réforme qui veille à garantir le niveau de qualité requis pour chaque action, aux niveaux de la planification, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation. Il est à signaler que dans le cadre de sa mission d'évaluation, le Conseil s'attèlera à élaborer les indicateurs de préparation et d'évaluation de la mise en œuvre des leviers proposés dans cette vision.
- La mise à disposition de toutes les conditions requises pour l'application de la réforme : ressources humaines, conditions matérielles et logistiques, accompagnement en communication et arsenal législatif, de manière à concilier entre ce qui est souhaitable et ce qui est faisable.

La mise en œuvre optimale de ces leviers de changement contribuera à la réussite de la réforme et donc à restaurer la confiance des familles et de la société en l'École et en sa capacité à mener à bien la mission qui est la sienne et à relever les défis présents et futurs du Maroc.

FIGURE 9





ANNEXES

ANNEXE 1 : Dispositions de la Constitution relatives à l'Education, à la Formation et à la Recherche Scientifique

Préambule

- **Premier Paragraphe** : « Fidèle à son choix irréversible de construire un Etat de droit démocratique, le Royaume du Maroc poursuit résolument le processus de consolidation et de renforcement des institutions d'un Etat moderne, ayant pour fondements les principes de participation, de pluralisme et de bonne gouvernance. Il développe une société solidaire où tous jouissent de la sécurité, de la liberté, de l'égalité des chances, du respect de leur dignité et de la justice sociale, dans le cadre du principe de corrélation entre les droits et les devoirs de la citoyenneté ».
- **Deuxième paragraphe** : « Etat musulman souverain, attaché à son unité nationale et à son intégrité territoriale, le Royaume du Maroc entend préserver, dans sa plénitude et sa diversité, son identité nationale une et indivisible. Son unité, forgée par la convergence de ses composantes arabo-islamique, amazighe et saharo-hassanie, s'est nourrie et enrichie de ses affluents africain, andalou, hébraïque et méditerranéen. La prééminence accordée à la religion musulmane dans ce référentiel national va de pair avec l'attachement du peuple marocain aux valeurs d'ouverture, de modération, de tolérance et de dialogue pour la compréhension mutuelle entre toutes les cultures et les civilisations du monde. »
- **Huitième point du 4ème Paragraphe** : « bannir et combattre toute discrimination à l'encontre de quiconque, en raison du sexe, de la couleur, des croyances, de la culture, de l'origine sociale ou régionale, de la langue, du handicap ou de quelque circonstance personnelle que ce soit. »

Article 5 :

« L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat.

L'Etat œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation.

De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'Etat, en tant que patrimoine commun de tous les Marocains sans exception.

Une loi organique définit le processus de mise en œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle.

L'Etat œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des parlers et des expressions culturelles pratiques au Maroc. De même, il veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines.

Il est créé un Conseil national des langues et de la culture marocaine, chargé notamment de la protection et du développement des langues arabe et amazighe et des diverses expressions culturelles marocaines, qui constituent un patrimoine authentique et une source d'inspiration contemporaine. Il regroupe l'ensemble des institutions concernées par ces domaines. Une loi organique en détermine les attributions, la composition et les modalités de fonctionnement. »

Article 18 :

« Les pouvoirs publics œuvrent à assurer une participation aussi étendue que possible des Marocains résidant à l'étranger, aux institutions consultatives et de bonne gouvernance créées par la Constitution ou par la loi. »

Article 19 :

« L'homme et la femme jouissent, à égalité, des droits et libertés à caractère civil, politique, économique, social, culturel et environnemental, énoncés dans le présent Titre et dans les autres dispositions de la Constitution, ainsi que dans les conventions et pactes internationaux dûment ratifiés par le Maroc et ce, dans le respect des dispositions de la Constitution, des constantes du Royaume et de ses lois.»

Article 25 :

« Sont garanties les libertés de pensée, d'opinion et d'expression sous toutes leurs formes.

Sont garanties les libertés de création, de publication et d'exposition en matière littéraire et artistique et de recherche scientifique et technique. »

Article 26 :

« Les pouvoirs publics apportent, par des moyens appropriés, leur appui au développement de la création culturelle et artistique, et de la recherche scientifique et technique, ainsi qu'à la promotion du sport. Ils favorisent le développement et l'organisation de ces secteurs de manière indépendante et sur des bases démocratiques et professionnelles précises. »

Article 31 :

« L'Etat, les établissements publics et les collectivités territoriales œuvrent à la mobilisation de tous les moyens disponibles pour faciliter l'égal accès des citoyennes et des citoyens aux conditions leur permettant de jouir du droit :

- Aux soins de santé ;
- A la protection sociale, à la couverture médicale et à la solidarité mutualiste ou organisée par l'Etat ;
- **à une éducation moderne, accessible et de qualité ;**
- **à l'éducation sur l'attachement à L'identité marocaine et aux constantes nationales immuables ;**

- à la formation professionnelle ;
- A l'éducation physique et artistique ;
- A un logement décent ;
- Au travail et à l'appui des pouvoirs publics en matière de recherche d'emploi ou d'auto-emploi ;
- A l'accès aux fonctions publiques selon le mérite ;
- A l'accès à l'eau et un environnement sain ;
- Au développement durable»

Article 32 :

« L'enseignement fondamental est un droit de l'enfant et une obligation de la famille et de l'Etat. »

Article 33 :

« Il incombe aux pouvoirs publics de prendre toutes les mesures appropriées en vue :

- d'étendre et généraliser la participation de la jeunesse au développement social, économique, culturel et politique du pays ;
- d'aider les jeunes à s'insérer dans la vie active et associative et prêter assistance à ceux en difficulté d'adaptation scolaire, sociale ou professionnelle ;
- de faciliter l'accès des jeunes à la culture, à la science, à la technologie, à l'art, au sport et aux loisirs, tout en créant les conditions propices au plein déploiement de leur potentiel créatif et innovant dans tous ces domaines. »

Article 34 :

« Les pouvoirs publics élaborent et mettent en œuvre des politiques destinées aux personnes et aux catégories à besoins spécifiques. »

Article 35 :

« L'Etat veille à garantir l'égalité des chances pour tous et une protection spécifique pour les catégories sociales défavorisées. »

Article 71 :

« Sont du domaine de la loi, outre les matières qui lui sont empressément dévolues par d'autres articles de la Constitution : () **la détermination des orientations et de l'organisation générale de l'enseignement, de la recherche scientifique et de la formation professionnelle.** »

Article 159 :

« Les instances en charge de la bonne gouvernance sont indépendantes (y compris le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique). Elles bénéficient de l'appui des organes de l'Etat. »

Article 160 :

« Toutes les institutions et instances visées aux articles 161 à 170 de la présente Constitution doivent présenter un rapport sur leurs activités, au moins une fois par an. Ces rapports font l'objet d'un débat au Parlement.»

Article 163 :

« Le Conseil de la communauté marocaine à l'étranger est chargé notamment d'émettre des avis sur les orientations des politiques publiques permettant d'assurer aux Marocains résidant à l'étranger le maintien de liens étroits avec leur identité marocaine, de garantir leurs droits, de préserver leurs intérêts, et de contribuer au développement humain et durable de leur Patrie, le Maroc, et à son progrès. »

Article 168 :

« Il est créé un Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Ce Conseil constitue une instance consultative chargée d'émettre son avis sur toutes les politiques publiques et sur toutes les questions d'intérêt national concernant l'éducation, la formation et la recherche scientifique, ainsi que sur les objectifs et le fonctionnement des services publics chargés de ces domaines. Il contribue également à l'évaluation des politiques et programmes publics menés dans ces domaines. »

Article 169 :

« Le Conseil consultatif de la famille et de l'enfance, créé en vertu de l'article 32 de la présente Constitution, a pour missions d'assurer le suivi de la situation de la famille et de l'enfance, d'émettre son avis sur les plans nationaux relatifs à ces domaines, d'animer le débat public sur la politique familiale et d'assurer le suivi de la réalisation des programmes nationaux, initiés par les différents départements, structures et organismes compétents. »

ANNEXE 2 : Mots-clés de la vision stratégique

- L'École
- L'équité
- La qualité
- La promotion
- L'approche pédagogique
- L'alternance linguistique
- L'aménagement linguistique
- Les technologies éducatives
- La professionnalisation
- L'apprentissage par alternance
- La formation par apprentissage
- La formation alternée
- La formation qualifiante
- L'enseignement traditionnel
- La société du savoir
- Le comportement civique
- Le capital humain

L'École

Dans le contexte de cette vision stratégique, « l'École » désigne le système éducatif dans l'ensemble de ses composantes : le préscolaire, l'enseignement primaire, le secondaire collégial, le secondaire qualifiant, l'enseignement supérieur et universitaire, la recherche scientifique, la formation des cadres, la formation professionnelle et l'enseignement traditionnel.

L'équité

L'équité dans le domaine de l'éducation signifie :

- la généralisation de l'accès à l'éducation pour tous, c'est-à-dire assurer une place à l'École pour tous, avec les mêmes critères de qualité et d'efficacité, sans aucune sorte de discrimination due à l'appartenance géographique ou sociale, au genre, à un handicap, à la couleur de la peau, à la langue ou aux croyances ;
- l'existence d'espaces et d'infrastructures suffisants pour garantir l'éducation pour tous, pour garder l'apprenant à l'École le plus longtemps possible et pour lui assurer la possibilité de finir les parcours et les apprentissages, sur la base de la réussite et du mérite ;
- la mise en place des dispositifs de soutien _matériel, pédagogique et psychosocial_ au profit des apprenants(es) qui en ont besoin ;
- la possibilité d'apprendre tout au long de la vie ;
- la certification à la fin des parcours de toutes les composantes du système éducatif et à tous les niveaux de la formation et de la qualification.

La qualité

La qualité en éducation permet à l'apprenant d'acquérir parfaitement les compétences cognitives théoriques et pratiques ainsi que les compétences affectives, expressives et créatives. Elle s'appuie sur les critères suivants :

- une formation initiale de haut niveau et une formation continue efficace pour les acteurs pédagogiques, tout au long de leur carrière ;
- une évaluation précise de leurs performances et leur motivation sur la base du mérite ;
- la flexibilité, l'homogénéité et la complémentarité des composantes et cycles de l'École ;
- l'adéquation des contenus au modèle pédagogique ;
- l'efficacité des programmes, des formations et des moyens pédagogiques ;
- l'attractivité des espaces et des infrastructures scolaires ;
- la régularité des évaluations et des révisions des programmes et des formations ;
- la consolidation de la place de la recherche scientifique et technique et de la recherche pour l'innovation ;
- l'évolution de la gouvernance au niveau de la gestion, du financement, de la participation et de la transparence, et la corrélation de la responsabilité et de la reddition de comptes.

La promotion

La première acception est liée, dans une vision proactive, à un ensemble d'opérations à mener pour promouvoir le système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, dépasser les dysfonctionnements, mettre à niveau les infrastructures et les équipements et intégrer les nouveautés. Cette promotion ne peut se réaliser que dans l'interaction et la complémentarité avec d'autres composantes de la société, tels que les secteurs économique, culturel et politique ainsi que l'administration et la justice.

La promotion du système éducatif concerne aussi ses capacités et ses performances par rapport aux attentes de la société. Ces capacités sont matérielles (infrastructures, équipements, moyens et ressources), humaines et institutionnelles (gouvernance, leadership, gestion et évaluation, organisation et législation, ressources financières.).

D'un autre côté, la promotion du système éducatif induit la promotion de l'individu et de la société. Elle se réalise, dans le premier cas, sur la base de l'équité et de l'égalité des chances, et de la qualité de la formation et sa pérennité. Ce qui favorise l'intégration de l'individu dans la société et dans son système de valeurs, ainsi que son insertion économique. Dans le second cas, il s'agit de la promotion de la société par le développement humain et du rôle des citoyens bien formés dans le développement des pratiques démocratiques et le développement des infrastructures économiques et productives et celles de la recherche et de l'innovation.

L'approche pédagogique

L'approche pédagogique est le cadre de référence qui organise les pratiques d'enseignement et les activités d'apprentissage et d'évaluation, selon des finalités et des objectifs définis. Elle exprime les choix pédagogiques institutionnels qui se déclinent en programmes d'enseignement et de formation.

Les approches pédagogiques réfèrent, dans leur diversité, à plusieurs types de pédagogie : la pédagogie par objectifs, la pédagogie des compétences, la pédagogie de la communication, la pédagogie fondée sur une approche institutionnelle ou celles qui répondent à certaines situations particulières d'enseignement ou d'apprentissage, telles que la pédagogie différenciée, la pédagogie du projet, la pédagogie de l'erreur, la pédagogie de la résolution des problèmes, etc.

L'alternance linguistique

C'est un outil pédagogique que l'on choisit, dans un enseignement bilingue ou plurilingue, pour perfectionner l'acquisition d'une ou de plusieurs langues en les utilisant partiellement dans l'enseignement de certaines matières. L'alternance linguistique est surtout pratiquée pour la maîtrise des langues étrangères.

L'aménagement linguistique

L'aménagement linguistique est l'ensemble des politiques publiques concernant une ou plusieurs langues en présence dans un pays. Ces politiques tendent à institutionnaliser la situation linguistique en déterminant le statut de chaque langue et les rôles qu'elle assume au niveau des différents usages sociaux, culturels et de communication.

Sur le plan sociétal, l'aménagement linguistique est une intervention technique sur une ou plusieurs langues en présence, par laquelle l'Etat cherche à répondre aux besoins des locuteurs. Cette intervention peut avoir pour objectif la standardisation de la langue et/ou sa valorisation socio-politique et se réalise au moyen d'une politique et une planification linguistiques.

La standardisation touche tous les aspects du système linguistique, c'est-à-dire l'aspect phonologique, l'aspect syntaxique, l'aspect lexical et sémantique et l'aspect pragmatique, en harmonie avec les évolutions que connaissent les champs du savoir, de la pensée, de la culture et des techniques.

Au niveau de l'éducation, l'aménagement linguistique définit le rôle des langues dans le système éducatif en fonction des finalités de ce système, telles que les définit le projet de société ainsi que les exigences de la promotion de l'individu et de la société. L'aménagement linguistique vise, à ce niveau également, l'amélioration et la modernisation de l'apprentissage des langues et leur meilleur usage à l'intérieur et à l'extérieur de l'École.

Les technologies éducatives

Les technologies éducatives sont les technologies de l'information et de la communication adaptées à l'éducation. Elles interviennent dans les apprentissages, les formations, et l'encadrement, dans la planification, l'organisation et la gestion, et dans l'évaluation.

Les technologies éducatives comprennent les programmes et logiciels interactifs, les ressources numériques, les différents outils et équipements électroniques, ainsi que les réseaux et les systèmes d'information et les services qu'ils offrent tels que l'enseignement à distance, la visioconférence, les bibliothèques numériques, etc.

L'intégration des technologies éducatives a pour objectif

- d'élever la qualité de l'éducation et de la formation en facilitant l'acquisition des connaissances, en motivant davantage l'apprenant et en renforçant l'attractivité de l'École ;
- de qualifier l'apprenant à accéder à la société du savoir, à maîtriser les stratégies de l'enseignement à distance et à construire les projets personnels au niveau de la recherche et de l'innovation ;
- de rationaliser la gouvernance éducative en s'appuyant sur des systèmes d'information intégrés ;
- de créer des réseaux d'échange, de partage et développement de l'intelligence collective et d'appui au travail pédagogique d'équipe ;
- d'impliquer et d'aider les acteurs pédagogiques des zones enclavées.

La professionnalisation

La professionnalisation est l'ensemble des stratégies, mesures et actions menant à la transformation d'une activité professionnelle en un métier organisé, reconnu et qui produit des biens ou des services déterminés. Des règles sociales et organisationnelles régissent le métier et définissent ses exigences au niveau de son exercice et de ses produits.

Au niveau de l'éducation, la professionnalisation est liée à la formation générale et à la formation pédagogique et pratique. Son objectif est de faire acquérir les compétences nécessaires à la pratique des différents métiers pédagogiques (l'enseignement et la formation, l'encadrement, l'orientation et la gestion) pour promouvoir la qualité du système éducatif et de ses performances.

La formation par alternance

C'est un mode d'apprentissage qui réunit l'aspect théorique et l'aspect pratique dans deux espaces de formation distincts. Le premier se déroule à l'Université, dans une école technique supérieure et à la Formation Professionnelle alors que le second a lieu dans une unité de production ou de service (usine, bureau d'étude, banque, etc.).

La formation par apprentissage et la formation alternée sont les deux types de formation par alternance que pratique la Formation Professionnelle.

La formation par apprentissage

La formation par apprentissage est régie par la loi 12.00 et comporte une formation pratique en entreprise qui représente au moins 80% de son volume global. Une formation complémentaire générale et technologique occupe 10% au moins.

Ce type de formation cible les jeunes qui ne répondent pas aux conditions requises pour accéder à la formation professionnelle (le niveau scolaire et l'âge) pour les qualifier pour l'exercice d'une activité professionnelle. Un contrat lie l'apprenant ou son tuteur à l'entreprise. L'apprenant est pris en charge par un encadrant nommé par l'entreprise.

La formation alternée

Cette formation, qui a été créée par la loi 36.96, a pour objectif de lier la formation au milieu professionnel. Elle se déroule dans l'établissement de formation et à l'entreprise où se passe 50% au moins du volume global. Au moins le tiers de ce volume a lieu dans l'établissement de formation. Un contrat lie le stagiaire et l'entreprise. Un encadrant-accompagnateur est désigné par l'entreprise pour suivre la formation du stagiaire.

La formation qualifiante

Cette formation vise à renforcer l'employabilité des jeunes diplômés et de tous les chercheurs d'emploi. Elle dure de trois à neuf mois et permet aux bénéficiaires de se qualifier pour exercer une activité professionnelle selon les exigences requises.

L'enseignement traditionnel

C'est un enseignement qui a accompagné l'histoire du Maroc. Il s'est intéressé à la société et lui a assuré les conditions de sa pérennité à travers la construction d'écoles, de centres d'enseignement et de lieux d'hébergement des étudiants.

L'enseignement traditionnel exerce ses fonctions dans le cadre de la loi 13.01. Il a pour objectifs de permettre à ses apprenants de bien apprendre le Coran, d'acquérir les sciences religieuses, d'être initiés aux sciences modernes, de développer leur connaissance de la culture islamique et de s'ouvrir sur les langues étrangères et les autres sciences et cultures.

L'enseignement traditionnel est dispensé dans les écoles coraniques et dans les écoles traditionnelles ainsi qu'à la Quaraouine et dans d'autres institutions de l'enseignement supérieur traditionnel. Il comprend les cycles préscolaire, primaire, collégial, qualifiant et supérieur. Il est sous la tutelle du ministère des Habous et des affaires islamiques.

La société du savoir

La société du savoir considère que ce dernier est le principal générateur des transformations économiques et sociales et un des constituants de la compétitivité entre les pays. Elle cherche par conséquent à le produire, à le diffuser et à l'affecter dans tous les domaines d'activité de la société pour aboutir au développement humain.

L'investissement dans la société du savoir est le plus grand investissement qu'a connu l'histoire des sociétés, au niveau des capacités cognitives et de communication pour l'individu et les institutions et au niveau des capacités et des bases matérielles de l'éducation et la formation. Il a contribué fortement à favoriser le développement humain et la promotion de l'individu.

L'accès à la société du savoir est lié à la maîtrise et l'usage des technologies de l'information et de la communication, au développement des possibilités d'apprendre tout au long de la vie, à l'ouverture sur les langues et les cultures, à la place de la recherche et de l'innovation, à la réduction des inégalités et à l'encouragement de l'excellence.

Le comportement civique

« Le développement du civisme a pour finalité ultime de former un citoyen attaché aux constantes religieuses et patriotiques de son pays, pleinement respectueux des symboles de sa nation et des valeurs civilisationnelles d'ouverture qui sont les siennes, et fermement attaché à son identité, dans toute la diversité des affluents qui l'irriguent. Outre le souci d'en faire un citoyen fier d'appartenir à son pays, conscient de ses droits et de ses devoirs et imprégné des vertus de l'effort, il s'agit de l'initier à ses obligations envers la patrie et à ses responsabilités envers soi-même, sa famille et sa communauté. Il s'agit aussi de l'inciter à s'imprégner des valeurs de tolérance, de solidarité et de coexistence, lui permettant ainsi d'apporter son concours à la vie démocratique de son pays, armé de confiance et d'optimisme, sachant compter sur soi-même et faire preuve d'un véritable esprit d'initiative.

De tels nobles desseins s'inscrivent dans le cadre du choix irréversible que Nous avons fait de consolider les jalons du Maroc de la citoyenneté responsable, de la démocratie et de la solidarité, et de consacrer l'Etat de droit, dans un esprit d'ouverture sur les valeurs universelles.

C'est précisément pour ce même choix que Nous avons opté pour lancer les grands chantiers de notre pays, que ce soit la promotion des droits de l'homme, la démocratisation de la société, la restructuration du champ religieux, la réforme du système éducatif, ou la modernisation du secteur de la communication, ou encore la moralisation de la vie publique et la promotion des questions de la famille et de l'enfance.

Cette entreprise a été menée dans un souci de rupture avec les différentes manifestations d'incivisme, de fanatisme, d'extrémisme et d'ostracisme, et ce, quels que soient les référentiels idéologiques et les motivations sociales qui les sous-tendent, à l'intérieur de notre pays ou ailleurs.»

Extrait de la lettre royale adressée au colloque sur 'le comportement civique', organisé en 2007 par le Conseil Supérieur de l'Enseignement

Le capital humain

Le capital humain est l'un des constituants du capital immatériel de chaque pays. Il comprend l'ensemble des compétences et capacités humaines dans les domaines académiques, scientifiques, technologiques et culturelles dont dispose la population d'un pays. C'est un grand facteur de développement des richesses économiques du pays et de la prospérité de chaque citoyen. Il est, de ce fait, la véritable richesse d'un pays. C'est, en outre, une richesse durable, qui se renouvelle et évolue par le biais de l'éducation, de la formation, de la qualification et des nouveautés de la recherche.

TEXTES GENERAUX

Dahir n° 1-19-113 du 7 hija 1440 (9 août 2019) portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

LOUANGE A DIEU SEUL !

(Grand Sceau de Sa Majesté Mohammed VI)

Que l'on sache par les présentes - puisse Dieu en élever et en fortifier la teneur !

Que Notre Majesté Chérifienne,

Vu la Constitution, notamment ses articles 42 et 50,

A DÉCIDÉ CE QUI SUIT :

Est promulguée et sera publiée au *Bulletin officiel*, à la suite du présent dahir, la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, telle qu'adoptée par la Chambre des représentants et la Chambre des conseillers.

Fait à Tétouan, le 7 hija 1440 (9 août 2019).

Pour contresign :

Le Chef du gouvernement,

SAAD DINE EL OTMANI.

*

* *

**Loi-cadre n° 51-17
relative au système d'éducation,
de formation et de recherche scientifique**

Préambule

Conformément aux dispositions de la Constitution du Royaume et aux conventions internationales relatives aux droits de l'Homme dûment ratifiées par le Royaume du Maroc ou auxquelles il adhère, et en vue de mettre en œuvre la recommandation de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 approuvée par Sa Majesté le Roi Mohammed VI, que Dieu l'assiste, appelant à traduire ses grands choix en une loi-cadre, incarnant un pacte national qui engage toutes les parties et que tous s'engagent à mettre en œuvre ;

Considérant l'importance et la place du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique dans la réalisation du projet sociétal de Notre pays, ses rôles dans la formation des citoyennes et des citoyens de demain, ainsi que dans la réalisation des objectifs du développement humain et durable et la garantie du droit à l'éducation pour tous, ce qui le met au-devant des priorités nationales ;

Compte tenu de la convergence des volontés des différentes composantes de la Nation, Etat et société, pour permettre au système national d'éducation, de formation et de recherche scientifique de capitaliser ses acquis, résoudre ses dysfonctionnements et garantir sa réforme globale afin de lui permettre d'assurer pleinement ses fonctions ;

Attendu que la traduction des principes, orientations et objectifs de la réforme du système dans une loi-cadre est à même de garantir une application optimale de ses dispositions, d'assurer sa continuité en tant que référence législative contraignante pour la mise en place du dispositif législatif et réglementaire nécessaire à la réalisation des objectifs et la mise en œuvre des orientations et des principes qu'elle énonce ;

Considérant que la mobilisation sociétale, globale et continue en vue de la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation régulière de la réforme du système constitue, dans sa complémentarité, un gage supplémentaire pour sa réussite et la réalisation de ses objectifs ;

Attendu que l'essence de la présente loi-cadre réside dans l'instauration d'une nouvelle école, ouverte à tous, qui vise la qualification du capital humain sur la base de l'équité et de l'égalité des chances, d'une part, et de la qualité pour tous d'autre part, en vue d'atteindre l'objectif suprême, en l'occurrence la promotion de l'individu et le progrès de la société,

Attendu que la réalisation de l'équité et de l'égalité des chances repose sur un ensemble de leviers, dont notamment :

- la généralisation d'un enseignement inclusif et solidaire en faveur de tous les enfants sans distinction ;
- l'obligation de l'enseignement préscolaire qui incombe à l'Etat et aux familles ;
- la discrimination positive en faveur des enfants des zones rurales et périurbaines et des autres zones défavorisées ;
- la garantie du droit d'accès à l'éducation, à l'enseignement et à la formation aux enfants en situation de handicap et aux enfants en situations particulières ;
- la poursuite des efforts déployés en vue de lutter contre la déperdition et l'abandon scolaires et la mise en place de programmes incitatifs pour la mobilisation et la sensibilisation des familles aux risques de l'abandon de l'école à un âge précoce ;
- la mise en place des conditions favorables à l'éradication de l'analphabétisme.

Attendu que la garantie d'un enseignement de qualité pour tous requiert nécessairement des mesures telles que :

- le renouvellement des métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion ;
- la réorganisation et la restructuration du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et l'instauration de passerelles entre ses composantes ;
- la révision des approches pédagogiques, des programmes et des curricula ;
- la réforme de l'enseignement supérieur et l'encouragement de la recherche scientifique et technique et de l'innovation ;
- l'adoption du plurilinguisme et de l'alternance linguistique ;
- l'adoption d'un modèle pédagogique axé sur l'intelligence, qui développe l'esprit critique, promeut l'épanouissement et l'innovation et éduque à la citoyenneté et aux valeurs universelles.

Chapitre premier

Dispositions générales

Article premier

Conformément aux dispositions de la Constitution, la présente loi-cadre détermine les principes sur lesquels reposent le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, les objectifs fondamentaux de la politique de l'Etat et ses choix stratégiques pour la réforme dudit système, ainsi que les mécanismes de réalisation de ces objectifs, notamment ceux qui concernent les composantes, la structuration et les règles d'organisation du système, les moyens d'accès à ses services et ses prestations, les principes de sa gestion et les sources et mécanismes de son financement.

Article 2

Au sens de la présente loi-cadre et des textes pris pour son application, on entend par :

- **l'apprenant** : tout bénéficiaire, en qualité d'élève, d'étudiant ou de stagiaire ou en toute autre qualité, des prestations d'enseignement et/ou de formation rendues, sous quelque forme que ce soit, par les diverses catégories d'établissements d'éducation, d'enseignement et de formation ;
- **l'alternance linguistique** : une approche pédagogique et un choix éducatif progressif, investi dans l'enseignement plurilingue, en vue de la diversification des langues d'enseignement, en sus des deux langues officielles de l'Etat, à travers l'enseignement de certaines matières notamment les matières scientifiques et techniques, ou certains contenus ou modules, en une ou plusieurs langues étrangères ;
- **le comportement civique** : l'attachement aux constantes constitutionnelles du pays, dans le plein respect de ses symboles et de ses valeurs civilisationnelles d'ouverture, et à l'identité aux affluents multiples, la fierté de l'appartenance à la Nation, la conscience des droits et devoirs, en étant imprégné de la vertu de l'effort productif et de l'esprit d'initiative, de la conscience de l'engagement citoyen, des responsabilités envers soi, la famille et la société ainsi que l'attachement aux valeurs de tolérance, de solidarité et de coexistence ;
- **le cadre national référentiel de certification** : un outil d'identification et de classification des diplômes au niveau national, conformément à une grille référentielle de normes correspondant à des niveaux déterminés des résultats des apprentissages et qui prend en considération les besoins du marché du travail et le développement de la société ;
- **les enfants en situations particulières** : les enfants abandonnés ou en situation difficile, de précarité ou d'indigence, résidant dans les établissements de protection sociale, les enfants résidant dans les centres et établissements d'accueil des mineurs délinquants et les enfants des ressortissants étrangers en situation difficile ;

– **l'équité et l'égalité des chances** : la garantie du droit d'accès généralisé aux établissements d'éducation, d'enseignement et de formation en garantissant une place pédagogique pour tous, avec les mêmes critères de qualité et d'efficience, sans aucune forme de discrimination ;

– **la qualité** : le fait de permettre à l'apprenant d'atteindre pleinement ses potentialités par une meilleure acquisition des compétences cognitives, communicatives, pratiques, affectives, émotionnelles et créatives ;

– **le projet de l'établissement** : le cadre méthodologique destiné à orienter les efforts de tous les acteurs éducatifs et les partenaires, en tant qu'outil pratique nécessaire à l'organisation et la mise en œuvre des différentes opérations managériales et pédagogiques ayant pour objectif l'amélioration de la qualité des apprentissages pour tous les apprenants, et le moyen essentiel de mise en œuvre des politiques pédagogiques au sein de chaque établissement d'éducation, d'enseignement et de formation, en prenant en considération ses spécificités et les exigences d'ouverture sur son environnement ;

– **la validation des acquis professionnels et artisanaux** : un outil d'évaluation et de reconnaissance des apprentissages acquis à travers l'expérience professionnelle et les qualifications personnelles, en vue de permettre au candidat de poursuivre ses études ;

– **l'apprentissage tout au long de la vie** : toute activité qui permet à tout moment de la vie de développer les connaissances, les savoir-faire, les capacités ou les compétences que ce soit dans le cadre d'un projet personnel, professionnel ou social.

Chapitre II

Les principes, les objectifs et les fonctions du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique

Article 3

Le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique œuvre à la réalisation des objectifs principaux suivants :

- consacrer des constantes constitutionnelles du pays prévues par la Constitution et visées à l'article 4 de la présente loi-cadre, en tant que références fondamentales du modèle pédagogique adopté par le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et ce, en vue de consolider le sens de l'appartenance à la patrie, de la fierté de ses symboles, des valeurs de la citoyenneté et de l'esprit d'initiative chez l'apprenant ;
- contribuer à la réalisation du développement global et durable, notamment en assurant à l'apprenant l'acquisition du savoir-faire et des compétences nécessaires à son épanouissement, à son intégration dans la vie active et à sa participation effective dans les chantiers de développement du pays de façon à réaliser le progrès de la société et contribuer à son développement ;

- généraliser un enseignement obligatoire de qualité pour tous les enfants en âge de scolarisation en tant que droit de l'enfant, devoir de l'Etat et obligation de la famille ;
- doter la société en compétences, élites de scientifiques, penseurs, intellectuels, cadres et travailleurs qualifiés pour participer à la construction continue de la Patrie, à tous les niveaux, et renforcer sa position parmi les pays émergents, notamment par leur formation, leur qualification et leur protection ;
- garantir les opportunités de l'apprentissage et la formation tout au long de la vie et faciliter les conditions pour y accéder, afin de gagner le pari de la société du savoir et développer et valoriser le capital humain ;
- inciter aux valeurs de l'excellence et de l'innovation dans les différents niveaux et composantes du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, à travers la stimulation de l'intelligence et le développement des capacités intrinsèques des apprenants, et de leur esprit critique, la promotion de leurs capacités créatives et innovatrices et leur permettre d'intégrer la société du savoir et de la communication ;
- respecter la liberté de création et de pensée, œuvrer à la diffusion du savoir et des sciences et accompagner les mutations et les innovations dans les divers domaines des sciences, des technologies et du savoir ;
- adopter une ingénierie linguistique cohérente dans les divers niveaux et composantes du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et ce, en vue de développer les compétences communicatives de l'apprenant et son ouverture aux autres cultures et garantir la réussite scolaire escomptée ;
- améliorer la qualité des apprentissages et de la formation et développer les moyens nécessaires à cet effet, notamment par l'intensification de l'apprentissage à travers les nouvelles technologies de l'éducation, le développement de l'efficacité des performances des acteurs pédagogiques, la promotion de la recherche pédagogique ainsi que par la révision profonde, continue et régulière des curricula, des programmes et des formations ;
- lutter, par tous les moyens possibles, contre la déperdition et l'abandon scolaires tout en œuvrant à la réinsertion des apprenants en situation de décrochage scolaire dans l'une des composantes du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique ou leur préparation à l'insertion professionnelle ;
- élargir le champs des régimes de couverture sociale au profit des apprenants dans le besoin pour les faire bénéficier de prestations sociales, en vue de les soutenir et les inciter à poursuivre leurs études dans des conditions favorables et adéquates.

Article 4

Afin de réaliser les objectifs prévus à l'article 3 de la présente loi-cadre, le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique repose sur les principes et les fondements suivants :

- les constantes constitutionnelles du pays, en l'occurrence la religion musulmane, l'unité nationale aux multiples affluents, la monarchie constitutionnelle et le choix démocratique ;
- l'identité nationale unifiée aux multiples composantes, fondée sur la consolidation de l'appartenance à la Nation et sur les valeurs d'ouverture, de modération, de tolérance, de dialogue et de compréhension mutuelle entre les cultures et les civilisations humaines ;
- les valeurs et les principes des droits de l'Homme, tels qu'énoncés dans la Constitution et les conventions internationales dûment ratifiées par le Royaume du Maroc ou auxquelles il a adhéré, notamment les conventions relatives aux domaines de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique ;
- l'attachement aux principes d'égalité, d'équité et d'égalité des chances dans l'accès de toutes les catégories d'apprenants aux composantes et aux services du système ;
- l'investissement dans l'éducation, la formation et la recherche scientifique en tant qu'investissement productif dans le capital humain, levier pour le développement durable et pilier fondamental du modèle de développement du pays ;
- le développement du régime de soutien social au profit des familles démunies pour les inciter à assurer la scolarisation de leurs enfants ;
- l'amélioration continue de la qualité de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique en vue de garantir l'efficacité du système, d'atteindre ses objectifs et d'optimiser son rendement ;
- la gestion efficace et optimale du système au moyen d'une gouvernance basée sur l'esprit du changement, de l'innovation et de l'adaptation continue aux évolutions et aux exigences d'une réforme continue ;
- l'adoption d'une méthodologie d'évaluation périodique et régulière de toutes les composantes et tous les niveaux du système pour mesurer son rendement et le degré de réalisation des objectifs qui lui sont assignés ;
- le développement et le renouvellement continu du modèle pédagogique du système, dans toutes ses composantes, permettant ainsi à l'apprenant d'acquérir les connaissances de base et les compétences nécessaires ;
- l'adaptation des profils des lauréats du système aux besoins du marché du travail et aux exigences du développement du pays ;
- la cohérence avec les grands choix sociétaux en assurant l'ouverture et l'accompagnement nécessaires des évolutions en matière de créativité et d'innovation ;

- la contribution active du système à la qualification du dispositif national de la recherche scientifique et technique à travers l'amélioration et le développement ainsi que le renforcement de la complémentarité, de la convergence et de l'interactivité entre ses différentes applications et les intervenants, notamment par la mise en place de règles de bonne gouvernance dans la gestion de ses différentes composantes.

Article 5

Afin de réaliser les objectifs prévus à l'article 3 ci-dessus, dans un cadre de complémentarité, de cohérence et de convergence entre ses composantes et ses niveaux, le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique assure les fonctions suivantes :

- la socialisation et l'éducation aux valeurs de citoyenneté, d'ouverture, de communication et de comportement civique ;
- l'enseignement, l'apprentissage, la formation, la qualification et l'encadrement ;
- la diffusion du savoir, la participation au développement de la recherche et de l'innovation et la promotion de l'excellence et du mérite ;
- la contribution aux évolutions scientifiques, techniques et professionnelles, en prenant en considération les besoins du pays en matière de développement économique, social, culturel et environnemental ;
- l'insertion culturelle de l'apprenant et la facilitation de son intégration et de son interaction positive avec son environnement ;
- l'intégration de la dimension culturelle dans les programmes, les curricula, les formations et les outils didactiques afin d'assurer la transmission du patrimoine culturel national, aux multiples affluents, aux générations futures et sa valorisation, l'ouverture sur les autres cultures et le développement de la culture nationale.

Article 6

La réalisation des objectifs de la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et son renouvellement permanent sont des priorités nationales impérieuses et constituent une responsabilité partagée entre l'Etat, la famille, les organisations de la société civile, les acteurs économiques et sociaux et les acteurs dans les domaines de la culture, de l'information et de la communication.

A cet effet, il incombe à l'Etat de prendre, conformément aux dispositions de la présente loi-cadre, les mesures législatives, réglementaires, administratives et financières nécessaires ou autres en vue d'atteindre les objectifs susmentionnés de la réforme et de veiller à leur exécution.

Les collectivités territoriales, le secteur privé et les autres organismes publics et privés sont tenus, chacun en ce qui le concerne, de contribuer à la réalisation des objectifs de la réforme du système, au processus de leur mise en œuvre et d'apporter toutes formes de soutien à cet effet.

Chapitre III

Les composantes et la structuration du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique

Article 7

Le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, dans les secteurs public et privé, se compose du secteur formel de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, du secteur non-formel de l'éducation, de l'enseignement et de la formation et d'établissements de recherche scientifique et technique.

Le secteur formel de l'éducation, de l'enseignement et de la formation comprend l'enseignement scolaire, dont l'enseignement originel, la formation professionnelle, l'enseignement traditionnel et l'enseignement supérieur. Il est fondé sur les principes de la spécialisation progressive et de l'instauration de passerelles entre ces différentes catégories d'enseignement et de formation.

Le secteur non-formel de l'éducation, de l'enseignement et de la formation comprend, en particulier, les programmes de l'éducation non-formelle, les programmes de lutte contre l'analphabétisme et ceux destinés à l'éducation et à l'enseignement des enfants de la communauté marocaine résidant à l'étranger.

Article 8

L'enseignement scolaire comprend l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement collégial et l'enseignement secondaire qualifiant. Il est réorganisé comme suit :

- l'enseignement préscolaire, ouvert à tous les enfants âgés de 4 à 6 ans, sera instauré et progressivement intégré dans l'enseignement primaire dans un délai de 3 ans, pour constituer le « cycle d'enseignement primaire », et qui devient dès sa généralisation accessible aux enfants ayant atteints l'âge de 3 ans ;
- l'enseignement primaire sera lié à l'enseignement collégial dans le cadre d'un « cycle d'enseignement obligatoire » ;
- des liens seront instaurés entre l'enseignement scolaire et la formation professionnelle qui seront intégrés dans une organisation pédagogique cohérente, à travers la création d'un parcours d'enseignement professionnel qui commence à partir de l'enseignement collégial, et la consolidation du cycle d'enseignement secondaire qualifiant par la diversification de ses filières et la préparation aux études supérieures ou aux formations professionnelles qualifiantes et à l'apprentissage tout au long de la vie.

Article 9

L'enseignement traditionnel contribue, en tant que composante du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, à la réalisation de la généralisation de l'enseignement et à l'instauration de son caractère obligatoire, tout en tenant compte de ses spécificités, ses caractéristiques et ses fonctions éducatives, de formation et religieuses.

L'Etat poursuit la réhabilitation de l'enseignement traditionnel à tous les niveaux et le renforcement des passerelles avec l'enseignement public, dans le respect des exigences d'équité et de qualité.

Article 10

La formation professionnelle est fondée, dans ses différents niveaux, sur l'adaptation continue aux mutations du tissu économique et l'évolution des métiers, notamment à travers :

- le renforcement des passerelles entre la formation professionnelle et le tissu économique ;
- le renouvellement et la diversification des formations, tout en veillant à leur adéquation de manière régulière avec l'évolution des métiers ;
- l'inclusion de la dimension régionale dans l'ingénierie des formations.

Article 11

Le gouvernement œuvre en collaboration avec les conseils des Régions, chaque fois que nécessaire, dans un délai maximum de six ans, à la diversification de l'offre de formation professionnelle, dans tous ses niveaux et catégories, à l'accroissement de sa capacité d'accueil et à la réhabilitation des établissements existants afin de répondre aux exigences de la compétitivité de l'économie et aux besoins du marché du travail.

Article 12

L'organisation de l'enseignement supérieur est basée sur le principe de l'adaptation continue des diverses catégories de formations qu'il dispense aux mutations économiques et sociales, en prenant en considération l'évolution des systèmes universitaires au niveau international.

Cette organisation a pour fondement :

- la restructuration de l'enseignement supérieur, à travers l'agrégation de toutes ses composantes post-baccalauréat, en se basant sur la cohérence, la complémentarité et l'efficacité, selon un plan pluriannuel élaboré en concertation entre les différents acteurs et mis en œuvre d'une manière progressive et suivant un calendrier déterminé.

Le gouvernement élabore ledit plan et le soumet à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique pour :

- l'adoption d'un régime pédagogique répondant aux exigences du développement national et ouvert aux expériences internationales, doté de moyens et de ressources adéquats pour sa mise en œuvre et son développement continu et durable ;
- la création d'un réseau national renouvelé d'universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique, et ce à travers :
 - la mise en place d'une cartographie nationale prospective de l'enseignement supérieur ;

- l'instauration de pôles universitaires thématiques ;
- la création de complexes universitaires régionaux intégrés, dotés des conditions propices à l'apprentissage, la formation, l'encadrement et la recherche, ainsi que de services sociaux, culturels et sportifs.

Article 13

Les établissements d'éducation, d'enseignement et de formation relevant du secteur privé sont tenus, dans un cadre d'interactivité et de complémentarité avec les autres composantes du système, de se conformer aux principes du service public dans l'offre de leurs prestations et de contribuer à l'éducation, l'enseignement et la formation des enfants issus des familles en situation d'indigence, des personnes en situation de handicap et des personnes se trouvant dans une situation particulière.

Ces établissements s'engagent à assurer leurs besoins en cadres pédagogiques et administratifs qualifiés et stables dans un délai maximum de 4 ans.

Sont fixés, par voie réglementaire, les conditions et le taux de contribution des établissements d'éducation, d'enseignement et de formation relevant du secteur privé dans l'offre de gratuité des services dédiée aux catégories précitées.

Article 14

Pour permettre aux établissements d'éducation, d'enseignement et de formation relevant du secteur privé de respecter leurs engagements prévus dans la présente loi-cadre, notamment ceux relatifs à la contribution du secteur privé à la réalisation des objectifs du système visés à l'article 3 ci-dessus, et de mettre en œuvre les engagements issus du cadre contractuel stratégique global entre l'Etat et ledit secteur, prévu à l'article 44 de la présente loi-cadre, le gouvernement doit, notamment prendre les mesures suivantes :

- réviser le régime d'autorisation, d'accréditation et de reconnaissance des diplômes et le système de contrôle et d'évaluation appliqués auxdits établissements et ce, afin de garantir le respect par ceux-ci des textes législatifs et réglementaires en vigueur et des guides référentiels des normes de qualité prévus à l'article 53 de la présente loi-cadre ;
- mettre en place un régime incitatif afin de permettre auxdits établissements de participer en particulier à l'effort de généralisation de l'enseignement obligatoire et à la réalisation des objectifs de l'éducation non-formelle et de contribuer aux programmes de lutte contre l'analphabétisme, notamment dans les milieux ruraux, périurbains et les zones défavorisées ;
- fixer et réviser, selon des critères fixés par décret, les frais d'inscription, d'études, d'assurance et des services rendus par les établissements d'éducation, d'enseignement et de formation privés.

La formation continue doit être obligatoire et compte parmi les éléments d'évaluation de la performance et la promotion professionnelle visée à l'article 37 de la présente loi.

Article 15

Les composantes du système d'éducation et de formation sont organisées en cycles, filières d'études et parcours professionnels. La structuration, l'organisation et l'ingénierie pédagogique des dites composantes doivent tenir compte des principes de cohérence, de coordination, de diversification, de complémentarité, d'instauration de passerelles, de pérennisation de l'apprentissage et d'intégration.

Article 16

L'Etat prend les mesures nécessaires pour mettre en place un système national institutionnel et sectoriel intégré, qui optimise la coordination entre les différents acteurs dans les domaines de la recherche scientifique et technique et de l'innovation, et garantir la rationalisation des ressources, le partage des expertises et l'amélioration de la performance et du rendement.

L'organisation, les missions, les programmes et les projets des établissements de recherche scientifique et technique doivent tenir compte des principes de complémentarité, de coordination, de productivité et de mutualisation des structures de recherche, de même que de la rationalisation de l'utilisation des ressources financières et humaines et du développement de partenariats productifs public-privé dans le domaine de la recherche appliquée.

A cet effet, il est créé, par voie réglementaire, un conseil national de la recherche scientifique chargé du suivi de la stratégie de la recherche scientifique et technique et de l'innovation, ainsi que de la coordination entre les différents intervenants dans ce domaine.

L'Etat poursuit également ses efforts en vue d'augmenter le budget général alloué à la promotion de la recherche scientifique.

Article 17

Conformément aux dispositions de la Constitution, notamment le 1^{er} alinéa de son article 71, et en application des dispositions de la présente loi-cadre, les orientations de la politique publique relative à chaque composante du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et son organisation générale sont fixées par des législations particulières, notamment les règles relatives à la structuration et la gouvernance du système, les mécanismes de coordination et d'instauration de passerelles entre ses composantes, les règles générales relatives à son ingénierie pédagogique et linguistique, ainsi que ses sources de financement et son système d'évaluation.

Article 18

Le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique s'appuie sur l'instauration de passerelles entre ses composantes et niveaux d'une part, et entre ledit système et son environnement économique, social, professionnel, scientifique, technique et culturel d'autre part, et ce sur la base des principes et selon les mécanismes suivants :

- mettre en place des programmes et projets d'éducation, d'enseignement et de formation communs sur une base contractuelle afin de permettre à l'apprenant d'acquérir et de capitaliser les connaissances et les savoir-faire nécessaires ;

- garantir la mobilité des apprenants dans les parcours d'enseignement, et de formation et dans les parcours professionnels disponibles, et ce en fonction des compétences requises, de la spécialisation adéquate, de l'expérience acquise et des critères de mérite au cas par cas ;

- créer des réseaux d'éducation, d'enseignement et de formation aux niveaux local et régional en vue d'assurer le lien entre les composantes et les niveaux du système ;

- ouvrir et adapter en permanence le système à son environnement extérieur, notamment à travers la création d'un observatoire d'adéquation entre des nouveaux métiers et formations et les besoins du marché du travail ;

- créer des mécanismes spéciaux de coordination pour l'élaboration et la mise en œuvre des programmes et opérations suivants :

- les programmes, les curricula, les formations et les filières d'études ;
- les programmes de formation des acteurs éducatifs et professionnels ;
- l'orientation scolaire et professionnelle et le conseil universitaire ;
- la certification, l'équivalence des diplômes et la validation des acquis professionnels et artisanaux.

Sont fixés par voie réglementaire, les conditions et les modalités de la mobilité de l'apprenant dans les parcours d'enseignement, de formation et dans les parcours professionnels, ainsi que la création et l'organisation des réseaux d'éducation, d'enseignement et de formation, la création de l'observatoire pour l'adéquation entre les nouveaux métiers et formations et les besoins du marché du travail et les mécanismes de coordination visés au présent article.

Chapitre IV

L'accès au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et les mécanismes permettant de bénéficier de ses prestations

Article 19

L'accès à l'enseignement scolaire est obligatoire pour tous les enfants des deux sexes ayant atteint l'âge de scolarisation. Cette obligation incombe à l'Etat et à la famille ou à toute autre personne qui assume la responsabilité légale de l'enfant.

Est en âge de scolarisation l'enfant qui atteint l'âge de 4 ans jusqu'à 16 ans révolus.

Article 20

En vue de la généralisation de l'enseignement obligatoire pour tous les enfants en âge de scolarisation conformément aux dispositions de l'article 3 de la présente loi-cadre, l'Etat doit mobiliser, dans un délai maximum de 6 ans, tous les moyens nécessaires et prendre toutes les mesures adéquates afin d'atteindre cet objectif, et notamment celles visant à :

- consolider et élargir le réseau de soutien pédagogique, pour assurer la continuité de la scolarité des apprenants jusqu'au terme de l'enseignement obligatoire ;

- valoriser la scolarisation dans les milieux ruraux, périurbains et les zones déficitaires ;
- généraliser la scolarisation des filles dans les milieux ruraux, à travers la mise en place de programmes locaux à cet effet ;
- mettre en place un système d'incitation en vue d'encourager les cadres pédagogiques et administratifs à exercer leurs missions dans les milieux ruraux et les zones déficitaires ;
- renforcer les espaces adéquats à la scolarisation et les doter des équipements nécessaires, y compris les accessibilités et les infrastructures sportive et culturelle ;
- activer le rôle des associations de la société civile intéressées par le domaine de l'éducation, notamment les associations des parents et tuteurs d'élèves, dans le renforcement des liens entre les espaces d'apprentissage et les familles en vue de garantir l'assiduité des apprenants ;
- renforcer et généraliser les programmes de soutien matériel, social et psychologique conditionnés pour les familles démunies en vue de permettre à leurs enfants de poursuivre leur scolarisation ;
- élargir l'expérience des écoles communautaires, notamment dans le milieu rural, en œuvrant à leur développement, à leur soutien et à l'amélioration de leurs performances dans le cadre de contrats de partenariat entre l'Etat, les collectivités territoriales, les établissements publics, les associations de la société civile et le secteur privé ;
- mettre en place des programmes cohérents et intégrés pour l'école de la deuxième chance en faveur de l'ensemble des enfants en décrochage scolaire, pour quelque cause que ce soit, en vue de les réinsérer dans le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

Sont fixés par voie réglementaire, les règles de fonctionnement, les rôles et les missions des associations des parents et tuteurs d'élèves, dans leurs relations avec les établissements d'éducation et de formation.

Article 21

L'Etat doit prendre les mesures nécessaires pour permettre aux apprenants dans les différents niveaux du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique de bénéficier, sur la base des principes de mérite, de transparence et d'égalité des chances, des services sociaux suivants :

- les prestations d'hébergement et de restauration des apprenants indigents ;
- le régime de couverture médicale en faveur des apprenants qui ne bénéficient d'aucun régime de couverture ;
- un système de bourses d'études destiné aux apprenants méritants dont les parents, les tuteurs ou les personnes qui en ont la charge sont en situation sociale précaire ;
- un système préférentiel de prêts d'études aux apprenants désirant en bénéficier en vue de poursuivre leurs études supérieures.

Article 22

Outre les mesures prévues aux articles 20 et 21 ci-dessus et en vue de permettre à chaque apprenant de poursuivre son parcours scolaire, durant ou après l'enseignement obligatoire, l'Etat œuvre, par ses propres moyens ou dans le cadre de partenariats avec les collectivités territoriales, le secteur privé ou avec tout autre partenaire, à mobiliser toutes les ressources disponibles et prendre les décisions et les mesures nécessaires afin de procéder progressivement à :

- réaliser, dans un délai maximum de 3 ans, un programme national de réhabilitation des établissements d'éducation, d'enseignement et de formation existants à la date d'entrée en vigueur de la présente loi-cadre suivant des normes de référence, en vue d'en améliorer la performance et le rendement ;
- combler, dans un délai maximum de 6 ans, le déficit en établissements d'éducation, d'enseignement et de formation et les doter des cadres pédagogiques et administratifs suffisants, des structures et équipements nécessaires et adéquats, en tenant compte de la nature et des besoins des différentes composantes et cycles du système, ainsi que de leur environnement social, géographique, économique et culturel ;
- créer et développer des unités de soutien psychologique et de cellules de médiation supervisées par des cadres spécialisés dans les établissements d'éducation, d'enseignement et de formation, en partenariat avec les divers acteurs et partenaires du système et leur généralisation au niveau national dans un délai maximum de 3 ans ;
- élargir et diversifier les offres de formation et l'amélioration de leur qualité, notamment par la consolidation des formations professionnalisantes à tous les niveaux du système, en vue de leur adaptation permanente aux besoins du marché du travail et du tissu économique et social, et aux évolutions des diverses activités professionnelles ;
- mettre en place des programmes de sensibilisation, d'incitation et d'accompagnement psychologique et social des apprenants pour lutter contre l'abandon scolaire et assurer la poursuite de leur parcours scolaire.

Article 23

Le gouvernement œuvre, dans un délai maximum de 10 ans, en partenariat avec tous les organismes publics et privés et les acteurs de la société civile, à la prise de toutes les mesures nécessaires pour garantir la pérennisation de l'apprentissage et déployer les efforts pour éradiquer l'analphabétisme, ses causes et ses aspects, notamment à travers :

- la poursuite de l'exécution du plan d'action visant la réduction du taux général d'analphabétisme ;

- la mobilisation des ressources financières nécessaires et l'intensification des partenariats et de la coopération bilatérale et multilatérale, en vue de financer les programmes et les projets d'alphabétisation et d'encouragement à l'apprentissage et à la culture, et l'utilisation des moyens pédagogiques et technologiques modernes à cet effet ;
- l'élaboration et la mise en œuvre des programmes spécifiques d'alphabétisation des personnes illettrées porteuses de projets générateurs de revenu et leur incitation à y adhérer et à y s'inscrire en faisant de l'alphabétisation l'une des conditions de financement desdits projets ;
- l'intensification des programmes de lutte contre l'analphabétisme, l'élargissement de leur application dans les milieux ruraux, les zones périurbaines et les zones déficitaires, ainsi que le suivi de leur exécution et leur évaluation périodique et permanente ;
- la mise en place et le suivi de la mise en œuvre des programmes d'éducation non-formelle spécifiques et adéquats, destinés au rattrapage de la scolarisation des enfants se trouvant hors de l'école, ainsi que l'actualisation et le développement d'une façon régulière et permanente desdits programmes.

Article 24

Le gouvernement doit mettre en place des projets spécifiques ayant pour objectif le renforcement et le développement des capacités des personnes alphabétisées en vue de permettre leur insertion professionnelle et économique, et garantir ainsi leur intégration dans la vie active et l'irréversibilité de leur alphabétisation.

Article 25

L'Etat œuvre à mobiliser tous les moyens disponibles et à prendre les mesures nécessaires pour faciliter l'insertion des personnes en situation de handicap ou en situation particulière dans le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, et garantir leur droit à l'apprentissage et à l'acquisition des savoir-faire et des compétences adaptés à leur situation.

A cet effet, le gouvernement élabore, dans un délai de 3 ans, un plan national cohérent d'éducation inclusive au profit des personnes en situation de handicap ou en situation particulière dans les diverses composantes du système, tendant à la mise en place et la consolidation de formations professionnelles et universitaires spécialisées en matière d'éducation et de formation de ces personnes. Le gouvernement veille au suivi de l'exécution dudit plan et à son évaluation.

Article 26

Les autorités gouvernementales chargées de l'éducation, de l'enseignement et de la formation élaborent une charte dénommée « la charte de l'apprenant », qui détermine les droits et devoirs de l'apprenant. Cette charte sera mise à la disposition de chaque apprenant et des acteurs du système qui sont tenus d'en respecter les dispositions. Elle fait partie intégrante des règlements intérieurs de chaque établissement d'éducation, d'enseignement ou de formation au sein de toutes les composantes et tous les niveaux du système.

La charte de l'apprenant peut être soumise à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

Chapitre V

Des curricula, des programmes et des formations

Article 27

Afin d'atteindre les objectifs du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, d'atteindre ses objectifs et remplir ses fonctions, les autorités gouvernementales concernées œuvrent, conformément aux dispositions ci-après de la présente loi - cadre, en concertation avec les différents partenaires, notamment les acteurs éducatifs, économiques, sociaux et les experts, au renouvellement et à l'adaptation des *curricula*, programmes, formations et approches pédagogiques y afférentes.

Elles veillent également à l'exécution des contenus de l'ingénierie linguistique adoptée, au développement des ressources et des outils didactiques, à la révision du régime d'orientation scolaire et professionnelle et du conseil universitaire ainsi qu'à la réforme du régime d'évaluation, des examens et de la certification.

Article 28

Eu égard aux principes et fondements visés à l'article 4 de la présente loi-cadre, il est créé, auprès des autorités gouvernementales compétentes, une commission permanente chargée du renouvellement et de l'adaptation continus des *curricula*, programmes et formations des différents composantes du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, sous réserve des spécificités de chaque composante.

A cet effet, ladite commission établit un cadre référentiel des *curricula* et des guides référentiels des programmes et formations et veille à leur actualisation et leur adaptation permanente aux évolutions pédagogiques modernes.

La commission prend en considération, lors de l'élaboration desdits cadres et guides référentiels, les principes, les règles, les mécanismes et les orientations suivants :

- la coordination étroite entre les divers composantes et niveaux du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique en s'inspirant des expériences étrangères réussies et des bonnes pratiques en la matière ;
- la planification prévisionnelle des besoins et des spécificités des apprenants, en tenant compte des exigences locales et régionales de leur environnement social et économique ;
- l'adoption de la méthodologie d'interaction des connaissances et de complémentarité des spécialités pour assurer plus de flexibilité et de cohésion des apprentissages et des formations ;

- l'apprenant est au centre de l'action éducative et constitue un acteur principal dans la construction des apprentissages ;
- la gestion du temps scolaire et des rythmes d'enseignement en vue de les adapter à l'environnement de l'école, notamment dans les zones lointaines et les zones à situation spécifique ;
- la diversification et l'adaptation des approches pédagogiques dans l'exercice des activités d'enseignement, de formation et d'apprentissage, de manière à renforcer l'autonomie pédagogique de ces activités ;
- la révision, le renouvellement et l'adaptation permanente des manuels scolaires et des divers outils didactiques, sur la base d'un système d'évaluation, d'accréditation et d'homologation élaboré par la commission permanente et soumis à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique ;
- l'exploitation des résultats de la recherche pédagogique et sociale en vue d'améliorer la qualité des programmes, des *curricula* et des formations ;
- l'adoption de programmes de découverte précoce des apprenants prodiges et surdoués afin de les soutenir et les assister pour mettre en valeur leurs talents, leurs capacités et leur excellence ;
- l'intégration obligatoire des activités culturelles, sportives et créatives dans les *curricula* et les programmes pédagogiques et de formation ;
- la mise en place de mécanismes permanents d'évaluation et de révision continues des *curricula* et des programmes en vue d'améliorer la qualité du produit éducatif, d'enseignement et de formation, sous réserve des principes d'allègement, de simplification, de flexibilité et d'adaptation dans l'ingénierie pédagogique adoptée dans chaque composante du système.

Article 29

Il est créé, auprès de la commission permanente de renouvellement et d'adaptation des *curricula* et des programmes, des groupes de travail spécialisés, selon les composantes et les niveaux du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, afin d'assister ladite commission dans l'exercice de ses missions.

La composition et les modalités de fonctionnement de la commission permanente et des groupes de travail créés en son sein sont fixées par décret.

Article 30

Le cadre et les guides référentiels visés à l'article 28 ci-dessus sont soumis, avant leur mise en application, à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique et à l'approbation de la commission nationale pour le suivi et l'accompagnement de la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique visée à l'article 57 de la présente loi-cadre et ce, dans un délai maximum de 3 ans à compter de la date d'entrée en fonction de la commission.

Article 31

L'ingénierie linguistique adoptée détermine les éléments de la politique linguistique suivie dans les composantes et niveaux du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

A cet effet, l'ingénierie linguistique adoptée dans les *curricula*, les programmes et les formations doit être fondée sur les principes suivants :

- la mise en avant du rôle fonctionnel des langues adoptées dans l'école dont l'objectif consiste à consolider l'identité nationale, permettre à l'apprenant d'acquérir les connaissances et les compétences, de s'épanouir dans son environnement local et universel et de garantir son insertion socio-économique et culturelle ainsi que son adhésion aux valeurs ;
- la maîtrise, par l'apprenant, des deux langues officielles et des langues étrangères, notamment dans les spécialités scientifiques et techniques, dans le respect des principes d'équité et d'égalité des chances ;
- l'adoption de la langue arabe comme langue principale d'enseignement et le développement à l'école de la position de la langue amazighe, langue officielle de l'Etat et patrimoine commun de tous les Marocains sans exception, et ce dans un cadre d'action national clair et cohérent avec les dispositions de la Constitution ;
- la mise en place progressive et équilibrée du plurilinguisme permettant à l'apprenant titulaire du baccalauréat de maîtriser les langues arabe et amazighe et d'être capable d'utiliser au moins deux langues étrangères ;
- la mise en œuvre du principe de l'alternance linguistique dans l'enseignement tel que prévu à l'article 2 ci-dessus ;
- la préparation des apprenants à la maîtrise des langues étrangères à un âge précoce et le développement de leur aptitude à une acquisition fonctionnelle de ces langues et ce, dans un délai maximum de six ans à compter de la date d'entrée en vigueur de la présente loi-cadre.

Les établissements étrangers d'éducation exerçant leur activité au Maroc sont tenus d'enseigner la langue arabe et la langue amazighe à tous les enfants marocains qui y poursuivent leurs études, à l'instar des matières qui leur font connaître leur identité nationale, sous réserve des stipulations des conventions internationales bilatérales conclues par le Royaume du Maroc relatives au statut desdits établissements.

Sont fixées, par voie réglementaire, les applications de l'ingénierie linguistique, en ce qui concerne chaque niveau du système, notamment les niveaux de l'enseignement préscolaire, de l'enseignement primaire, de l'enseignement collégial, de l'enseignement secondaire qualifiant, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur et ce, dans le respect des principes cités ci-dessus et des règles générales prévues à l'article 17 de la présente loi-cadre, et après avis du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

Article 32

Dans le cadre de plans d'action pour la mise en œuvre des principes et des contenus de l'ingénierie linguistique prévue à l'article 31 ci-dessus, les autorités gouvernementales concernées prennent les mesures suivantes :

- la révision profonde des curricula et des programmes d'enseignement de la langue arabe et le renouvellement des approches pédagogiques et des outils didactiques adoptés pour son enseignement ;
- la poursuite des efforts déployés pour l'aménagement linguistique et pédagogique de la langue amazighe, dans la perspective de sa généralisation progressive dans l'enseignement scolaire ;
- la révision des curricula et des programmes d'enseignement des langues étrangères selon les nouvelles approches et méthodes pédagogiques ;
- la diversification des choix linguistiques dans les filières, les spécialités, les formations et la recherche au niveau de l'enseignement supérieur, et l'ouverture de parcours permettant la poursuite des études en langues arabe, française, anglaise et espagnole et ce, dans le cadre de l'autonomie des universités et selon leurs besoins en matière de formation et de recherche et compte tenu des moyens disponibles ;
- l'instauration, dans les filières dispensées en langues étrangères au sein de l'enseignement supérieur, d'un module enseigné en langue arabe ;
- l'intégration, en sus des langues de formation adoptées, de la formation en langue anglaise dans les spécialités et les filières de la formation professionnelle ;
- la qualification du personnel de l'enseignement, de la formation et de la recherche afin d'acquérir des compétences plurilingues, tout en observant le strict usage de la langue prescrite dans l'enseignement en dehors de tout autre usage linguistique.

Article 33

Le gouvernement doit prendre toutes les mesures nécessaires et adéquates pour permettre aux établissements d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche scientifique, dans les secteurs public et privé, de développer des ressources et des outils d'enseignement, d'apprentissage et de recherche dans le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, notamment à travers les mécanismes suivants :

- le renforcement de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la promotion de la qualité des apprentissages et l'amélioration de leur rendement ;
- la création de laboratoires d'innovation et de production de ressources numériques et la formation de spécialistes en la matière ;

- le développement et l'amélioration de l'enseignement à distance comme complément à l'apprentissage en présentiel ;
- la diversification des modes de formation, de soutien et d'aide parascolaires ;
- l'intégration progressive de l'enseignement électronique dans la perspective de sa généralisation.

Article 34

Dans l'objectif d'accompagner et d'assister l'apprenant pour définir les choix de son parcours scolaire et lui fournir le soutien pédagogique durable, les autorités gouvernementales concernées sont tenues, dans un délai maximum de 6 ans, d'effectuer une révision globale du régime d'orientation scolaire et professionnelle et du conseil universitaire, et ce à travers les mesures suivantes :

- l'orientation et le conseil précoces des apprenants vers les domaines où ils peuvent réaliser des progrès scolaires, professionnels ou universitaires correspondant à leurs aspirations et capacités ;
- la rénovation des mécanismes d'orientation pédagogique, par l'adoption de l'orientation sur la base de tests, tout en prenant en considération les moyennes scolaires, les aspirations, les choix et le projet personnel de l'apprenant ;
- la consolidation et le renforcement des structures et des unités chargées de l'orientation, du conseil et de l'information en mettant à leur disposition des ressources humaines spécialisées ;
- l'adoption d'un mécanisme de coordination étroite dans les domaines de l'orientation et du conseil entre les secteurs de l'éducation, de l'enseignement et de la formation professionnelle afin de bien orienter et conseiller l'apprenant ;
- l'établissement de guides référentiels qui déterminent les principes fondamentaux et les normes à suivre dans l'orientation, le conseil et l'information, selon les composantes et les niveaux du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Ces guides doivent être régulièrement actualisés, à la lumière des nouveautés intervenues dans les divers systèmes de formation.

Les diplômes scientifiques et professionnels sont imprescriptibles.

Article 35

Les autorités gouvernementales concernées procèdent, dans un délai maximum de 3 ans, à une réforme globale du régime d'évaluation, des examens et de certification appliqué à la date d'entrée en vigueur de la présente loi-cadre, à travers notamment les mesures suivantes :

- le développement de guides référentiels des activités d'évaluation suivant les niveaux et cycles de formation ;

- le renouvellement et le développement des outils, méthodes et modes d'évaluation adoptés, de telle sorte que le système d'évaluation reflète une image fidèle des qualifications et des compétences de l'apprenant et permette de mesurer ses acquis ;
- l'adaptation des régimes d'évaluation, notamment le régime des examens et du contrôle continu, avec les différentes catégories d'apprentissages, en prenant en considération les circonstances et les cas des apprenants en situation de handicap ou se trouvant dans les centres et les établissements d'accueil des mineurs délinquants ou en détention ;
- la mise en place d'un cadre national référentiel de certification et de validation qui détermine, notamment les règles et les critères de classification et de classement des diplômes et la validation des acquis professionnels et artisanaux des apprenants. Ce cadre est élaboré par une instance nationale indépendante créée à cet effet, où sont représentés les divers secteurs d'enseignement et de formation ainsi que les organisations professionnelles et ce, par voie réglementaire.

Chapitre VI

Les ressources humaines

Article 36

Tous les intervenants concernés par l'exécution des projets et programmes visant la réforme et le développement du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique sont tenus de contribuer, chacun selon son domaine de compétence, à la réalisation des objectifs principaux prévus à l'article 3 de la présente loi-cadre et à leur mise en œuvre dans les délais fixés à cet effet.

Cette contribution doit être effectuée dans le cadre d'un engagement de tous les intervenants précités pour la réalisation desdits objectifs, sur la base du principe de corrélation entre les droits et les devoirs qui sont déterminés par une charte contractuelle de déontologie des métiers de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche, élaborée à cet effet par l'autorité gouvernementale compétente.

Article 37

Les missions et les compétences des cadres éducatifs, administratifs et techniques appartenant aux différentes catégories professionnelles en activité dans les domaines de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique sont fixées dans des guides référentiels des emplois et des compétences. Lesdits guides référentiels sont pris en considération pour l'attribution des responsabilités pédagogiques, scientifiques et administratives ainsi que pour l'évaluation de la performance et la promotion professionnelle.

Ces guides doivent être élaborés conformément aux principes de flexibilité, d'adaptabilité et de spécificité de chaque métier, tout en prenant en compte les besoins et les exigences du système de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

Les autorités gouvernementales chargées de l'éducation et de la formation pour le renouvellement et l'adaptation des curricula et des programmes, prévues à l'article 28 ci-dessus, sont tenues d'établir lesdits guides, en concertation avec les représentants des instances et organismes professionnels concernés. Ces guides sont soumis à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, avant leur approbation par décret.

Les autorités gouvernementales concernées sont tenues d'adapter les statuts particuliers des différentes catégories professionnelles visées au premier alinéa du présent article avec les principes, les règles et les critères prévus auxdits guides référentiels.

Article 38

Outre les conditions statutaires requises pour l'accès aux métiers d'enseignement, de formation, d'encadrement, de gestion et d'inspection dans le secteur public, la formation initiale est une condition sine qua non pour accéder aux métiers d'éducation, de formation et de recherche scientifique en sus de la satisfaction des critères et qualifications fixés dans les guides référentiels prévus à l'article 37 ci-dessus.

Article 39

Les autorités gouvernementales et les établissements de formation concernés sont tenus de réviser les programmes et les curricula de formation initiale des cadres en exercice dans les divers composantes et niveaux du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, en vue de les qualifier, de développer leurs capacités et d'améliorer leur performance et leur compétence professionnelle et ce, à travers l'adaptation des régimes de formation aux nouveautés éducatives, pédagogiques, scientifiques et technologiques, et en tenant compte des spécificités de chaque catégorie de formation.

Les autorités et les établissements cités à l'alinéa précédent doivent également, en partenariat avec les organismes publics et privés, chacun selon son domaine de compétence, mettre en place des programmes annuels de formation continue et spécialisée au profit desdits cadres, afin de développer leur savoir-faire et d'améliorer leur rendement.

La formation continue doit être obligatoire et faire partie des éléments d'évaluation de la performance et de la promotion professionnelle prévus aux guides référentiels visés à l'article 37 de la présente loi.

Chapitre VII

Les principes et les règles de gouvernance du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique

Article 40

En vue de se conformer aux grandes orientations stratégiques de la politique de l'Etat en matière d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche scientifique, et en vue de permettre aux structures de gestion régionales et locales du système d'exercer les missions et compétences qui leur sont dévolues, les pouvoirs publics prennent les mesures nécessaires afin de poursuivre la politique de décentralisation et de déconcentration dans la gestion du système au niveau territorial et mettre en œuvre le principe de subsidiarité, notamment :

- la réorganisation des dites structures et le renforcement progressif de leur autonomie pour les adapter à leurs nouvelles missions et sur la base des principes de la complémentarité des fonctions, de la cohérence des missions et de la rationalisation de l'utilisation des ressources ;
- le transfert des attributions et moyens nécessaires pour la gestion des services du système vers les structures de gestion régionales et locales au niveau territorial afin de leur permettre d'exercer efficacement leurs compétences ;
- la mise en place d'un mécanisme de mutualisation des ressources, des biens et des équipements affectés ou mis à la disposition des établissements d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche scientifique au niveau territorial, afin de garantir leur meilleure utilisation et leur exploitation conjointe par lesdits établissements ;
- le renforcement de l'autonomie effective des universités et des académies régionales d'éducation et de formation, dans un cadre contractuel, et la mise en place d'un mécanisme de suivi, d'évaluation, de mesure de la performance et d'audit périodiques ;
- l'instauration de l'autonomie des établissements d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche scientifique sur la base du projet d'établissement comme pilier pour son développement continu et sa gestion efficiente ;
- l'encouragement des partenariats régional et local entre les universités, les autres établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique, les académies régionales d'éducation et de formation, les collectivités territoriales et les établissements et organismes publics et privés, pour la réalisation de programmes et projets communs, en vue de renforcer les structures scolaires et universitaires, soutenir leurs activités, étendre leur rayonnement et promouvoir leur ouverture sur leur environnement économique, social et culturel.

Article 41

Le système de gestion interne des établissements d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche scientifique, notamment les universités et les académies régionales d'éducation et de formation, doit être fondé sur les principes de démocratie, de responsabilité, de délégation, de transparence, de reddition des comptes, de rationalisation, de coordination, de simplification des procédures et du contrôle interne.

A cet effet, les pouvoirs publics sont tenus de prendre les mesures législatives et réglementaires nécessaires pour la révision des textes relatifs auxdits établissements, notamment les dispositions relatives à l'organisation de leurs structures, aux modalités de leur fonctionnement et aux systèmes de contrôle et d'évaluation auxquels ils sont soumis.

Article 42

Les autorités gouvernementales compétentes œuvrent, en partenariat avec les établissements concernés, à la mise en place d'un système national intégré d'information pour l'intégration des technologies d'information et de communication dans la gestion et l'évaluation des diverses composantes du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Elles doivent également veiller à la sécurisation, au développement et à l'actualisation permanente et régulière dudit système d'information.

Article 43

Dans le but de promouvoir, de développer, de valoriser et d'améliorer le rendement du secteur de la recherche scientifique, les universités et les établissements qui en relèvent, ainsi que les autres établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique concluent des partenariats pour la réalisation de programmes et de projets communs avec les organismes, les établissements et les entreprises publics et privés, nationaux, étrangers ou internationaux, dans les différents secteurs économique, social, culturel, environnemental et technologique. Lesdits partenariats fixent, notamment les objectifs de ces programmes et projets, leurs modalités, et durée de réalisation et les sources de financement desdits programmes et projets, ainsi que les résultats escomptés et les mécanismes de suivi de leur exécution et d'évaluation de leur bilan.

A cet effet, les pouvoirs publics prennent les mesures législatives nécessaires pour mettre en place un dispositif spécifique et intégré d'incitation auxdits partenariats, en vue d'encourager et développer des projets de recherche scientifique productive, de former les chercheurs et les spécialistes et leur permettre l'adhésion à des réseaux, centres et laboratoires de recherche au niveau international et l'échange des expertises, de consolider et renforcer les structures de recherche scientifique et d'accompagner les nouveautés dans ce domaine.

En outre, l'Etat peut, dans un cadre contractuel stratégique, confier à des établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique la réalisation ou la supervision de la réalisation de programmes ou de projets spécifiques de recherche scientifique pour son compte ou pour le compte des services publics et ce, suivant les conditions incitatives fixées dans des conventions conclues à cet effet.

Article 44

Afin de réaliser les objectifs prévus par la présente loi-cadre, l'Etat œuvre à la mise en place d'un cadre contractuel stratégique global qui détermine la contribution du secteur privé au développement du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, à l'amélioration de son rendement, de son financement et de sa qualité, ainsi qu'à la diversification de l'offre en matière d'éducation, d'enseignement et de formation, sous réserve des principes d'équilibre spatial au niveau territorial, en donnant la priorité aux zones déficitaires en structures scolaires. Ledit cadre contractuel détermine également les mesures incitatives dont le secteur privé peut bénéficier dans le cadre de l'exécution de ses obligations contractuelles avec l'Etat.

Le cadre contractuel visé à l'alinéa précédent doit tenir compte, notamment des normes de gouvernance, de qualité, de concentration géographique, du coût de scolarisation et du rendement.

Chapitre VIII

La gratuité de l'enseignement et la diversification des sources de financement du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique

Article 45

L'Etat garantit la gratuité de l'enseignement public dans tous ses cycles et spécialités, et œuvre à mobiliser tous les moyens disponibles afin de le rendre accessible à tous les citoyennes et citoyens de façon égalitaire.

Nul n'est privé de poursuivre ses études pour des raisons purement matérielles, lorsqu'il dispose des compétences et des acquis nécessaires.

Article 46

L'Etat poursuit ses efforts de mobilisation des ressources et des moyens nécessaires au financement du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et la diversification des sources dudit financement, notamment en faisant appel à la solidarité nationale et sectorielle, et par la participation des parties et partenaires concernés, en particulier les collectivités territoriales, les établissements et entreprises publics et le secteur privé, sous réserve des principes et des règles prévus par la présente loi-cadre.

Article 47

Sous réserve des dispositions de la loi organique n° 130-13 relative à la loi de finances, est créé, par une loi de finances, un Fonds spécial pour la diversification des sources de financement du système d'éducation et de formation et l'amélioration de sa qualité, financé, dans un cadre de partenariat, par l'Etat, les établissements et entreprises publics et les contributions du secteur privé et des autres partenaires.

Article 48

L'Etat est tenu de développer des programmes de coopération et de partenariat dans le cadre de la coopération internationale dans les domaines de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique, notamment en ce qui concerne le financement de la généralisation de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement à distance, de l'éducation non-formelle, de la lutte contre l'analphabétisme, de l'enseignement tout au long de la vie, du développement de la recherche scientifique et de l'amélioration de la qualité du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

Article 49

Afin de réaliser les objectifs prévus par la présente loi-cadre relatifs au développement et à la promotion de la recherche scientifique, le gouvernement œuvre au renforcement du Fonds national de soutien à la recherche scientifique et au développement technologique créé en vertu de la loi de finances n° 55-00 pour l'année budgétaire 2001, promulguée par le dahir n° 1-00-351 du 29 ramadan 1421 (26 décembre 2000), par des ressources supplémentaires mobilisées pour le financement des opérations suivantes :

- rattraper le déficit en équipements nécessaires à la réalisation des programmes et projets de recherche scientifique, selon les priorités déterminées par la stratégie nationale de la recherche scientifique ;

- les programmes de formation et de qualification des ressources humaines affectées aux projets de recherche scientifique financés par ledit Fonds, notamment les chercheurs et les experts, selon les domaines de recherche.

Article 50

Le gouvernement veille à une révision globale des procédures et mesures de la dépense publique dans le secteur de la recherche scientifique tendant à leur simplification, leur transparence, leur rationalisation et leur efficacité, en vue de faciliter la gestion des programmes et projets de recherche scientifique adoptés et de garantir les conditions d'efficacité nécessaires à leur mise en œuvre et à la réalisation des objectifs escomptés.

Article 51

Le gouvernement encourage la politique du partenariat et de la contractualisation entre les établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique, et les organismes et établissements du secteur privé, notamment les entreprises nationales, pour la réalisation de programmes et de projets de recherche scientifique, par la mise en place d'un régime incitatif à ces programmes et projets comprenant des mesures financières et fiscales particulières, fixées par une loi de finances.

Article 52

Il est institué un système de comptes nationaux dans le domaine de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, comprenant un relevé de comptes qui indique avec précision la nature des charges et des ressources, leur utilisation, les justifications y afférentes et les critères de leur rendement et leur efficacité en rapport avec les objectifs de chaque charge.

Chapitre IX

L'évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique et les mesures d'accompagnement pour garantir la qualité

Article 53

En vue de s'assurer du niveau de réalisation des objectifs visés à l'article 3 de la présente loi-cadre, d'accompagner le processus de réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, et de proposer les mesures nécessaires au développement de sa performance, à l'accroissement de son rendement et à la réalisation des résultats escomptés, les composantes du système sont soumises, ensemble ou individuellement, à un dispositif spécifique de suivi, d'évaluation et de révision régulière, notamment à travers :

- la révision des textes législatifs et réglementaires organisant les missions d'évaluation exercées par les instances existantes, en vue de leur restructuration et leur agrégation, la mise en place de normes référentielles pour leur travail et d'un cadre contractuel pour leurs programmes d'action avec les autorités, les organismes et les établissements concernés par les opérations d'évaluation, sous réserve des missions et attributions dévolues au Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique en matière d'évaluation en vertu de l'article 168 de la Constitution et de la loi n° 105-12 relative audit conseil ;

- l'élaboration d'un cadre référentiel de qualité qui va servir comme base pour préparer les guides référentiels des normes de qualité selon chaque composante et niveau du système. Lesdits guides seront mis à la disposition des établissements d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche scientifique dans les secteurs public et privé, des acteurs pédagogiques et de tout le personnel en activité dans ces établissements.

Article 54

Les opérations d'évaluation visées à l'article 53 ci-dessus comprennent une évaluation interne, effectuée d'une façon périodique et continue par l'autorité gouvernementale chargée de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique, et une évaluation externe effectuée par le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, selon une programmation annuelle et pluriannuelle.

Article 55

Les opérations d'évaluation visées à l'article 53 ci-dessus portent sur l'ensemble des composantes et niveaux du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, notamment en ce qui concerne les aspects suivants :

- l'appréciation du niveau d'évolution du rendement interne et externe du système et de la qualité des prestations offertes aux apprenants ;
- l'évaluation des différents éléments de l'ingénierie pédagogique appliquée dans chaque niveau du système, notamment les curricula, les programmes, les apprentissages, les formations, les outils et supports didactiques, les pratiques pédagogiques et de formation et les performances des acteurs pédagogiques ;
- l'évaluation quantitative et qualitative des qualifications, connaissances et compétences acquises par les apprenants dans les divers niveaux du système et la mesure des niveaux de leurs apprentissages ;
- la mesure de la performance des organes d'administration des établissements d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche scientifique et du mode de gestion appliqué dans lesdits établissements, ainsi que de l'efficacité desdits organes et de leur aptitude à réaliser les objectifs et les missions qui leur sont assignés ;
- l'évaluation des programmes et des projets de recherche scientifique, le niveau de leur réalisation et le taux de réalisation des objectifs et de résultats escomptés ;
- l'évaluation du coût et du volume de la dépense afférente à chacune des composantes du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, notamment le financement qui leur est alloué en comparaison avec les objectifs escomptés et aux résultats obtenus.

Ces opérations d'évaluation doivent être effectuées sur la base des guides référentiels prévus par la présente loi-cadre, notamment ceux relatifs aux normes de qualité, ainsi que sur la base des principes et des règles prévus par les lois et règlements, les documents de partenariats et les autres textes relatifs au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

Article 56

Il est créé auprès des autorités gouvernementales chargées de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique, des commissions ministérielles chargées de suivre les résultats des opérations d'évaluation concernant chaque composante ou activité du système et de proposer les mesures nécessaires pour corriger, le cas échéant, les dysfonctionnements enregistrés et améliorer la performance du système à la lumière des résultats desdites évaluations.

Les missions, l'organisation et les modalités de fonctionnement desdites commissions sont fixées par décret.

Chapitre X

Dispositions transitoires et finales

Article 57

Il est créé auprès du Chef du gouvernement une commission nationale pour le suivi et l'accompagnement de la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, chargée notamment des missions suivantes :

- arrêter l'ensemble des mesures nécessaires à l'application de la présente loi-cadre ;
- assurer l'accompagnement et le suivi de l'élaboration des projets de textes législatifs et réglementaires prévus par la présente loi-cadre et ceux nécessaires pour sa pleine application ;
- proposer toute mesure de nature à garantir la convergence des politiques et des programmes sectoriels en matière d'éducation, d'enseignement, de formation et de recherche scientifique et l'examen de l'adéquation de ces politiques et programmes aux choix stratégiques de la réforme du système ;
- assurer le suivi de l'exécution des objectifs prévus par la présente loi-cadre dans les délais impartis.

La composition, l'organisation et les modalités de fonctionnement de ladite commission sont fixées par voie réglementaire.

Article 58

Les délais prévus par la présente loi-cadre sont des délais francs et courent à compter de la date d'entrée en vigueur des textes législatifs et réglementaires nécessaires à son application.

Article 59

Les dispositions de la présente loi-cadre entrent en vigueur à compter de la date de sa publication au « Bulletin officiel », sous réserve des dispositions suivantes :

- les textes législatifs et réglementaires en vigueur à la date de publication de la présente loi-cadre au *Bulletin officiel*, relatifs à l'éducation, l'enseignement, la formation et la recherche scientifique demeurent en vigueur jusqu'à leur abrogation, remplacement ou modification, selon le cas, conformément à la présente loi-cadre ;
- le gouvernement est tenu, conformément aux dispositions de la présente loi-cadre, de fixer, dans un délai de trois (3) ans, un calendrier pour l'élaboration des textes législatifs et réglementaires nécessaires à son application et les soumettre à la procédure d'approbation.

Le texte en langue arabe a été publié dans l'édition générale du « Bulletin officiel » n° 6805 du 17 hijra 1440 (19 août 2019).

Royaume du Maroc

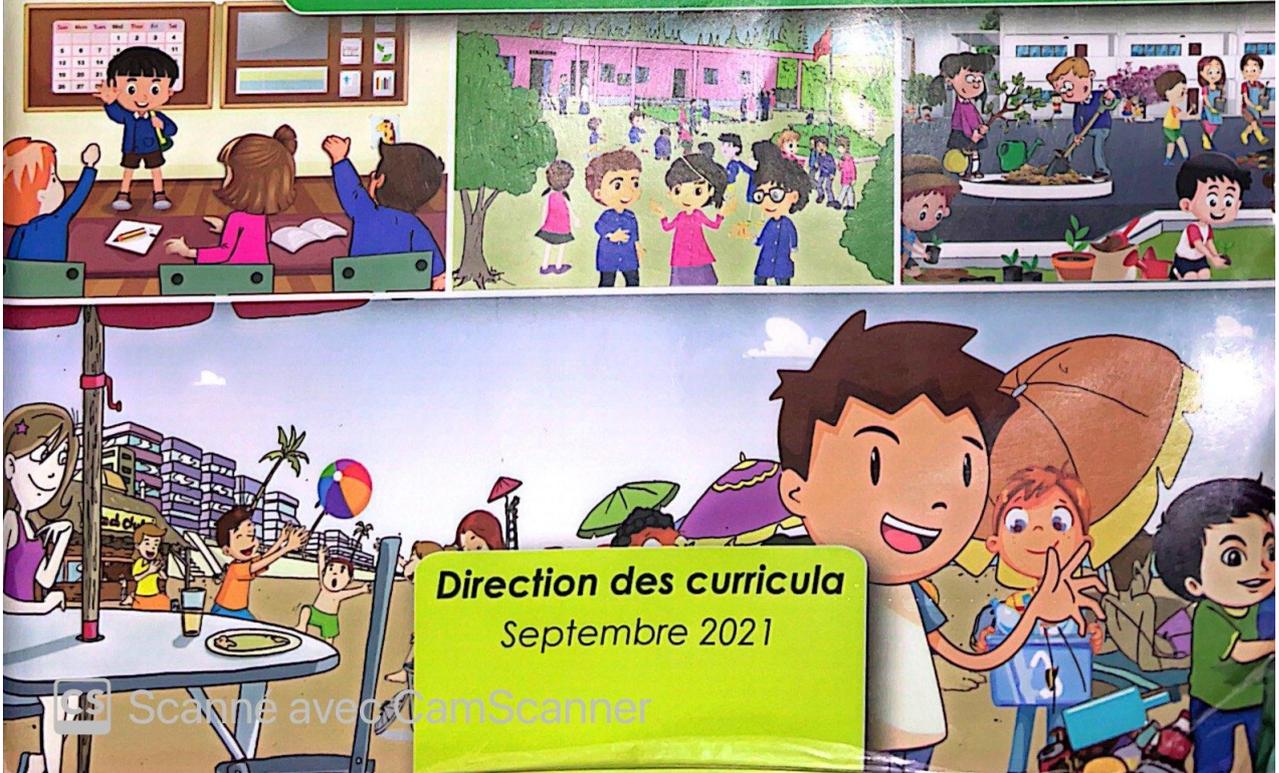


Ministère de l'Éducation Nationale
de la Formation Professionnelle
de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Dire, faire et agir

pour apprendre le français

Livret de l'élève 1^{re} AEP



Sommaire

Avant propos	3
Je découvre mon livret	4 - 5 - 6
Sommaire	7 - 8 - 9

Unité 1

Présentation de l'unité 1	10
Semaines 1, 2, 3, 4 et 5	
Comptine/Chant : Toute la famille	11
Semaines 1 et 2	
Activités orales - Thème : La famille	12 - 13
Lecture : m	14 - 15
Graphisme : Les courbes	16
Écriture/Copie : m	17
Semaines 3 et 4	
Activités orales - Thème : La famille	18 - 19
Lecture : a	20 - 21
Graphisme : Les ronds	22
Écriture/Copie : a	23
Semaine 5	
Activités orales : Évaluation, soutien et consolidation	24 - 25
Lecture : Évaluation, soutien et consolidation	26
Écriture/Copie : Évaluation, soutien et consolidation	27

Unité 2

Présentation de l'unité 2	28
Semaines 1, 2, 3, 4 et 5	
Comptine/Chant : C'est la rentrée	29
Semaines 1 et 2	
Activités orales - Thème : L'école	30 - 31
Lecture : i	32 - 33
Graphisme : Le trait vertical	34
Écriture/Copie : i	35
Semaines 3 et 4	
Activités orales - Thème : L'école	36 - 37
Lecture : b	38 - 39
Graphisme : Les boucles	40
Écriture/Copie : b	41
Semaine 5	
Activités orales : Évaluation, soutien et consolidation	42 - 43
Lecture : Évaluation, soutien et consolidation	44
Écriture/Copie : Évaluation, soutien et consolidation	45

Unité 3

Présentation de l'unité 3	46
Semaines 1, 2, 3, 4 et 5	
Comptine/Chant : Brosse ! Brosse !	47
Semaines 1 et 2	
Activités orales - Thème : La tenue vestimentaire et l'hygiène	48 - 49
Lecture : l	50 - 51
Graphisme : Le trait horizontal	52
Écriture/Copie : l	53
Semaines 3 et 4	
Activités orales - Thème : La tenue vestimentaire et l'hygiène	54 - 55
Lecture : o	56 - 57
Graphisme : Les lignes brisées	58
Écriture/Copie : o	59
Semaine 5	
Activités orales : Évaluation, soutien et consolidation	60 - 61
Lecture : Évaluation, soutien et consolidation	62
Écriture/Copie : Évaluation, soutien et consolidation	63

Évaluation, soutien et consolidation des apprentissages du premier semestre

Activités orales : Évaluation, soutien et consolidation	64 - 65
Lecture: Évaluation, soutien et consolidation	66
Écriture/Copie: Évaluation, soutien et consolidation	67

Unité 4

Présentation de l'unité 4	68
Semaines 1, 2, 3, 4 et 5	
Comptine/Chant : Mon village	69
Semaines 1 et 2	
Activités orales - Thème : Le quartier / Le village	70 - 71
Lecture : n	72 - 73
Graphisme : Les courbes	74
Écriture/Copie : n	75
Semaines 3 et 4	
Activités orales - Thème : Le quartier / Le village	76 - 77
Lecture : e	78 - 79
Graphisme : Les ronds	80
Écriture/Copie : e	81
Semaine 5	
Activités orales : Évaluation, soutien et consolidation	82 - 83
Lecture : Évaluation, soutien et consolidation	84
Écriture/Copie : Évaluation, soutien et consolidation	85



Avant-propos

Chère apprenante /Cher apprenant,

Ce livret est conçu pour toi. Il t'accompagnera tout au long de la première année de l'enseignement primaire. Il est organisé en six unités de cinq semaines chacune. Dans chacune de ces unités, tu acquerras, pendant quatre semaines, de nouvelles ressources en réalisant des activités de compréhension et de production de l'oral, de lecture, de graphisme et d'écriture. Tu consolideras tes apprentissages pendant la cinquième semaine.

Deux semaines, intervenant chacune à la fin de chaque semestre t'aideront, aussi, à évaluer, à soutenir et à consolider tes apprentissages.

Les activités, proposées dans ton livret, sont riches, diversifiées et en rapport avec ton environnement immédiat et local. Elles te permettront, avec l'aide de ta/ ton professeur, d'interagir, dans la joie et le plaisir, avec des situations d'apprentissage à la fois ludiques et instructives, et t'amèneront à maîtriser les outils de base pour construire, progressivement et avec succès, tes apprentissages relatifs à l'oral, à la lecture et à l'écrit.

Tu parviendras, ainsi, à investir tes apprentissages en français pour agir et réaliser, avec tes camarades de classe, des projets motivants et attrayants.

Prends soin de ton livret. Tu pourras l'utiliser aussi à la maison toute seule / tout seul ou avec l'aide de tes proches.

Bon courage !

Je découvre mon livret

Je comprends

Semaines 1 et 2

Activités orales

L'environnement

1 Je comprends

Je m'exprime

Semaines 1 et 2

Activités orales

L'environnement

1 Je m'exprime

Je répète le texte

La famille

Semaines 1, 2, 3, 4 et 5

Comptine/Chant

1 Je répète le texte

Toute la famille

Toute la famille se réveille,
Ouvrez ! Ouvrez les volets !
Toute la famille se réveille,
La journée va commencer.

Papa fait sa gymnastique
Un, deux, trois, quatre,
Maman met de la musique.
Mon grand frère caresse le chat !

Refrain
Bernard François et Pierre Lochre (Adapté)

2 Je compte

1 	2 	3 	4 	5
6 	7 	8 	9 	10

Je compte

Semaine 3 **La famille**
lecture

a

1 Je coche quand j'entends le son (a)

2 J'entoure le mot quand je vois la lettre a

maman Zineb papa mère
frère Kamal sœur famille

3 Je décode

m + a → ma

ma - ma - ma

20

Je coche quand j'entends le son indiqué

J'entoure le mot quand je vois la lettre indiquée

Je décode

Semaine 4 **La famille**
lecture

a

1 Je colorie la case de la syllabe qui contient le son (a)

maman salon tapis Jardin

2 Je relie la syllabe au mot qui la contient

ma • midi • samedi
ma • moto • mari
maman • famille

3 Je lis

ma - ma - ma

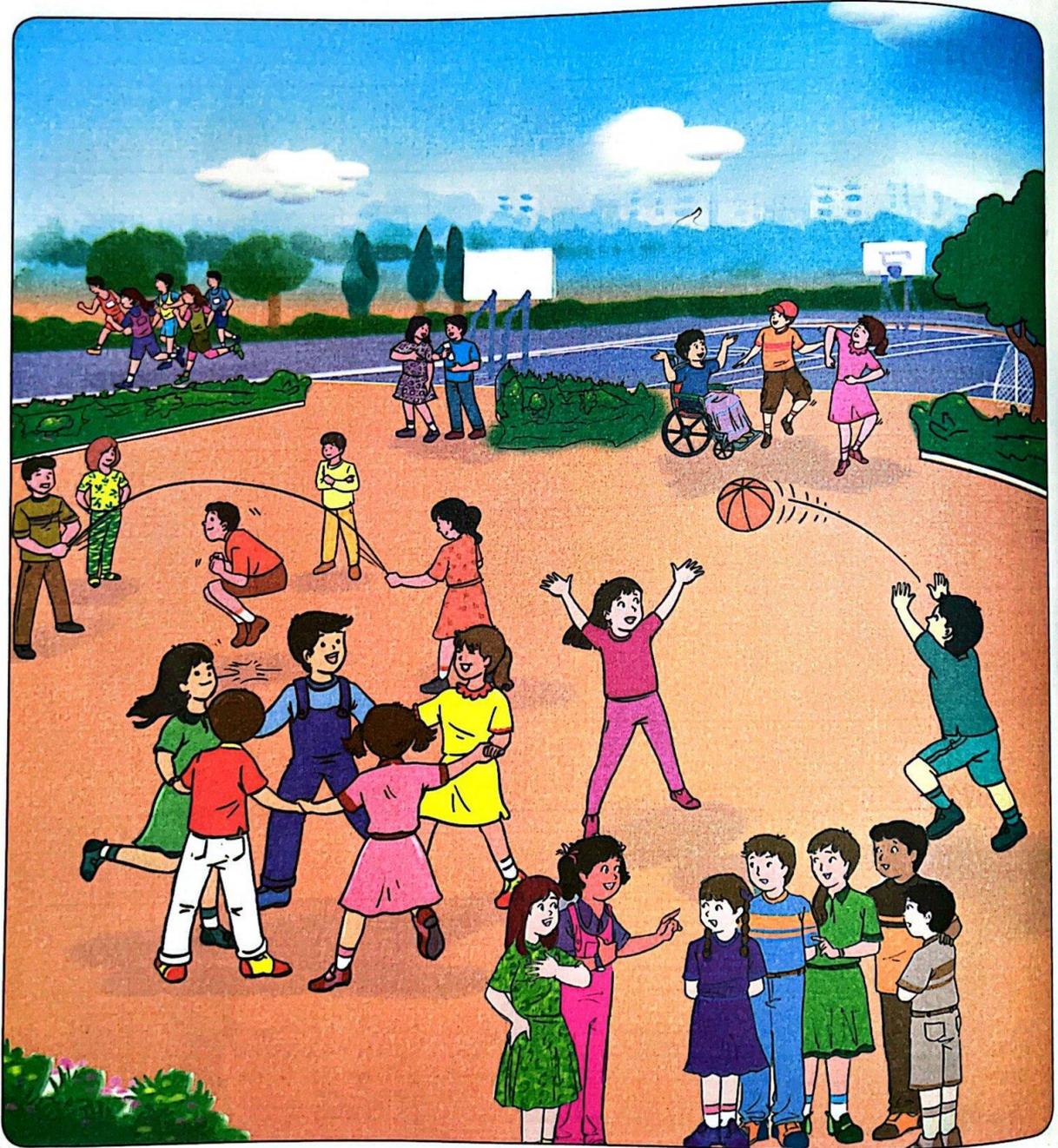
Pa Pa ma man une fa mille

21

Je colorie la case de la syllabe qui contient le son indiqué

Je relie la syllabe au mot qui la contient

Je lis



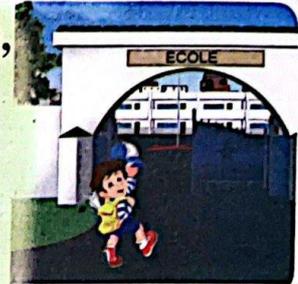
1 Je répète le texte



C'est la rentrée



C'est la rentrée, c'est la rentrée,
La maîtresse nous appelle



Hé ! demoiselle !
Comment tu t'appelles ?
Je m'appelle Yasmine.



Et toi petit garçon ?
Quel est ton nom ?
Je suis Yassine.

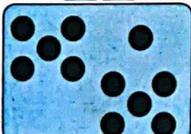
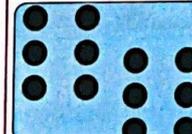
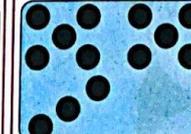
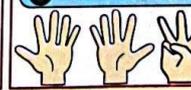
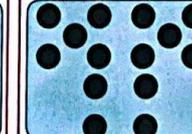
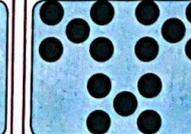
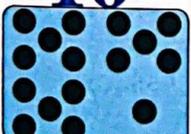
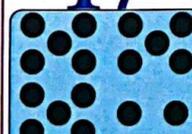
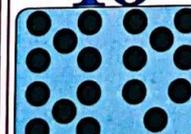
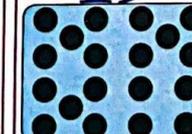


On joue, on rigole.
C'est la rentrée de l'école !

F.BOUACRIA

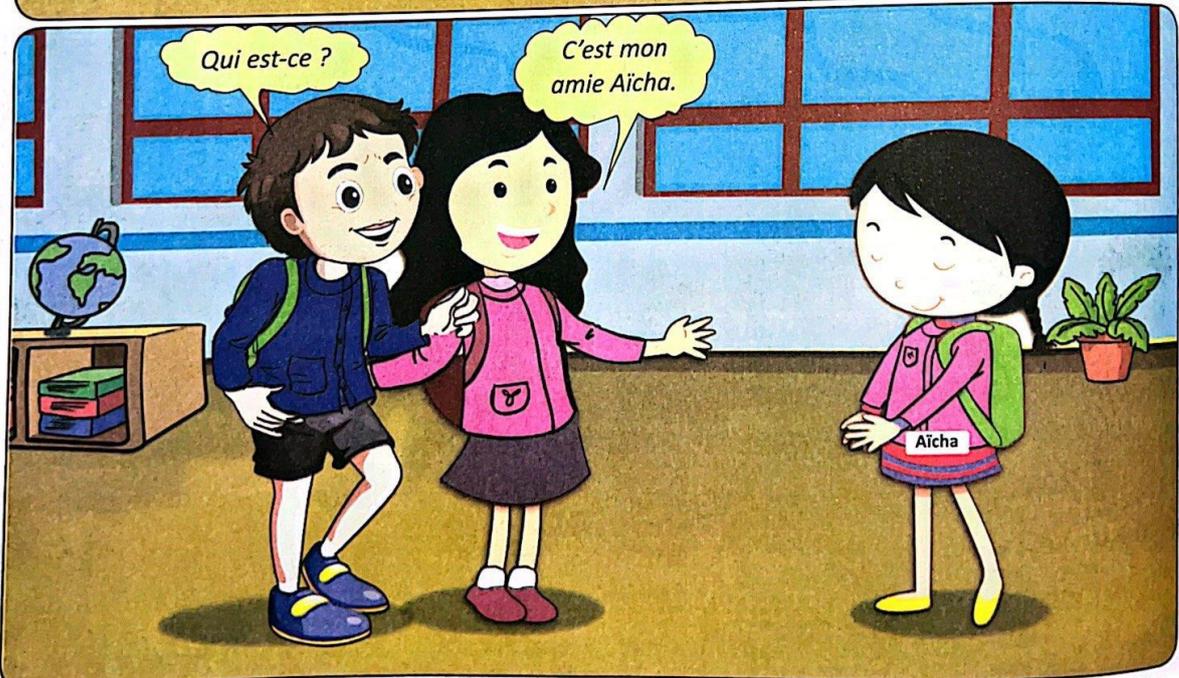
2 Je compte



11  	12  	13  	14  	15  
16  	17  	18  	19  	20  

Activités orales

1 Je comprends



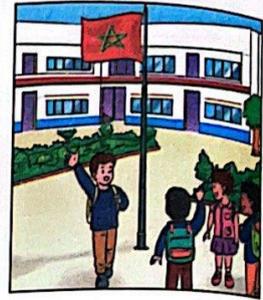
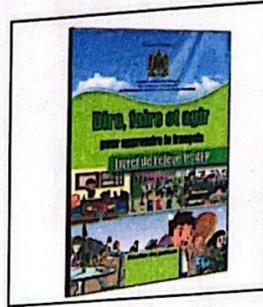
2 Je m'exprime



Lecture

i

1 Je coche quand j'entends le son [i]



2 J'entoure le mot quand je vois la lettre i

Mina

Ali

école

livre

classe

midi

gomme

livret

3 Je décode

i - i - i

m + i → mi

i - mi - ami



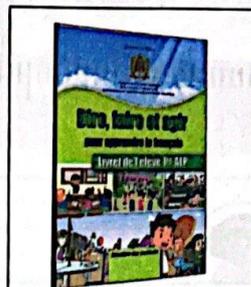
1 Je colorie la case de la syllabe qui contient le son [i]



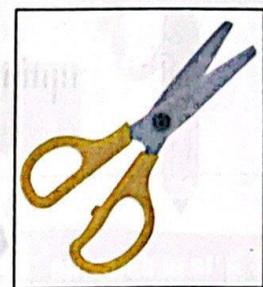
Mina



Ali



livret



ciseaux

2 Je relie la syllabe au mot qui la contient

ma

maman

papa

mi

Ali

maison

ami

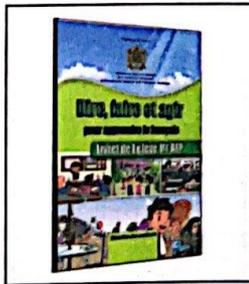
école

3 Je lis

mi - ami



Ali



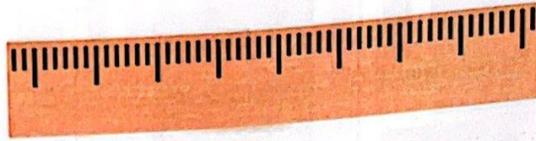
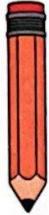
un livret



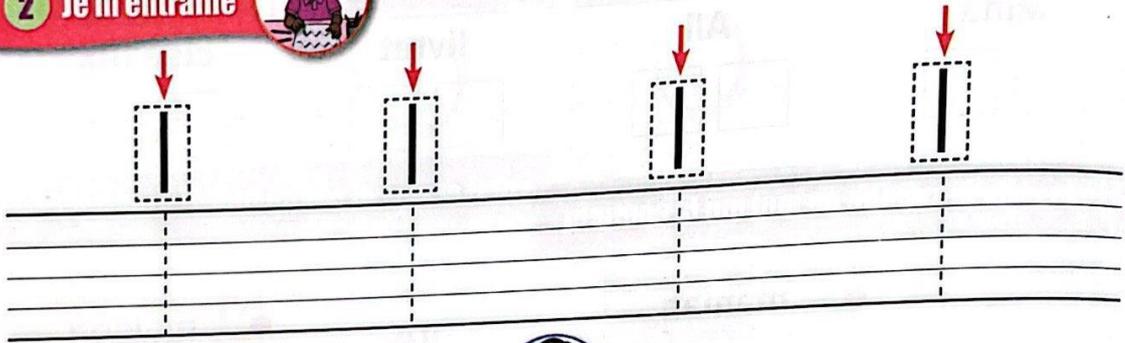
une souris

Le trait vertical

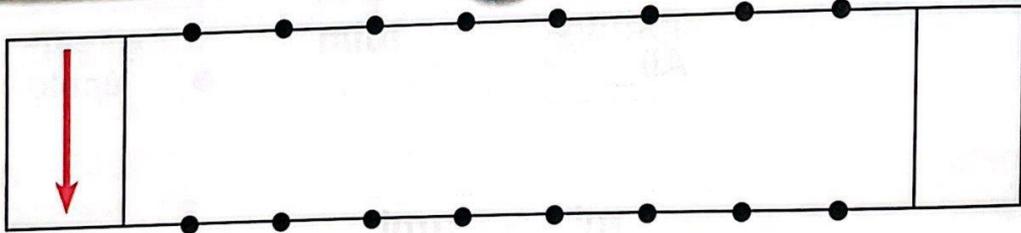
1 J'observe et je découvre



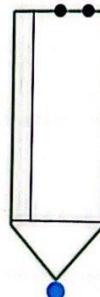
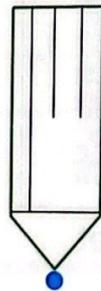
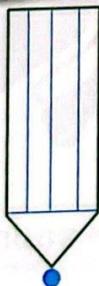
2 Je m'entraîne



3 Je reproduis des traits verticaux



4 Je m'évalue



1 J'observe et je découvre



i

i

i

2 Je repasse sur les pointillés

i

i

i

i

i

i

i

i

i

i

3 J'écris

i

.

.

.

.

i

.

.

.

.

4 Je recopie

ami

.

.

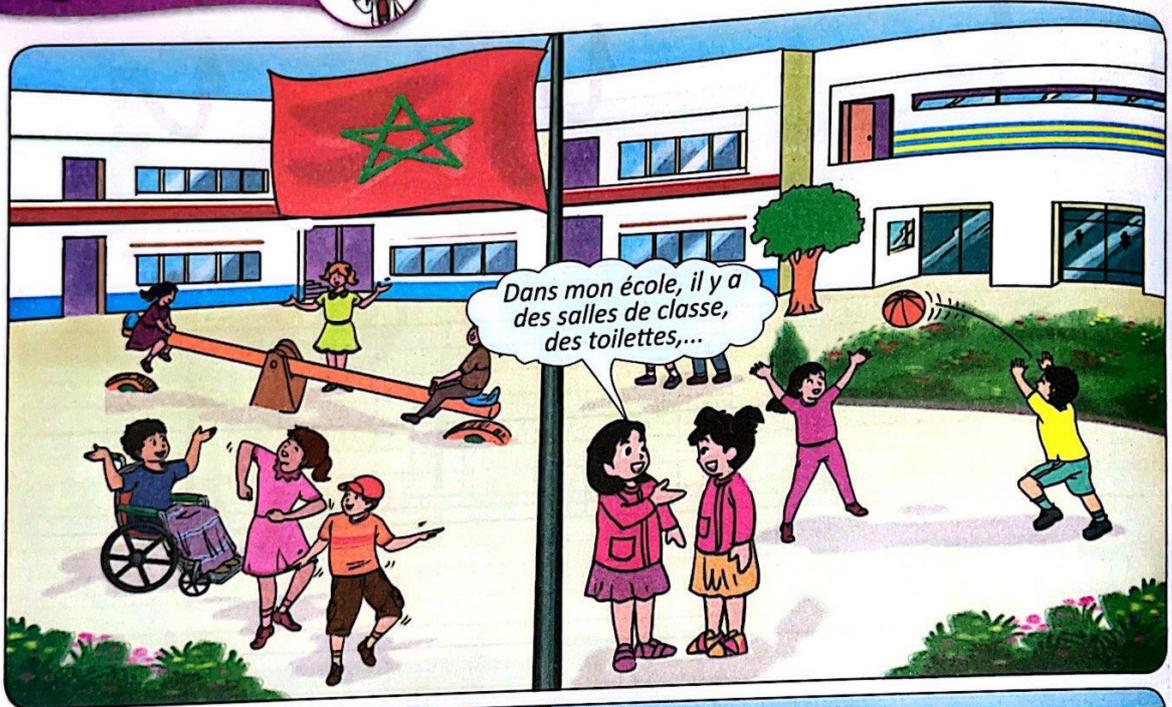
ami

.

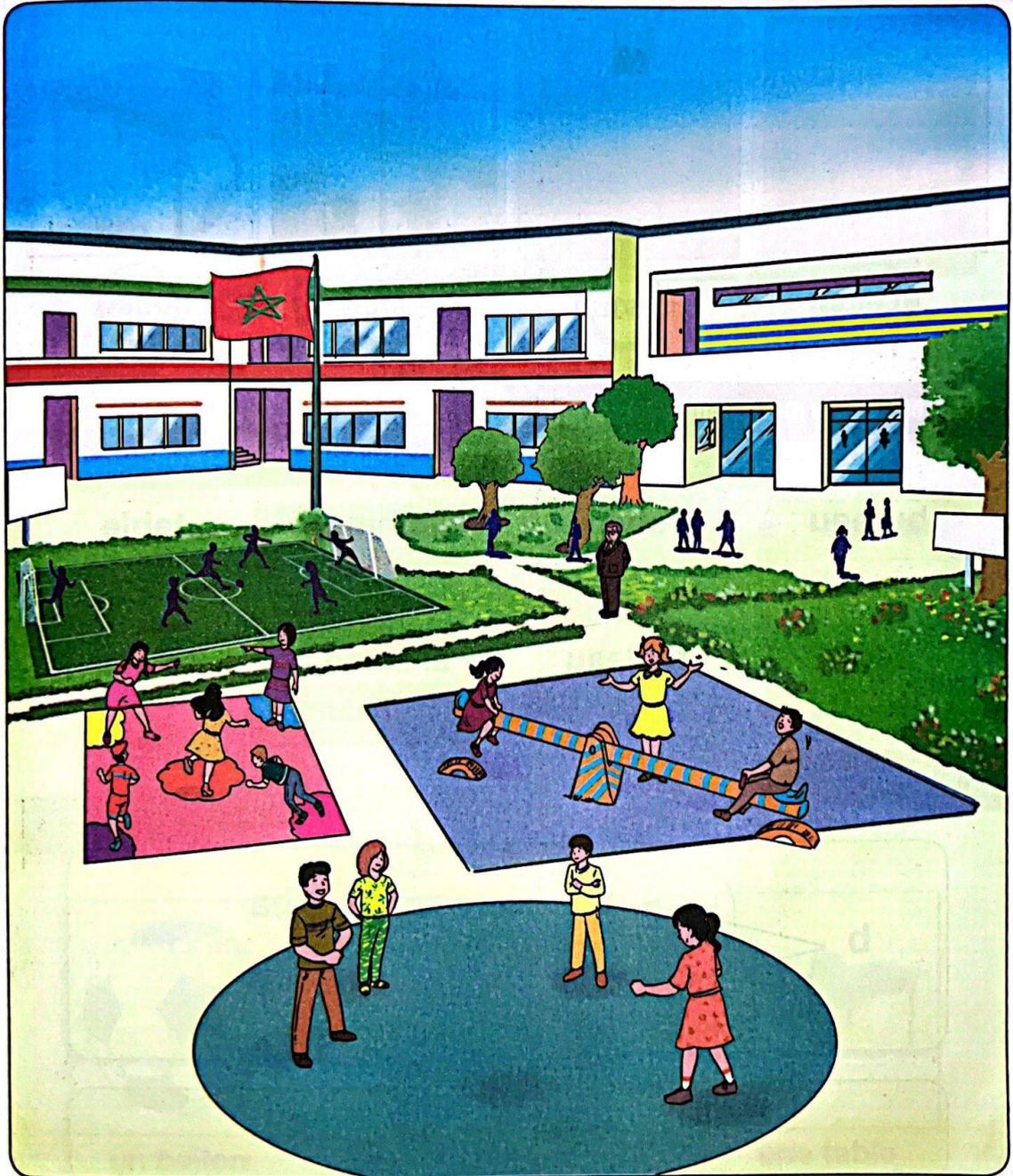
.

Activités orales

1 Je comprends



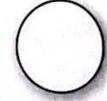
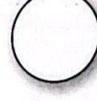
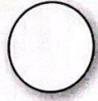
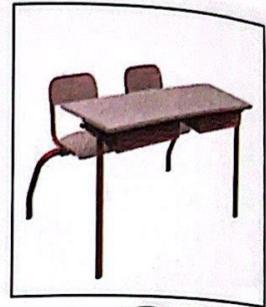
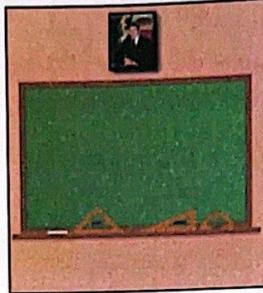
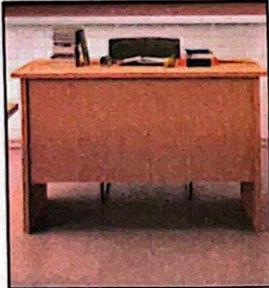
2 Je m'exprime



Lecture

b

1 Je coche quand j'entends le son [b]



2 J'entoure le mot quand je vois la lettre b

bureau

stylo

gomme

table

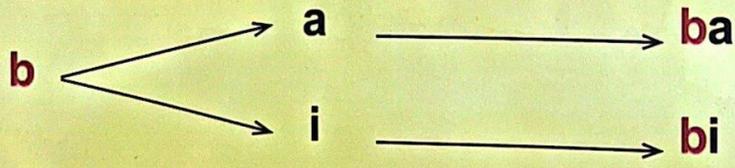
école

tableau

ardoise

tablier

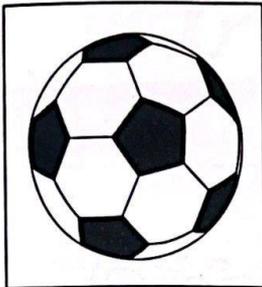
3 Je décode



ba - bi

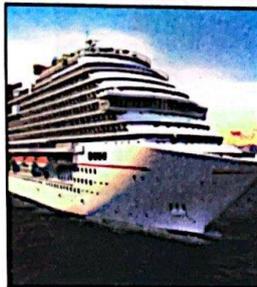
b

1 Je colorie la case de la syllabe qui contient le son [b]



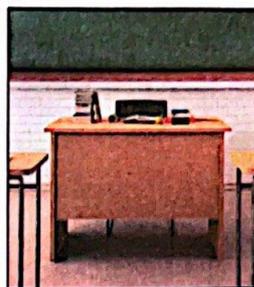
ballon

□ □



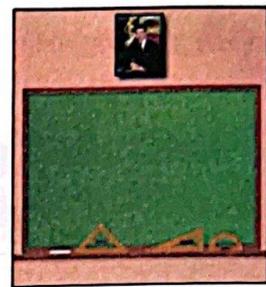
bateau

□ □



bureau

□ □



tableau

□ □

2 Je relie la syllabe au mot qui la contient

ba

table

bureau

bébé

bi

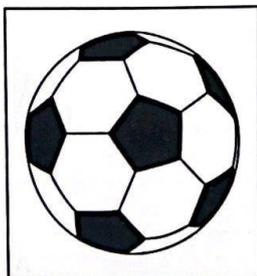
bicyclette

balai

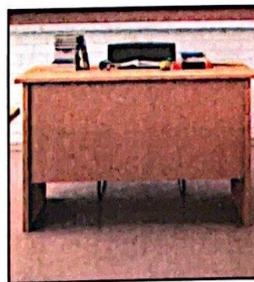
tablier

3 Je lis

ba - bi



un ballon



un bureau



une table

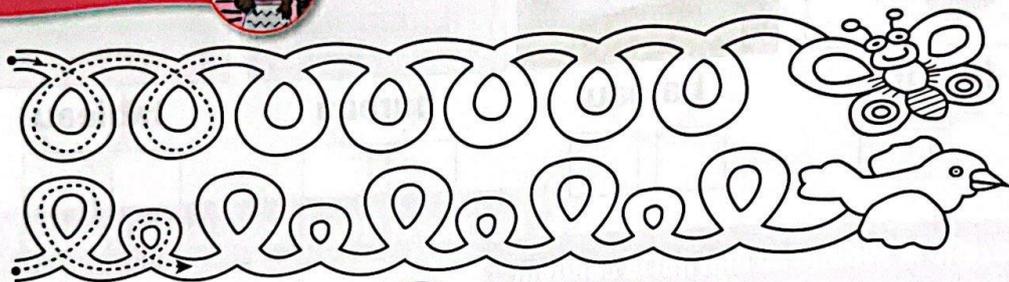
Graphisme

Les boucles

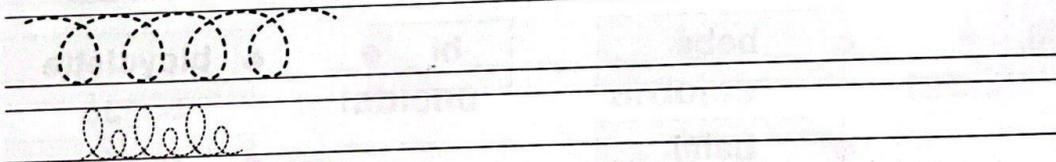
1 j'observe et je découvre



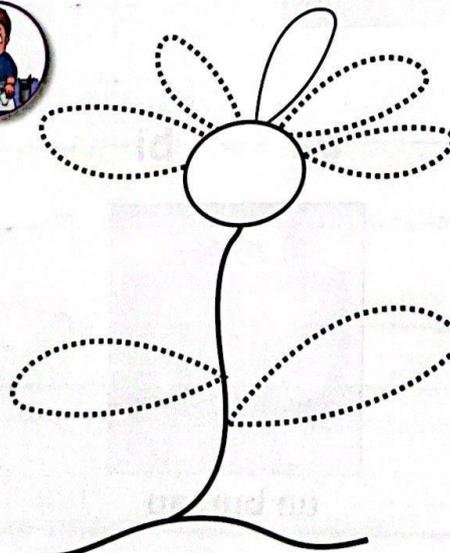
2 Je m'entraîne



3 Je reproduis des boucles



4 Je m'évalue





1 J'observe et je découvre

b b b

2 Je repasse sur les pointillés

b b b b b
b b b b b

3 J'écris

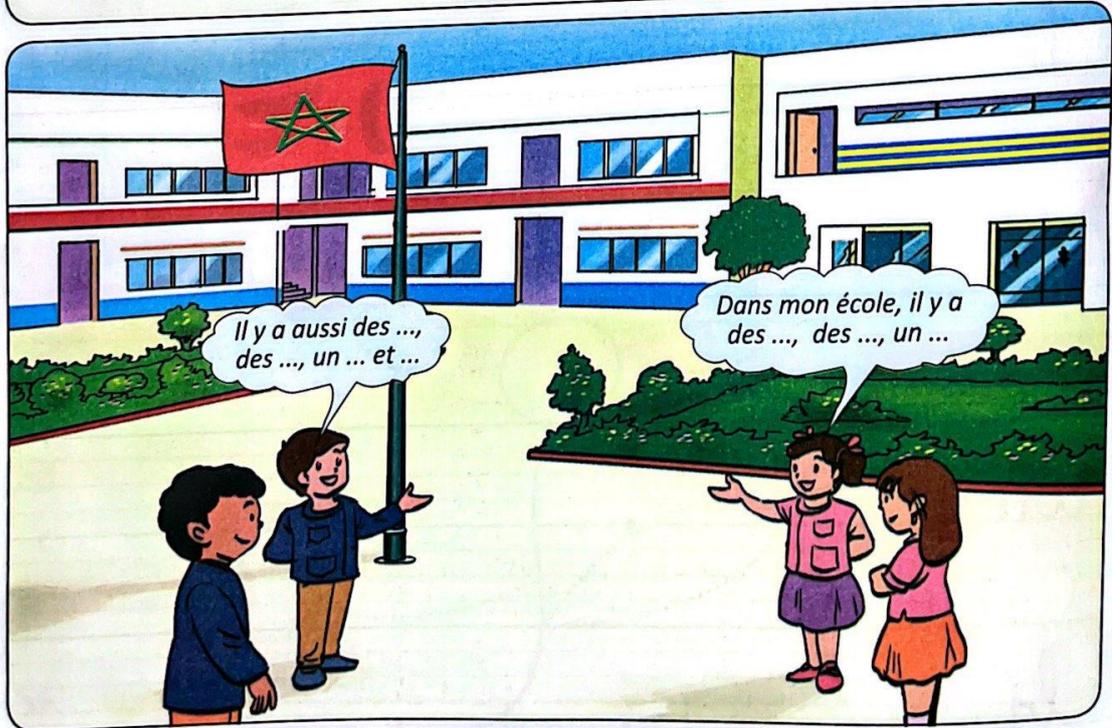
b
b

4 Je recopie

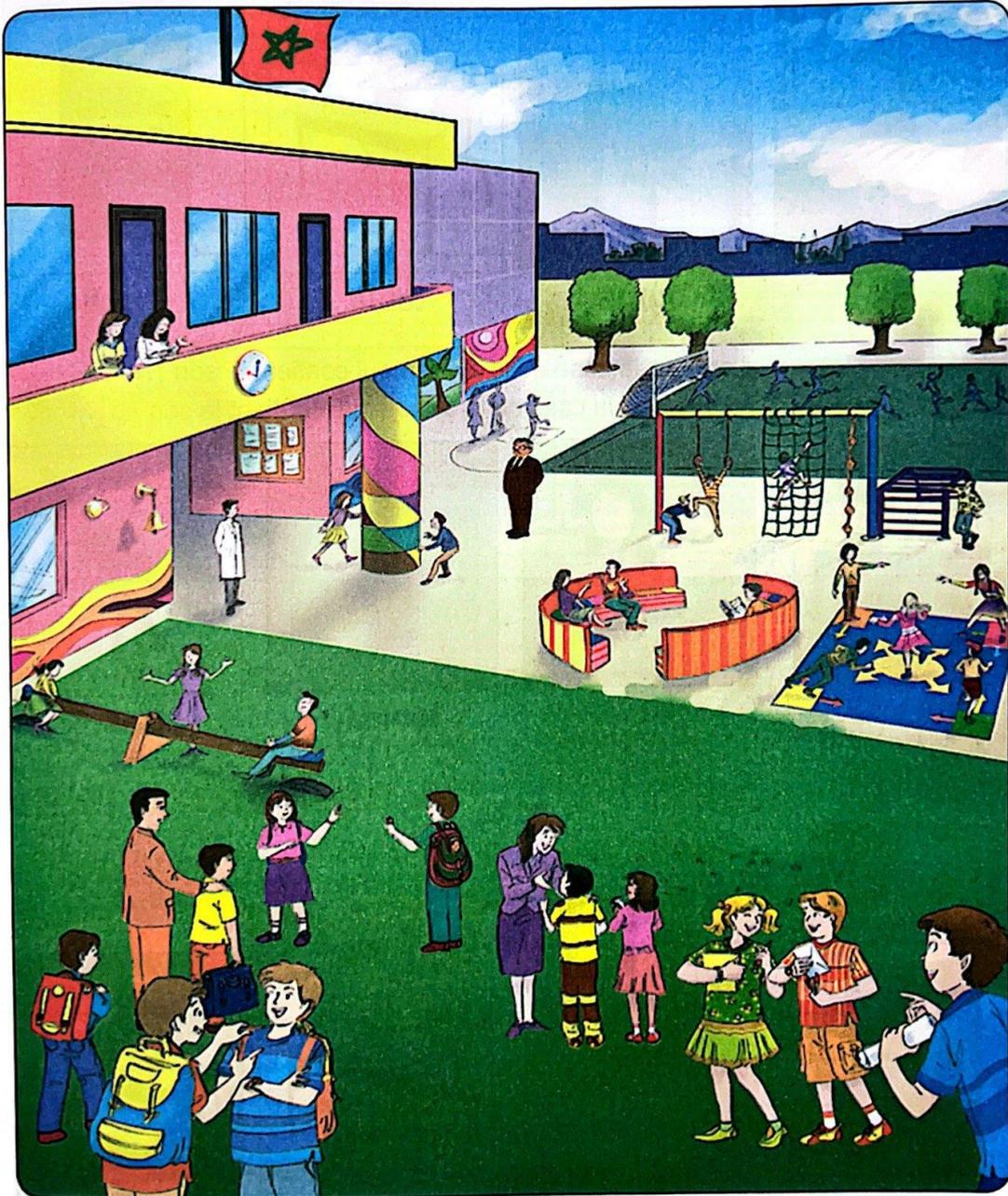
ba
bi

Activités orales

Évaluation, soutien et consolidation



Évaluation, soutien et consolidation



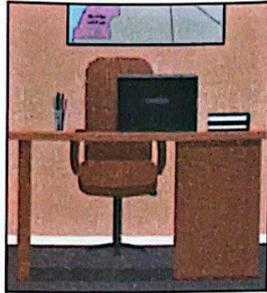
Évaluation, soutien et consolidation

1 J'entoure

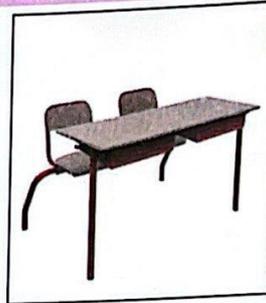
- en vert le mot qui contient le son [i]
- en rouge le mot qui contient le son [b]



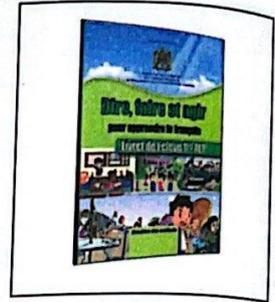
Ali



bureau



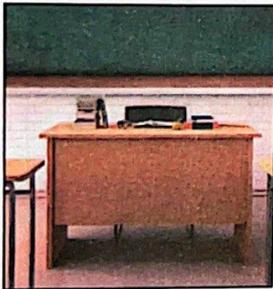
table



livret

2 Je colorie

- en vert la case de la syllabe qui contient le son [i]
- en rouge la case de la syllabe qui contient le son [b]



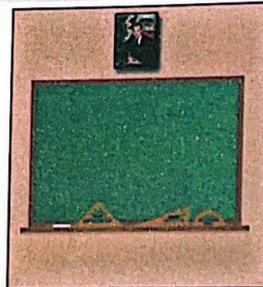
bureau

--	--



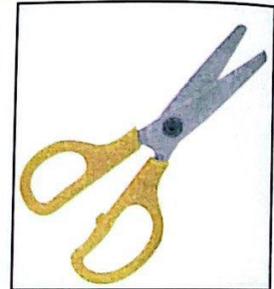
Mina

--	--



tableau

--	--

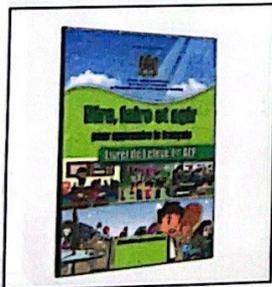


ciseaux

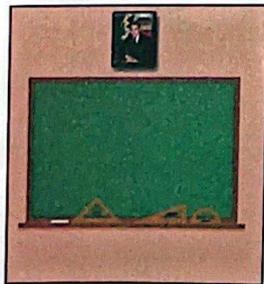
--	--

3 Je lis

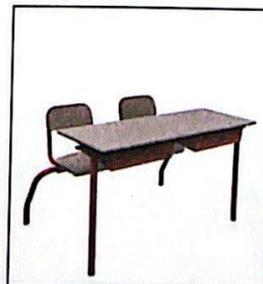
ba - ma - bi - mi



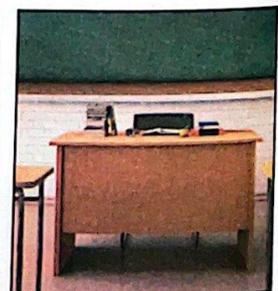
un livret



un tableau



une table



un bureau

1 J'écris

i
i
b
b

2 Je recopie

ba
bi
mi
ami

Nouvelle édition
septembre 2021

6^e
année de l'enseignement primaire

Mes apprentissages en français

Livret
de l'apprenante
et de l'apprenant

R. Marrakchi
Ex-inspectrice en chef
de l'enseignement primaire
Coordinatrice de l'équipe

A. Benjelloun
Ex-inspectrice en chef
de l'enseignement primaire
Coordinatrice de l'équipe

A. Farhani
Ex-inspecteur principal
de l'enseignement primaire

Z. Waahibi
Ex-inspectrice principale
de l'enseignement primaire

R. Boukhriss
Directrice d'école

S. Zaki
Professeure de langue
et communication

K. Chaabi
Directrice d'école



Scanne avec CamScanner

Planification

Thèmes des unités	Semaines	Communication & actes de langage	Lecture Compréhension	Lexique	
SEMESTRE 1	1	Évaluation diagnostique			5
	Unité 1 Des civilisations universelles	2 et 3	Raconter un voyage/un événement en rapport avec les civilisations universelles 10	Lire un texte à caractère narratif 12	Savoir utiliser un dictionnaire/ Trouver le sens d'un mot dans le dictionnaire 14
		4 et 5	Décrire un patrimoine universel ou une œuvre universelle 24	Lire un texte à caractère descriptif 26	Reconnaître et savoir utiliser les gentils 28
		6	Évaluation		
	Unité 2 La citoyenneté et le comportement civique	7 et 8	Raconter un événement vécu 42	Lire un texte à caractère narratif (une bande dessinée) 44	Identifier des synonymes/ Utiliser des synonymes 46
		9 et 10	Apprécier/évaluer une attitude, un comportement/ Exprimer un point de vue et le justifier 56	Lire un texte à caractère argumentatif 58	Savoir utiliser un lexique thématique relatif à la citoyenneté et au comportement civique 60
		11	Évaluation		
	Unité 3 Sciences et technologies	12 et 13	Donner des informations pratiques 74	Lire un texte à caractère informatif 76	Reconnaître la notion d'antonymie/Former des antonymes 78
		14 et 15	Exprimer un point de vue et le défendre 88	Lire un texte à caractère argumentatif 90	Savoir utiliser un lexique thématique relatif aux sciences et aux technologies 92
		16	Évaluation		
17		Évaluation semestrielle			105
SEMESTRE 2	Unité 4 L'énergie dans notre vie	18 et 19	Expliquer un phénomène naturel 108	Lire un texte à caractère explicatif 110	Identifier les préfixes et les suffixes/Former des mots dérivés 112
		20 et 21	Suggérer ; proposer ; donner des indications ; inciter à faire 122	Lire un texte à caractère injonctif 124	Savoir utiliser un lexique thématique relatif à l'énergie 126
		22	Évaluation		
	Unité 5 Les défis de la vie contemporaine	23 et 24	Raconter un événement vécu 140	Lire un texte à caractère narratif 142	Reconnaître la notion de mot étiquette 144
		25 et 26	Informé sur un phénomène social/culturel/économique 154	Lire un texte à caractère informatif 156	Savoir utiliser un lexique thématique relatif aux défis de la vie contemporaine 158
	27	Évaluation			168
Unité 6 Art et créativité	28 et 29	Décrire une personne 172	Lire un texte à caractère descriptif/Faire le portrait d'un artiste 174	Reconnaître les noms composés/Identifier la façon dont ils sont formés 176	
	30 et 31	Décrire un lieu 186	Lire un texte à caractère descriptif 188	Savoir utiliser un lexique thématique en rapport avec l'art 190	
	32	Évaluation			200
33	Évaluation semestrielle			203	

annuelle

Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Production de l'écrit	Lecture diction	Projet de classe
Identifier et utiliser la phrase nominale et la phrase verbale 16	Conjuguer au présent de l'indicatif des verbes usuels 18	Identifier les différents accents/Accentuer correctement les mots 20	Mettre en ordre un texte à caractère narratif 22	- Comprendre un poème - Dire un poème de manière expressive 23	Semaines 2 à 6 Réaliser un dossier sur les civilisations universelles 37
Identifier/utiliser/savoir accorder les adjectifs épithètes et attributs 30	Savoir conjuguer des verbes usuels à l'imparfait de l'indicatif 32	Savoir accorder en genre et en nombre les adjectifs qualificatifs 34	Produire un texte à caractère narratif/descriptif 36		
Pronominaliser les compléments du verbe 48	Conjuguer au passé composé de l'indicatif des verbes usuels 50	Accorder le verbe avec le sujet 52	Compléter les bulles d'une BD à caractère narratif 54	- Comprendre des expressions imagées - Dégager le message de citoyenneté 55	Semaines 7 à 11 Réaliser une charte sur la citoyenneté et le comportement civique 69
Identifier la phrase interrogative totale/interrogative partielle 62	Savoir conjuguer être, avoir et les verbes usuels au futur 64	Savoir accorder le participe passé employé avec être ou avoir 66	Compléter une interview à visée argumentative en formulant des questions et/ou des réponses 68		
Reconnaître une phrase à la forme négative/Transformer une phrase affirmative en phrase négative 80	Savoir conjuguer à l'impératif présent les verbes du 1 ^{er} groupe 82	Orthographier correctement des mots terminés par <i>euil/euille/eil/eille/ail/aille</i> 84	Mettre en ordre un texte à caractère informatif se rapportant aux sciences et aux technologies 86	- Comprendre un poème - Dire un poème de manière expressive 87	Semaines 12 à 16 Réaliser un journal sur les sciences et les technologies 101
Reconnaître quelques expressions de la cause/Savoir les employer 94	Savoir conjuguer des verbes usuels des 1 ^{er} et 2 ^e groupes au conditionnel présent 96	Savoir orthographier et utiliser <i>tout, toute, tous, toutes</i> 98	Produire un texte à caractère argumentatif se rapportant aux sciences et aux technologies 100		
Identifier le CCL et le CCT/Utiliser le CCL et le CCT 114	Savoir conjuguer au conditionnel présent des verbes usuels du 3 ^e groupe et des verbes pronominaux 116	Orthographier correctement au pluriel les noms en <i>-al</i> et en <i>-ail</i> 118	Compléter un texte à caractère explicatif 120	- Comprendre un poème - Dire un poème de manière expressive 121	Semaines 18 à 22 Réaliser une affiche sur la protection de l'énergie 135
Savoir réduire une phrase étendue/Savoir faire l'expansion d'une phrase minimale 128	Identifier et conjuguer des verbes usuels du 2 ^e groupe à l'impératif présent 130	Savoir orthographier et utiliser <i>quel(s), quelle(s), qu'elle(s)</i> 132	Écrire des slogans pour une affiche de sensibilisation 134		
Identifier le complément circonstanciel de manière (CCM) 146	Savoir conjuguer au présent de l'indicatif les verbes pronominaux usuels 148	Savoir orthographier correctement le pluriel des mots en <i>-ou</i> et en <i>-eu</i> 150	Produire un récit à partir du souvenir d'un événement vécu 152	- Comprendre un poème - Dire un poème de manière expressive 153	Semaines 23 à 27 Réaliser un reportage sur les défis de la vie contemporaine 167
Reconnaître et savoir utiliser la voix active et la voix passive 160	Savoir conjuguer les verbes pronominaux usuels au passé composé de l'indicatif 162	Savoir orthographier correctement <i>peu, peux, peut</i> 164	Produire un article de journal à visée informative 166		
Reconnaître/Savoir employer les comparatifs et les superlatifs 178	Conjuguer les verbes du 3 ^e groupe et les verbes pronominaux à l'impératif présent 180	Opérer des transformations sur les noms composés 182	Produire un portrait 184	- Reconnaître la structure d'un poème - Dire un poème de manière expressive 185	Semaines 28 à 32 Réaliser un dossier sur l'art et la créativité 199
Savoir utiliser le discours direct et le discours indirect 192	Savoir conjuguer les verbes pronominaux à l'imparfait de l'indicatif 194	Écrire correctement les mots invariables 196	Produire un texte à visée descriptive : la description d'un lieu. 198		

Tableau de conjugaison

201-217

Avant-propos

Cher apprenant, chère apprenante,

Tu es en quatrième année du cycle intermédiaire, dernière année de l'école primaire. Voici ton nouveau livret de français. C'est un outil de travail structuré dont la présentation est fort agréable. Une présentation en couleur facilite le repérage des différentes matières grâce à de belles illustrations fonctionnelles qui agrémentent les textes.

Ce livret débute par une **évaluation diagnostique** portant sur tes acquis en cinquième année de l'enseignement primaire. Il regroupe ensuite **l'ensemble des activités d'expression et de langue** qui sont programmées en quatrième année du cycle intermédiaire et te donne l'occasion de pratiquer différents types de lectures : lecture compréhension, lecture silencieuse, lecture diction. La diversité thématique et l'originalité des textes contribueront à développer tes compétences en lecture. Tu trouveras donc :

- des **textes variés** : narratifs, descriptifs, argumentatifs, informatifs, explicatifs, injonctifs, une bande dessinée (BD) ;
- des activités pour t'aider à **communiquer** avec aisance et à mieux maîtriser les mécanismes de la langue française ;
- des activités de **production d'écrits** pour te doter de techniques spécifiques d'écriture ;
- des situations didactiques et des activités autour du **fonctionnement de la langue** pour construire et consolider tes savoirs linguistiques ;
- des activités d'**évaluation** qui clôturent chaque unité et chaque période d'apprentissage. Elles te permettront de faire le point sur tes acquis tout en consolidant tes apprentissages.

Les six unités composant le contenu de ce livret s'articulent autour des **projets de classe** (un par unité), ce qui permet d'ancrer et de consolider l'enseignement et l'apprentissage. Ces projets constituent le fil conducteur de chaque unité. À la fin de ton livret, tu trouveras des tableaux de conjugaison. Ils te seront utiles pour approfondir tes connaissances.

Ton enseignant(e) et tes parents seront tes accompagnateurs tout au long de l'année pour t'aider et t'orienter. N'hésite donc pas à t'adresser à eux si tu en ressens le besoin.

Les auteurs

© LIBRAIRIE PAPETERIE NATIONALE, 2021 – ISBN : 978-9920-760-07-2

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.



Scanné avec CamScanner

Évaluation diagnostique

Lecture - Compréhension

Les Jeux olympiques

Les Jeux olympiques (JO), aussi appelés Jeux olympiques modernes, puisqu'ils prolongent la tradition des jeux olympiques de la Grèce antique¹, sont des événements sportifs internationaux, regroupant les sports d'été ou d'hiver, auxquels des milliers d'athlètes du monde participent à travers différentes compétitions tous les quatre ans, pour chaque olympiade moderne.



Originellement tenus dans le centre religieux d'Olympie, dans la Grèce antique, du ^{viii}^e siècle avant Jésus-Christ au ^v^e siècle après Jésus-Christ, les Jeux sont rénovés² par le baron français Pierre de Coubertin en 1894 lorsqu'il fonde le Comité international olympique (CIO).

Les premiers Jeux olympiques modernes se déroulent en 1896 à Athènes et l'instauration³ des Jeux olympiques d'hiver date de 1924 à Chamonix. Ils ont lieu tous les quatre ans (depuis 1994, Jeux d'été et d'hiver sont décalés de deux ans). Annulés en 1916, 1940 et 1944 pour cause de guerres mondiales, les Jeux ont vu leur édition de 2020 reportée d'un an en raison de la pandémie de Covid-19.

Les Jeux olympiques sont devenus si importants que presque chaque nation est représentée. Une telle ampleur a causé de nombreux défis, comme le boycott, le dopage, la corruption et le terrorisme. Les Jeux sont aussi une excellente occasion pour le pays d'accueil d'assurer sa promotion sur la scène internationale.

Le sportif le plus médaillé⁴ des Jeux olympiques, été comme hiver, est le nageur américain Michael Phelps, qui gagne entre 2004 et 2016, vingt-huit médailles dont vingt-trois en or. Des athlètes marocains (Saïd Aouita, né le 2 novembre 1959 à Kénitra, Hicham El Guerrouj, né le 14 septembre 1974 à Berkane, Nawal El Moutawakel, née le 15 avril 1962 à Casablanca) sont aussi des médaillés des Jeux olympiques.

Texte adapté de https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeux_olympiques

1. antique : ancienne.
2. rénovés : modernisés et renouvelés.
3. l'instauration : la mise en place.
4. le plus médaillé : qui a reçu le plus de médailles.

1. À ton avis, de quoi ce texte va-t-il parler ?
2. Quel est le genre de ce texte ?
3. Que prolongent les Jeux olympiques modernes ?
4. Où se déroulent les premiers Jeux olympiques modernes et quand ?
5. Quel est le sportif le plus médaillé des Jeux olympiques ?
6. Quels sont les athlètes marocains cités dans le texte ?
7. Pourquoi les Jeux olympiques ont été annulés à trois reprises ?
8. Une édition des Jeux olympiques a été reportée. Celle de quelle année et pourquoi ?
9. Qui a rénové les Jeux olympiques et en quelle année ?

Semaines
2 à 6

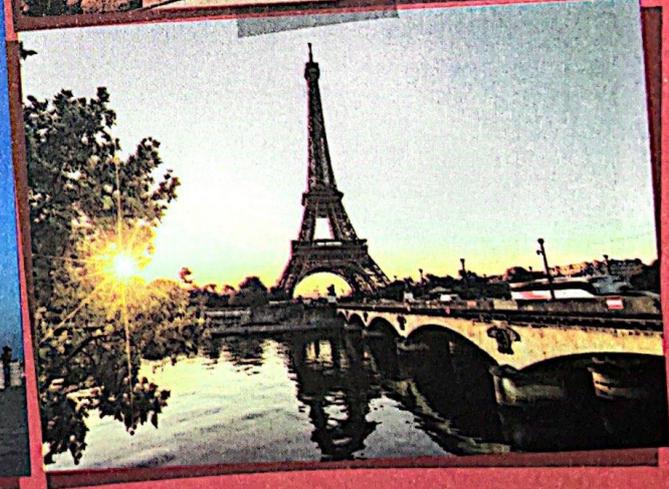
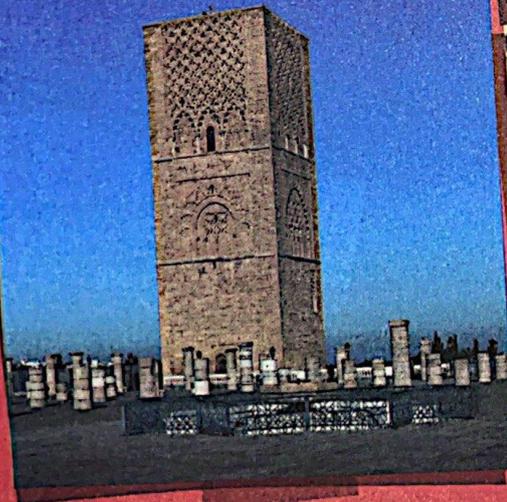
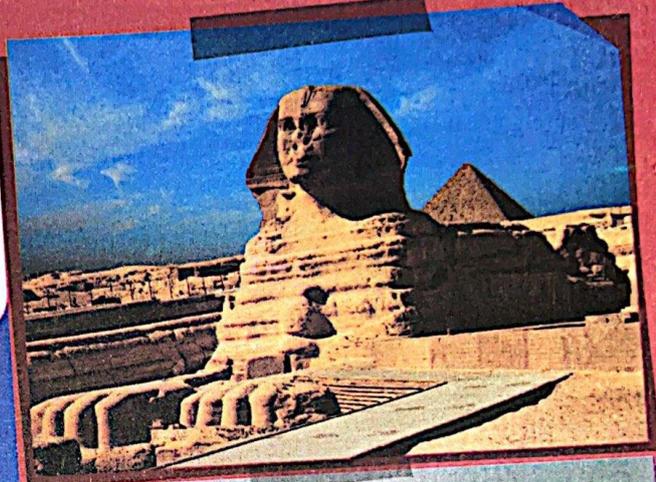
Unité

1

Des civilisations universelles

À la fin de cette unité, tu seras capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes à visée narrative et narrative / descriptive.

Les civilisations universelles enrichissent-elles le patrimoine mondial ?



J'observe et je découvre

1. Que vois-tu sur cette page ?
2. Où se trouvent ces monuments ?
3. Connais-tu d'autres monuments emblématiques appartenant à des civilisations universelles ?
4. Où se trouvent-ils ?

Projet de classe

Réaliser un dossier sur les civilisations universelles.

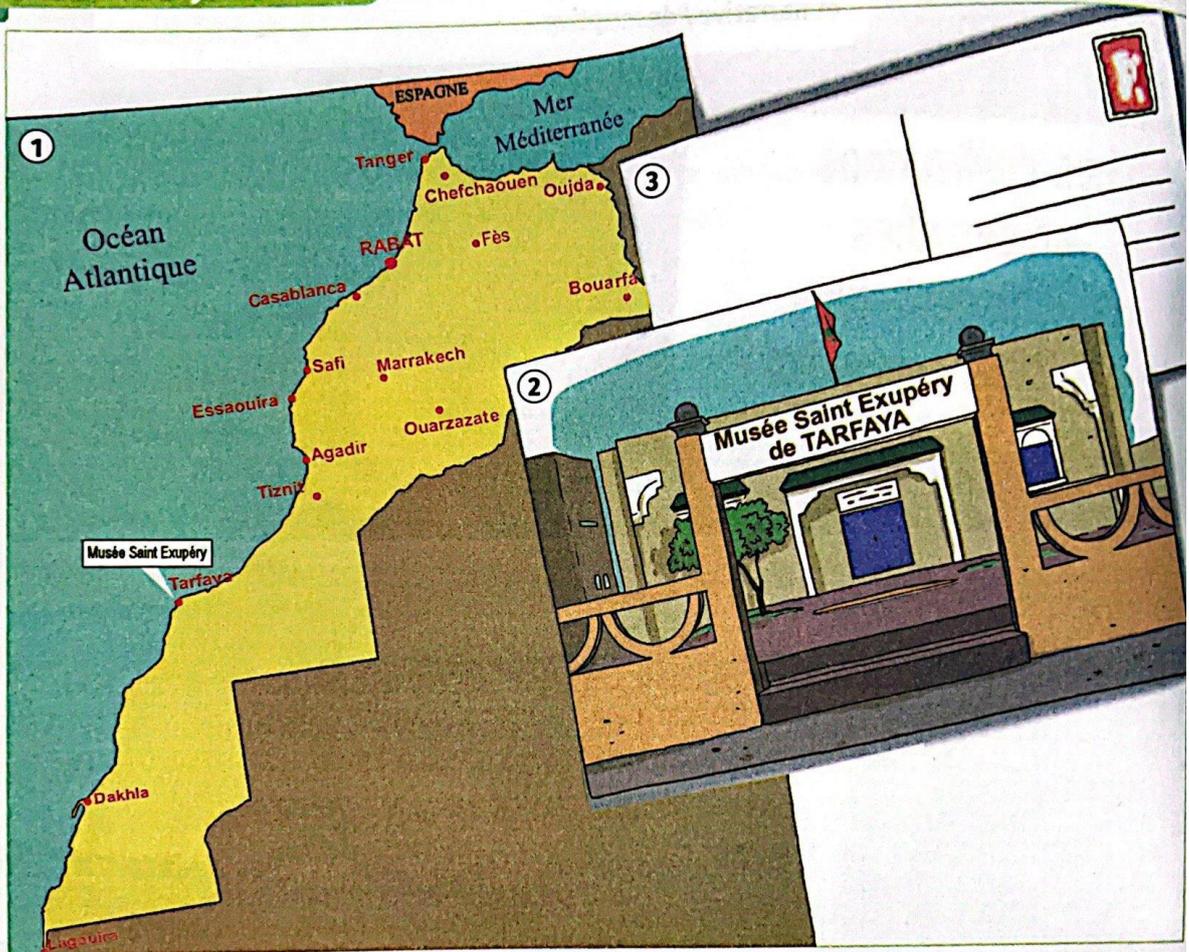
CS Scanné avec CamScanner

Communication & actes de langage

Objectif
Raconter un voyage/un événement en rapport avec les civilisations universelles.

Avant l'écoute

J'observe et je découvre



1. De quel document s'agit-il sur l'image 1 ?
2. Que représente l'image 2 ?
3. Où se trouve ce musée ?
4. Le musée porte le nom de quelle personne ?

Pendant l'écoute

J'écoute et je comprends

1. Comment s'appelle la personne qui parle en premier ?
2. Y a-t-il un adulte parmi les personnages ? Qui est-ce ?
3. Comment s'appelle la ville où Mamoun est parti en voyage ?
4. Quels sont les lieux que Mamoun a visités ?
5. Quel est le lieu le plus visité à Tarfaya ? Pourquoi ?
6. Qui est Saint Exupéry ?
7. Qu'expose-t-on dans ce musée ?

Des civilisations universelles

1

Après l'écoute

J'exploite



► Ces enfants reviennent d'un voyage d'école. Ils sont accueillis par leurs parents. Imagine ce qu'ils peuvent leur raconter de leur voyage et des lieux qu'ils ont pu visiter.

Boîte à outils

Noms : ville, musée, lieu, site.

Verbes : faire, dire, découvrir, visiter, affirmer, raconter, rapporter, annoncer, relater, ajouter.

Adjectifs : extraordinaire, côtière, historique, riche.



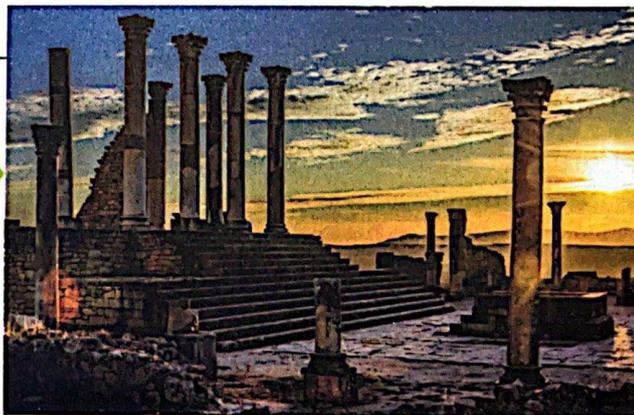
► Un guide et des touristes sont devant ce musée. Imagine ce qu'il peut leur raconter à propos de ce lieu.

Je réinvestis

► Observe cette photographie du site archéologique de Volubilis, pas très loin de Meknès.

En
groupes

Faites des recherches sur l'histoire de ce site reconnu universellement.



Partagez la classe en deux : un groupe posera les questions et l'autre donnera les réponses.

Groupe 1. Imaginez les questions que vous pourrez poser à l'autre groupe pour qu'il vous raconte son voyage et sa visite sur ce site.

Groupe 2. Imaginez les réponses que vous pourrez donner pour faire le récit de votre voyage et communiquer ce que vous avez appris sur Volubilis.

Lecture Compréhension

Objectif
Lire un texte à caractère narratif.

Avant la lecture

J'observe et je découvre

1. Observe l'image. Que représente-t-elle ?
2. Quel est le titre de ce texte ?
3. À ton avis, de quoi va parler ce texte ?
4. Quelle est la source de ce texte ?
5. De combien de paragraphes ce texte est-il composé ?

fr.wikipedia.org/wiki/Université_Al_Quaraouiyine

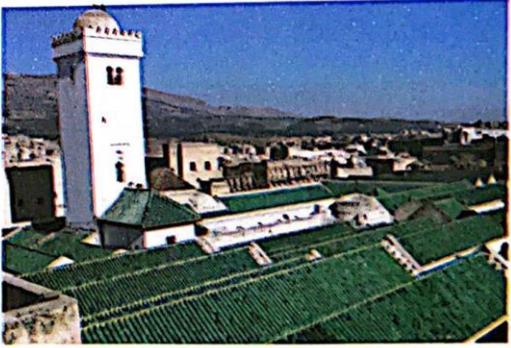
Al Quaraouiyine, université du monde

Al Quaraouiyine (Université¹ Al Quaraouiyine) est une université située à Fès, au Maroc. Selon la tradition², sa construction débute en 859 sous le règne de la dynastie idrisside. Elle est considérée comme la plus ancienne université dans le monde encore en activité par l'UNESCO, le Livre Guinness des records et par plusieurs historiens.

Toute une série de noms parmi les plus grands vont être associés d'une manière ou d'une autre à la Quaraouiyine : les grands précurseurs³ du soufisme, tels Ibn Hrizim, Abou Madyane, Abdeslam Ben Mchich Alami, les philosophes Avempace et Averroès, le géographe Al Idrissi mais aussi Maïmonide⁴, Ibn Khaldoun et Léon l'Africain pour ne citer que ceux-là.

Dans l'histoire racontée par Ibn Abi Zar, à la suite d'une période d'anarchie à Kairouan (entre 818 et 825-826), Muhammad ibn Abdallâh al-Fihri, riche commerçant, s'installe avec sa famille à Fès. À sa mort, ses deux filles Fatima et Meryam recueillirent un important héritage qu'elles décidèrent de consacrer à des œuvres de bienfaisance. Dans le quartier des Andalous, Meryam construisit la mosquée des Andalous. Sa sœur Fatima acheta un jardin maraîcher et obtint l'accord du prince idrisside Yahyâ ibn Idris pour ériger le premier noyau de la future Al Quaraouiyine à partir de 933. La mosquée fut alors dotée d'un minbar et appelée mosquée « Al Quaraouiyine » (mosquée des Kairouanais), en hommage à la ville d'origine de Fatima al-Fihriya.

La mosquée Al Quaraouiyine vit son architecture évoluer et s'agrandir. Elle devint, du x^e siècle au xiii^e siècle, un important centre d'enseignement et une des premières universités au monde.



Il faut attendre la première moitié du xiii^e siècle pour voir sortir de Fès de grands philosophes (comme Avempace) ou mathématiciens (Al-Yasmine, inventeur du Triangle de Pascal). Cela signifie naturellement qu'à cette époque, la ville de Fès est devenue capable de présenter des enseignements dans diverses branches (théologie, jurisprudence, philosophie, médecine, mathématiques, astronomie).

fr.wikipedia.org/wiki/Université_Al_Quaraouiyine

Des civilisations universelles

1

Pendant la lecture

Je lis et je comprends

1. De quelle université s'agit-il ?
2. Dans quelle ville se trouve-t-elle ?
3. Pourquoi Fatima et sa sœur Meryam s'installèrent à Fès ?
4. Qui a donné l'accord pour la construction d'Al Quaraouiyine ?
5. Qu'a fait Meryam avec son héritage ?
6. Au fil des années, comment était considérée Al Quaraouiyine ?
7. Quelles sont les branches qui ont été enseignées dans cette université ?

Je lis et j'écris

1. D'où venaient Fatima et Meryam ?
2. Qu'est-ce que les deux sœurs ont fait de leur héritage ?
.....
3. Cite trois grandes personnalités qui ont vu leurs noms associés à Al Quaraouiyine.
.....
4. Sous quelle dynastie Al Quaraouiyine a-t-elle été construite ?
5. L'architecture d'Al Quaraouiyine a-t-elle changé depuis sa fondation ?
.....

J'enrichis mon lexique

1. **université** : établissement d'enseignement supérieur destiné à la transmission des connaissances.
2. **tradition** : ensemble de légendes, de faits, de doctrines, d'opinions, de coutumes...; manière d'agir ou de penser transmise depuis des générations.
3. **précurseur** : personne ouvrant la voie à de nouvelles idées.
4. **Maïmonide** : Rabbin juif du Moyen Âge.

Je lis à haute voix

Choisis un passage du texte. Prépare-le pour le lire à haute voix devant tes camarades. Justifie ton choix.

Après la lecture

Je participe au débat

« [Al Quaraouiyine] est considérée comme la plus ancienne université dans le monde. »

En lisant cette phrase, que penses-tu de ton pays ?

Je m'évalue

1. Donne le nom de deux personnes qui ont été diplômées d'Al Quaraouiyine.
.....
2. Entre le x^e et le xii^e siècle, comment a été considérée Al Quaraouiyine ?
.....
3. Quelles sont les diverses branches qui ont été enseignées à Al Quaraouiyine ?
.....

Lexique

Objectifs • Savoir utiliser un dictionnaire.
• Trouver le sens d'un mot dans le dictionnaire.

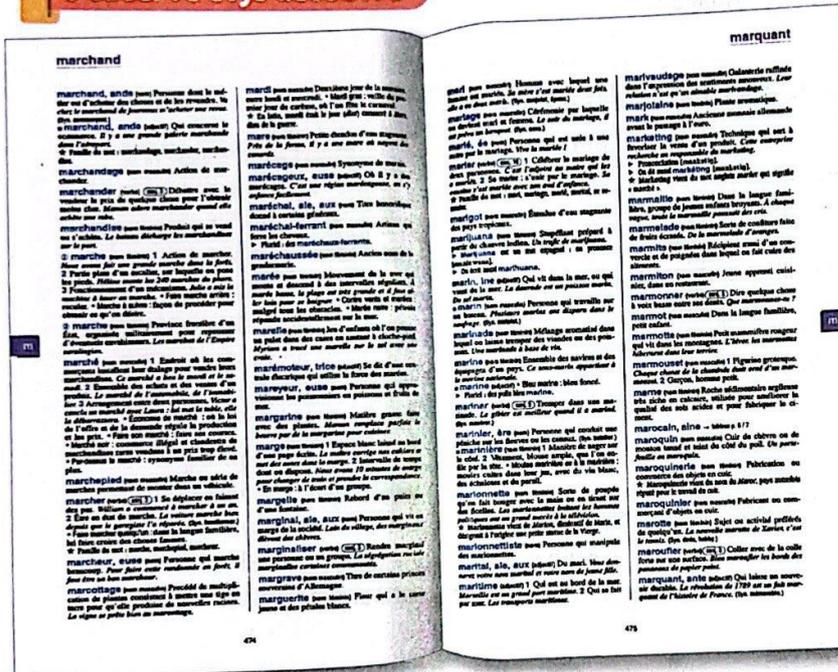
L'utilisation du dictionnaire

Ce que je sais

1. Quel est le titre de ce livre ?
2. Où peut-on trouver ce livre ?

J'observe et je découvre

3. À quoi sert-il ?
4. Comment les mots y sont-ils rangés ?



Je manipule et je réfléchis

1. Par quoi commencent tous les mots dans cette double page de dictionnaire ?
2. Selon quel ordre sont classés les mots dans ce dictionnaire ?
3. Quelle lettre faut-il regarder pour trouver le mot « mardi » ?
4. À quoi sert le mot « marquant » placé en haut de la page ?

Je construis la règle

Complète la règle avec les éléments suivants : **genre** • **exemple** • **ordre alphabétique** • **sens** • **définition** • **nature**.

- Dans un dictionnaire, les mots sont rangés par
- On effectue la recherche du mot dont on veut connaître le en fonction de la 1^{re} lettre, puis de la 2^e lettre, puis de la 3^e lettre et ainsi de suite.
- Chaque mot est suivi de sa, son, d'une d'un et d'autres renseignements complémentaires. La nature et le genre peuvent être donnés sous forme d'abréviations. **verbe** → **v.** • **adjectif** → **adj.** • **nom masculin** → **n. m.** • **adverbe** → **adv.**
- Le mot repère en haut de la page de gauche indique le 1^{er} mot de cette page alors que le mot repère de la page de droite indique le dernier mot de cette page.

Je m'entraîne

1 Transforme les mots en couleur pour pouvoir les trouver dans le dictionnaire.

- a. Le père de Meryam al-Fihriya est un riche commerçant.
- b. La construction a débuté en 859.
- c. La mosquée Hassan 2 se trouve à Casablanca.

2 Parmi ces mots, lesquels sont placés avant « château » dans le dictionnaire ?

chaton • châtain • chatte • chaudement • chasseur • chaudière • chasse

3 Mets le mot « musée » à sa place dans le dictionnaire.

museau • museler • muselière • muséographie

4 Range les mots suivants par ordre alphabétique.

monument • colline • fontaine • marbre • galerie • jardin • cour

Je m'évalue

1 Recopie seulement les mots que tu peux trouver écrits de la même manière dans le dictionnaire.

les ruines • vestige • palais • visitez • rempart • la muraille • histoire

2 Lis cet article de dictionnaire.

- a. Souligne les définitions en vert et les exemples en bleu.
- b. Combien y a-t-il de sens au mot ruine ?
- c. Quelle définition du mot « ruine » correspond le mieux à chaque phrase ? (Utilise les numéros de l'article du dictionnaire.)

• Après le tremblement de terre d'Al Hoceima, les maisons sont tombées en ruine. →

• Je suis partie à Rabat pour visiter les ruines de Chellah. →

• Avec le Covid 19, plusieurs commerces connaissent la ruine. →

RUINE n. f. - I. 1. (Plus courant au pluriel) Restes d'un bâtiment détruit. Il y a de nombreuses ruines à Volubilis. II. 1. Grave dégradation. La vieille maison tombait en ruine, elle s'écroulait. 2. Destruction, perte. C'est la ruine de tous ses espoirs. 3. Perte d'argent, de biens, de fortune. Cet homme est au bord de la ruine.

La phrase nominale et la phrase verbale

Ce que je sais

Remets correctement ces mots en ordre pour obtenir deux phrases.

Meryam • la mosquée • a construit • des Andalous. • belle • mosquée ! • Quelle

J'observe et je découvre

Le festival de Fès des musiques sacrées du monde a lieu chaque année au début du mois de juin. Un merveilleux événement pour les touristes. La capitale culturelle se pare de toutes les couleurs. Quels beaux spectacles !



Je manipule et je réfléchis

1. Lis le texte.
2. Souligne en rouge les phrases qui n'ont pas de verbe.
3. Souligne en bleu les phrases qui ont un verbe.
4. Comment appelle-t-on une phrase qui n'a pas de verbe ?
5. Comment appelle-t-on une phrase qui a un verbe ?

Je construis la règle

Complète avec les mots suivants : *est* • *nominale* • *qui a un verbe*.

Une phrase peut être :

C'est une phrase qui n'a pas de verbe.

Exemple :

Merci professeur pour cette leçon !

verbale

C'est une phrase

Exemple :

Cette leçon très intéressante.

Conjugaison

Objectif Conjuguer au présent de l'indicatif des verbes usuels.

Le présent de l'indicatif des verbes usuels

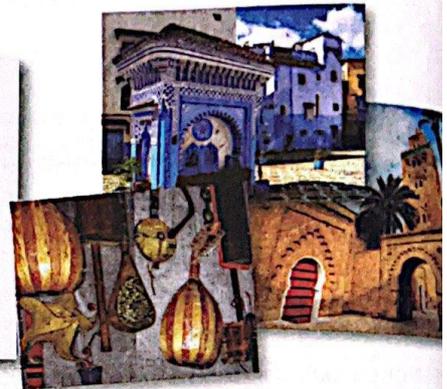
Ce que je sais

Associe les pronoms qui conviennent aux verbes conjugués :
je • tu • vous • ils • nous / finissent • dessine • partons • chantez • parles.

J'observe et je découvre

La culture marocaine

La culture marocaine **est** le reflet de son histoire et de sa diversité géographique : musique, littérature, peinture, théâtre, architecture mettent la lumière sur une civilisation multiculturelle. Tous ces arts **finissent** par avoir un grand impact car ils **rassemblent** une large et diverse population arabe, musulmane, amazighe, saharienne, hassanite et riche par ses sources africaine, andalouse, juive et méditerranéenne.



Je manipule et je réfléchis

1. Donne l'infinitif et le groupe de chacun des verbes en couleur.

En groupes

2. Conjuguez ces verbes au présent de l'indicatif à toutes les personnes et observez leurs terminaisons.

Je construis la règle

Complète avec les éléments suivants : **groupe** • **présent** • **régulière** • **irrégulière** • **moment**.

➤ Le présent de l'indicatif indique une action qui se produit au où l'on parle.

➤ Les verbes « être » et « avoir » ont une conjugaison très

être je suis • tu es • il/elle est • nous sommes • vous êtes • ils/elles sont

avoir j'ai • tu as • il/elle a • nous avons • vous avez • ils/elles ont

➤ Les verbes du 1^{er} (qui se terminent par -er, sauf « aller ») et ceux du 2^e groupe (qui se terminent par -ir et qui se conjuguent comme « rougir ») ont une conjugaison

visiter je visite • tu visites • il/elle visite • nous visitons • vous visitez • ils/elles visitent

finir je finis • tu finis • il/elle finit • nous finissons • vous finissez • ils/elles finissent

➤ Les verbes du 3^e groupe ont une conjugaison

prendre je prends • tu prends • il/elle prend • nous prenons • vous prenez • ils/elles prennent

pouvoir je peux • tu peux • il/elle peut • nous pouvons • vous pouvez • ils/elles peuvent

aller je vais • tu vas • il/elle va • nous allons • vous allez • ils/elles vont

Je m'entraîne

1 Barre le verbe intrus dans cette liste : protéger – séjourner – parler – saluer – salir.

2 Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- a. J'(*organiser*) une excursion à Dakhla.
 b. Vous (*visiter*) la mosquée Hassan II.
 c. Le guide (*établir*) un programme de voyage.
 d. Tu (*rêver*) d'une excursion à Kelâat M'Gouna.
 e. Elles (*entrer*) dans le musée des arts contemporains.
 f. Nous (*finir*) notre randonnée à Volubilis.



3 Conjugue les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- a. Nous (*sortir*) à l'instant de la mosquée Al Koutoubia.
 b. Vous (*prendre*) en photo ce monument.
 c. Les touristes (*vouloir*) photographier la muraille des Oudayas.
 d. Nous (*faire*) une visite à la cité portugaise.

Je m'évalue

1 Conjugue les verbes donnés au présent de l'indicatif.

	Tu	Nous	Ils/Elles	Vous	Je	Il/Elle
admirer
sortir
choisir
avoir

2 Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

La civilisation (*désigner*) l'état d'avancement des conditions de vie, des savoirs et des normes de comportements ou mœurs, dits civilisés, d'une société. La civilisation qui, dans cette signification, (*s'employer*) au singulier, (*introduire*) les notions de progrès et d'amélioration vers un idéal universel engendré, entre autres, par les connaissances, la science, la technologie. La civilisation (*être*) la situation atteinte par une société considérée, ou qui se (*considérer*), comme « évoluée ». La civilisation (*s'opposer*) à la barbarie et à la sauvagerie.

Les accents

Ce que je sais

Souligne les mots accentués.

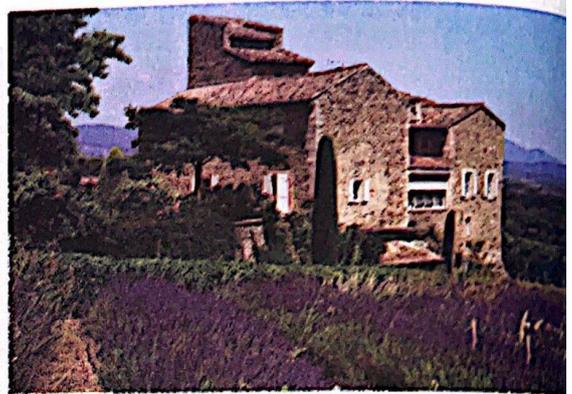
le château • la mosquée • la voûte • la route • le palais • la scène • le théâtre • une colonne

J'observe et je découvre

La maison paternelle

Du plus loin que je me remémore m'apparaît la maison qui m'a vu naître. Je la vois, avec ses rangées de pierres froides alignées. En dessous, d'autres rangées de moellons. C'est là-bas qu'elle se dresse fièrement, dans les averses du soleil printanier.

Batiste Bonnet, « La maison paternelle »,
Une Vie d'enfant (traduit du provençal
par Alphonse Daudet), Librairie française.



Je manipule et je réfléchis

1. Lis le texte et souligne tous les mots accentués.

2. Sur quelles lettres sont placés les accents ?

3. Dans la dernière phrase, il y a un accent sur le à de « là ». À quoi sert cet accent ?

4. Relève les mots contenant un accent aigu.

5. Relève les mots contenant un accent grave.

6. Relève les mots contenant un accent circonflexe.

Je construis la règle

Complète avec les éléments suivants : un arrêt • dresser • une université • l'excès • drôle.

Il existe trois sortes d'accents.

① L'accent aigu  ne se place que sur le e.

→ l'été •

② L'accent grave  se trouve surtout sur le e.

→ le père •

Sur le a, il permet de ne pas confondre la préposition « à » et le verbe « avoir » au présent à la 3^e personne du singulier.

Sur le u il permet de ne pas confondre « ou » (= ou bien) et « où » (l'endroit).

③ L'accent circonflexe  peut coiffer toutes les voyelles, sauf le y.

→ la pâte • un fût •

④ Une voyelle précédant une consonne double ne porte jamais d'accent. →

Je m'entraîne

1 Ajoute si besoin l'accent qui convient.

l'histoire – une voute – la ferme – interessant – une caresse – un chateau – mettre – un palais –
une civilisation – la grele – le frere – drole – la colere – different – le pere

2 Orthographe correctement les mots entre parenthèses.

a. Mon (pere) et mon (frere) ont (visite) le Louvre.

b. Dans la (foret), il y a des (chenes)

c. Nous (ecrivons) des (ecriteaux) pour sensibiliser (a) la sauvegarde
des (musees)

d. (Ou) se trouve la (mosquee) Hassan II ?

e. Mon (frere) me (depose) tous les jours (a) l'(ecole)

3 Ajoute les accents qui conviennent sur ces mots, puis classe-les dans le tableau.

le rateau – le mystere – la piece – le present – ecrivons – tres – different – la foret

accent aigu 	accent grave 	accent circonflexe 
.....
.....
.....

Je m'évalue

1 Réécris les phrases en accentuant les mots qui ont perdu leurs accents.

a. Il a ete invite par ma mere.
.....

b. Elle a commande une creme glacee.
.....

c. Ils ont repete leur role au theatre.
.....

d. L'annee derniere les eleves jouaient la.
.....

e. Il a trouve l'entree du musee.
.....

2 Donne quatre mots avec un accent grave.

.....

3 Donne quatre mots avec un accent aigu.

.....

4 Donne quatre mots avec un accent circonflexe.

.....

Dictée

J'écoute et j'écris sur mon cahier ce que me dicte mon professeur.

Production de l'écrit

Objectif Mettre en ordre un texte à caractère narratif portant sur les civilisations universelles.

Elle ne devait rester que 20 ans.

Le projet d'une tour de trois cents mètres

Finalement, elle est restée et est devenue le symbole permanent de Paris et de la France.

La tour Eiffel a été construite le 28 janvier 1887 pour l'exposition universelle de Paris de 1889.

J'observe et je découvre

1. Quel est le titre de ce texte ?
2. Que représente l'image ?
3. Combien y a-t-il de phrases ?

Je manipule et je réfléchis

1. Est-ce que ce texte a un sens ? Pourquoi ?
2. Par quelle phrase faut-il commencer et par quelle phrase faut-il terminer pour que le texte ait du sens ?
3. Lis le texte dans le bon ordre.



Je m'entraîne

Mets en ordre les phrases de ce texte narratif en les numérotant de 1 à 5.

- Leur forme symbolisait un rayon de soleil.
- Durant l'Antiquité, les pyramides d'Égypte ont été construites pour servir de tombeaux.
- Elles sont le symbole de la puissance des pharaons.
- C'était pour accueillir les corps momifiés des pharaons et leurs épouses.
- Les pyramides d'Égypte

Je produis

Recopie ce texte dans le bon ordre sur une feuille ou sur ton cahier.

En 1755, le tremblement de terre de Lisbonne toucha Rabat et détruisit entièrement les colonnades de l'esplanade de la Tour Hassan.

La Tour Hassan est un minaret historique.

La Tour Hassan

Les travaux de construction de cette mosquée ont commencé en 1196.

L'espace de la Tour Hassan a été restauré à partir des années soixante du xx^e siècle.

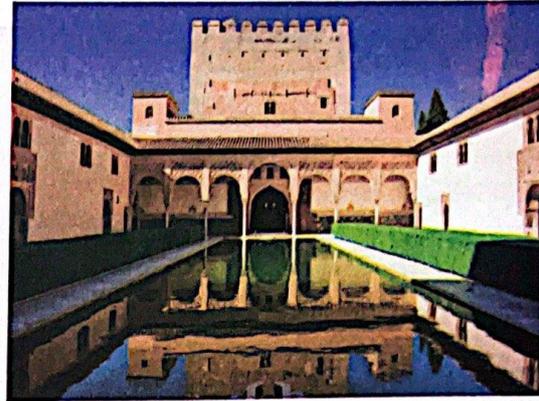
- Objectifs** • Comprendre un poème.
• Dire un poème de manière expressive.

Grenade

L'Alhambra ! L'Alhambra ! Palais que les Génies
Ont doré comme un rêve et rempli d'harmonies,
Forteresse¹ aux créneaux festonnés et croulants,
Où l'on entend la nuit de magiques syllabes,
Quand la lune, à travers les mille arceaux² arabes,
Sème les murs de trèfles blancs !
[...]

Grenade efface en tout ses rivales ; Grenade
Chante plus mollement la molle sérénade³ ;
Elle peint ses maisons de plus riches couleurs ;
Et l'on dit que les vents suspendent leurs haleines
Quand par un soir d'été Grenade dans ses plaines
Répand ses femmes et ses fleurs.

Victor Hugo, « Grenade » (extraits), *Les Orientales*.



1. **forteresse** : lieu fortifié pour défendre un territoire, une ville.
2. **arceau** : partie arquée d'une voûte.
3. **sérénade** : concert du soir.

Je découvre le poème

1. Qui est l'auteur de ce poème ?
2. De quel monument s'agit-il ?
3. Dans quelle ville se trouve-t-il ?

J'écoute et je comprends

4. À ton avis, pourquoi le poète a répété « L'Alhambra » deux fois dans ce poème ?
5. Pendant quel moment de la journée les murs sont semés de trèfles blancs ?
6. Que veut dire : « Grenade efface ses rivales » ?

J'étudie la forme du poème

7. De combien de strophes est composé ce poème ?
8. De combien de vers est composée la première strophe ?
9. Une strophe de 6 vers est un sizain. De combien de sizains est composé ce poème ?
10. Relève un vers qui décrit l'Alhambra.

Je dis le poème

11. Marque les pauses.
Quand par un soir d'été / Grenade dans ses plaines / Répand ses femmes et ses fleurs /.
12. Souligne dans le poème les mots qui te paraissent importants pour donner du sens.

Communication & actes de langage

Objectif Décrire un patrimoine universel ou une œuvre universelle.

Avant l'écoute

J'observe et je découvre



1. Que représente cette photographie ?
2. Que vois-tu derrière ce lieu ?
3. Peux-tu nous décrire ce lieu ?
4. En quoi sont construites ces maisons ?
5. Où peut-on trouver ce genre d'habitations ?

Pendant l'écoute

J'écoute et je comprends

1. Quelle ville Karima a-t-elle visitée ?
2. Comment est la kasbah Aït Benhaddou ?
3. Où se trouve la kasbah Aït Benhaddou ?
4. Comment se présente ce village ?
5. De quel patrimoine la kasbah Aït Benhaddou fait-elle partie ?
6. Par quoi la kasbah est-elle reconnue ?

Des civilisations universelles

Après l'écoute

J'exploite

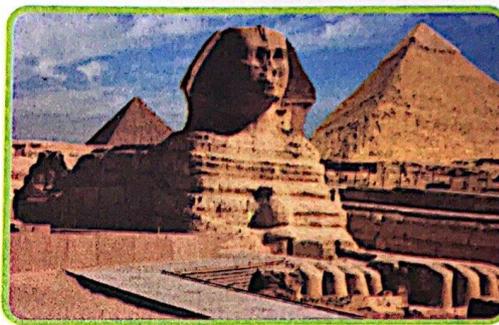
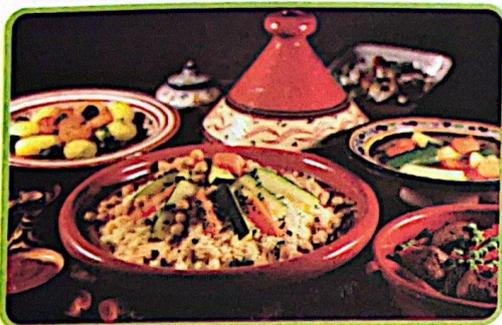
1. Devinette

Je suis l'un des tableaux les plus célèbres du monde.
Je suis le portrait d'une femme du XVI^e siècle au sourire
plein de douceur, peint par Léonard de Vinci. Je suis
conservé au musée du Louvre, à Paris, où j'attire chaque
année des centaines de milliers de visiteurs.

Qui suis-je ?



2. Observe les images et décris-les à tes camarades.



Boîte à outils

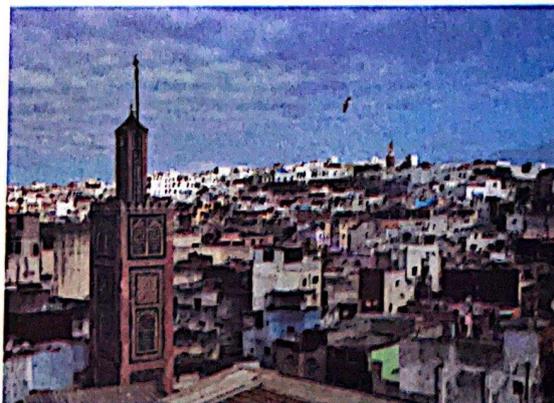
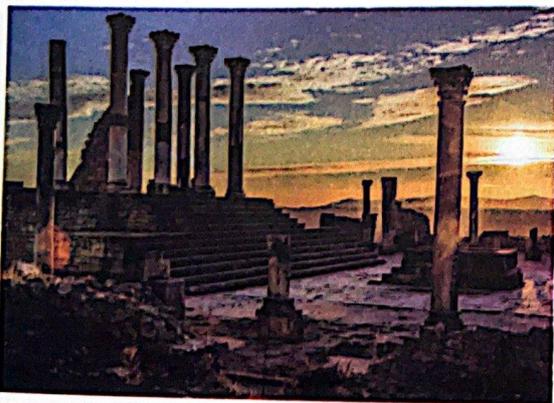
Noms : kasbah, vallée, village, habitat

Verbes : visiter, décrire, choisir

Adjectifs : beau/belle, célèbre, chaleureux/se,
majestueux/se, accueillant(e), merveilleux/se,
universel(le), magnifique...

Je réinvestis

Choisis une photo et décris-la à ton ami. Laisse-le deviner de quel lieu il s'agit.



Lecture Compréhension

Objectif

Lire un texte à caractère descriptif.

Avant la lecture

J'observe et je découvre

1. Quel est le titre de ce texte ?

2. Que vois-tu sur cette image ? Coche la ou les bonne(s) réponse(s).

un monument

une fontaine

une mosquée

des arcades

un tapis

des toits en pyramides

3. Que te rappelle l'architecture de cet endroit ?

www.alhambradegranada.org/fr

L'Alhambra

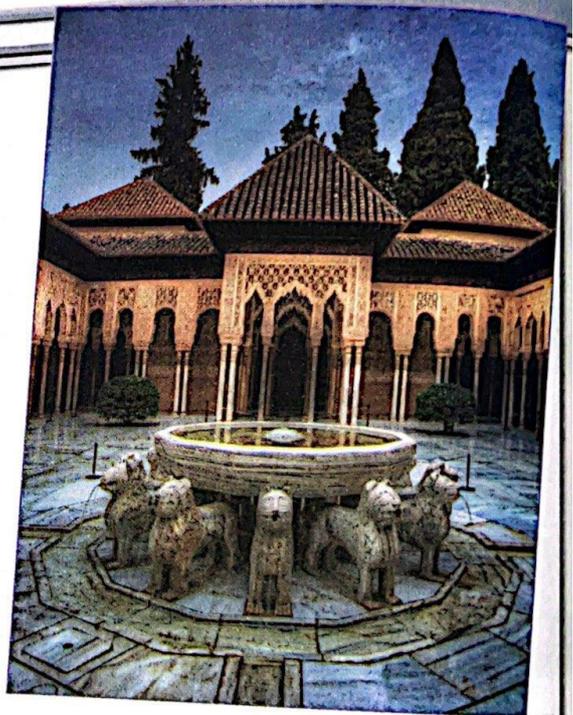
L'Alhambra de Grenade est un ensemble palatial¹ constituant l'un des monuments majeurs de l'architecture islamique. C'est une ville fortifiée², ou médina, qui occupe la majeure partie de la colline la Sabina³ dans la ville de Grenade en Andalousie (Espagne).

Composition

L'Alhambra se compose essentiellement de quatre parties incluses dans son enceinte fortifiée : l'alcazaba, les palais nasrides, le généralife, ses jardins, et le palais de Charles Quint. La Grenade musulmane avait son propre système de fortification. Tous les services nécessaires pour la population résidente s'y trouvaient : le palais royal, les mosquées, les écoles, les ateliers.

La Cour des Lions

La Cour des Lions est peut-être l'endroit le plus connu de l'Alhambra. Son nom provient des douze lions-jets d'eau de la fontaine qui se trouve au milieu du patio et sur lesquels repose un grand bassin. Cette fontaine, en marbre blanc, est un des exemples les plus importants de la sculpture musulmane. La Cour des Lions est rectangulaire et entourée par une galerie supportée par 124 colonnes en marbre blanc et avec des fûts fins, qui ont



dans leur partie supérieure de nombreux anneaux.

Alhambra : patrimoine mondial

L'Alhambra demeure le plus prestigieux témoin de la présence musulmane en Espagne de 711 à 1492. Elle a été déclarée patrimoine mondial par l'Unesco lors de la session du 2 novembre 1984, et compte même parmi les 21 candidats finalistes pour devenir l'une des sept nouvelles merveilles du monde.

D'après www.alhambradegranada.org/fr

Des civilisations universelles

Pendant la lecture

Je lis et je comprends

- Où se trouve l'Alhambra ?
- Par quoi est-elle protégée ?
- De quoi est-elle composée ?
- Nomme les services qui sont nécessaires pour la population.
- Combien de lions entourent la fontaine ?
- Où se trouve le jardin ?
- Quel est le titre qui a été attribué à l'Alhambra pour en montrer la valeur universelle ?

Je lis et j'écris

- Quel est l'endroit le plus connu à l'Alhambra ?

.....

- Comment est construite la Cour des Lions ?

.....

.....

Je lis à haute voix

Choisis un passage du texte.
Prépare-le pour le lire à haute voix
à tes camarades.

Après la lecture

Je participe au débat

« [L'Alhambra] a été déclarée patrimoine mondial par l'Unesco. » Peux-tu trouver un autre site déclaré patrimoine mondial par l'Unesco et qui se trouve au Maroc ? Débats sur le sujet avec tes camarades.

J'enrichis mon lexique

- ensemble palatial** : groupe de bâtiments composé d'un palais entouré de dépendances comme des administrations, des mosquées, des jardins...
- fortifiée** : entourée de murs pour la protéger.
- colline la Sabina** : colline surplombant la ville espagnole de Grenade.

Je m'évalue

- Pourquoi l'Alhambra était-elle fortifiée ?
-
- Donne le nom des parties incluses dans l'enceinte de l'Alhambra.
-
-
- Indique deux caractéristiques de la Cour des Lions.
-
-

Lexique

Objectifs Reconnaître et savoir utiliser les gentilés.

Les gentilés (pays et villes - suffixes)

Ce que je sais

Classe les mots suivants dans un tableau à trois colonnes : les pays / les villes / les continents.
Rabat • Afrique • Chine • Amérique • Paris • Asie • Madrid • Australie • Russie • Tanger • Italie • Maroc
Palestine • Londres • Riad • France • Liban • Varsovie

J'observe et je découvre

Les pyramides de Gizeh sont l'ensemble des pyramides égyptiennes situées sur le plateau de Gizeh. Ce complexe pyramidal égyptien est classé au patrimoine mondial de l'humanité depuis 1979. Des touristes de toutes les nations (Européens, Américains, Africains, Asiatiques) visitent chaque année ce complexe.

Les Égyptiens sont fiers de ce patrimoine. Les touristes profitent aussi de l'occasion pour visiter le Caire. Tout le monde trouve les Cairetes des gens ouverts et accueillants.

Je manipule et je réfléchis

1. Observe la nature des mots en couleur. Qu'est-ce qu'un Européen, un Africain ?

2. Qu'est-ce qu'un Égyptien ?

3. Qu'est-ce qu'un Cairete ?

4. Par quoi commencent tous ces mots ?

5. Que désignent-ils ?

6. Comment les appelle-t-on ?

7. Trouve le nom d'un habitant de Marrakech

Je construis la règle

Complète la règle avec les mots suivants : ville • habitants • nom • gentilé.

➤ Le est le nom donné aux d'un lieu géographique : , pays, continent, planète, etc. Il est souvent dérivé du du lieu où habite la personne ou dont est d'origine le peuple, mais il peut parfois être entièrement différent.

Un habitant de Marseille est un Marseillais. Un habitant de Béni-Mellal est un Mellali.

➤ Le gentilé prend une majuscule lorsqu'il désigne la personne ou le peuple. Il ne prend pas de majuscule lorsqu'il s'agit d'un adjectif ou lorsqu'il désigne la langue que ces habitants parlent.

Les Français parlent le français.

C'est un monument marocain.

Des civilisations universelles

Je m'entraîne

1 Comment s'appellent les habitants de ta ville ou de ton village ?

.....

2 Comment appelle-t-on les gens qui habitent :
- en Angleterre ?

.....

- en Allemagne ?

.....

- en Mauritanie ?

.....

3 Quel est le nom des habitants de Fès ?

.....

4 Quel est le nom d'un habitant de l'Australie ?

.....

5 De quel pays provient chacun des habitants suivants ?

- un Suédois :

.....

- un Espagnol :

.....

- un Sud-Africain :

.....

Je m'évalue

1 Trouve un gentilé avec chacun des suffixes suivants :

a. -ais, -aise
(exemple : un Casablancais / une Casablancaise)

.....

b. -ois, -oise

.....

c. -ain, -aine

.....

d. -ien, -ienne

.....

2 Indique le nom des lieux dont sont dérivés les gentilés que tu as trouvés.

.....

.....

.....

Boîte à outils

Pas facile !

Les habitants de Ouarzazate sont les Ouarzazis, ceux de Sidi Kacem sont les Kacemis et ceux de Taroudant sont les Roudanis.

En France, il existe de nombreux gentilés amusants. Ainsi, les habitants de Saint-Brieuc (en Bretagne) sont les Briochins, ceux de Fontainebleau (Île-de-France) sont les Bellifontains et ceux du quartier de Saint-Germain-des-Prés, à Paris, sont les Germanoprâtins !



L'adjectif qualificatif épithète ou attribut

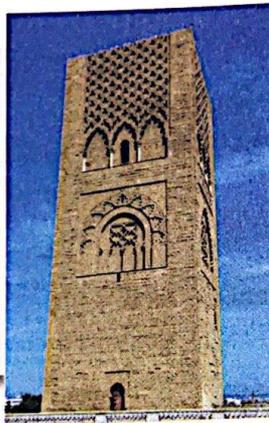
Ce que je sais

Souligne les mots qui décrivent.

un beau tableau • Le château est vieux. • Cette fontaine est superbe. • J'ai fait un long voyage. • Cette ville est nouvelle. • un ancien palais • Les océans sont profonds.

J'observe et je découvre

La Tour Hassan, très beau monument historique de la ville de Rabat, sera restaurée le mois prochain. On dit que la visite gratuite de ce lieu amènera un nombre considérable de touristes. Cet édifice est vraiment majestueux et immense!



Je manipule et je réfléchis

1. Que précisent les mots en couleur ?
2. Comment les nomme-t-on ?
3. Où sont-ils placés ?
4. Entoure en bleu ceux qui font partie d'un groupe nominal.
5. Entoure en rouge ceux qui sont placés après un verbe d'état.
6. Avec quoi s'accordent-ils ?

Je construis la règle

Complète la règle avec les mots suivants : *genre • attribut • caractéristiques • épithète • nombre • après.*

- L'adjectif qualificatif est un mot qui précise les d'un nom ou d'un pronom.
Volubilis, ville **antique** située près de la ville **moderne** de Zerhoun, est très **ancienne**.
- L'adjectif qualificatif peut être placé **avant, après ou loin** du nom ou du pronom qu'il qualifie.
Il s'accorde en et en avec lui. → une ville **ancienne** • un ancien **château**
- L'adjectif qualificatif fait partie d'un **groupe nominal**. Il est généralement placé à côté du nom qu'il qualifie. → Cette **magnifique** ville **antique** s'étend sur des dizaines d'hectares.
- L'adjectif qualificatif placé un verbe d'état (*être, paraître, sembler, devenir, rester*) est appelé du sujet. → Ces monuments **semblent éternels**.
- Le participe passé est souvent employé comme un adjectif qualificatif. → une excursion **réussie**.

Je m'entraîne

1 Indique si l'adjectif qualificatif en couleur est épithète ou attribut du sujet.

- | | | |
|---|-----------------------------------|-----------------------------------|
| a. J'ai assisté au festival de musique sacrée de Fès. | <input type="checkbox"/> Épithète | <input type="checkbox"/> Attribut |
| b. La ville de Marrakech est très animée. | <input type="checkbox"/> Épithète | <input type="checkbox"/> Attribut |
| c. Ces vases semblent très anciens. | <input type="checkbox"/> Épithète | <input type="checkbox"/> Attribut |
| d. Cette toile paraît transparente. | <input type="checkbox"/> Épithète | <input type="checkbox"/> Attribut |
| e. Cette lumière bleutée éclaire la chambre. | <input type="checkbox"/> Épithète | <input type="checkbox"/> Attribut |

2 Associe chaque nom à l'adjectif qualificatif qui convient.

- | | |
|---------------------|---------------|
| un château • | • verdoyante |
| une prairie • | • ancien |
| une architecture • | • culturelle |
| des céramiques • | • moderne |
| une manifestation • | • somptueuses |



3 Accorde les adjectifs qualificatifs entre parenthèses.

- a. La visite de la Tour Hassan sera (*gratuit*) dès la semaine (*prochain*)
- b. La poterie de la ville de Safi est très (*décoré*)
- c. Marrakech, cette ville (*ensoleillé*) est très (*visité*)

Je m'évalue

1 Relève les adjectifs qualificatifs et précise leur fonction.

- a. Les ponts sont suspendus.
- b. Les rues désertes font peur.
- c. Attention, descente dangereuse !
- d. Elle est devenue excellente en arts plastiques.
- e. Ces personnes restent toujours accueillantes.

2 Place et accorde les deux adjectifs entre parenthèses l'un, avant le nom et l'autre, après.

- a. les châteaux (*abandonné/beau*)
- b. une avenue (*grand/animé*)
- c. une visite (*imprévu/agréable*)
- d. une excursion (*printanier/agréable*)
- e. un site (*historique/grand*)
- f. un théâtre (*délabré/vieux*)

Conjugaison

Objectif Savoir conjuguer des verbes usuels à l'imparfait de l'indicatif.

L'imparfait de l'indicatif des verbes usuels

Ce que je sais

Associe les pronoms qui conviennent aux verbes conjugués :

tu • ils • nous • je • vous • elle / *saluaient • mangeais • finissais • écrivions • prenait • dormiez.*

J'observe et je découvre

- L'ancien gardien de ce musée recevait les visiteurs à huit heures du matin.
- Ils finissaient toujours avant les autres.
- Nous partions en voyage tous les ans.
- Vous parliez souvent de vos réussites.
- Le temps était beau hier.
- Quelle équipe avait les meilleurs scores l'année dernière ?

Je manipule et je réfléchis

1. Donne l'infinitif et le groupe de chacun des verbes en couleur.

.....
.....
.....

2. À quel temps sont conjugués tous ces verbes ?

.....

3. Quelles sont leurs terminaisons ?

.....

Je construis la règle

Complète avec les éléments suivants : *récit • action • description.*

➤ L'imparfait de l'indicatif indique une passée qui dure ou se répète.

C'est un temps du et de la

➤ À l'imparfait :

les verbes du 1^{er} groupe se conjuguent comme le verbe *parler* ;

je parlais, tu parlais, il/elle/on parlait, nous parlions, vous parliez, ils/elles parlaient

les verbes du 2^e groupe se conjuguent comme le verbe *finir* ;

je finissais, tu finissais, il/elle/on finissait, nous finissions, vous finissiez, ils/elles finissaient

les verbes du 3^e groupe ont les mêmes terminaisons que les verbes des 1^{er} et 2^e groupes :

-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient.

venir →	je venais	nous venions
ouvrir →	tu ouvrais	vous ouvriez
vouloir →	il/elle/on voulait	ils/elles voulaient

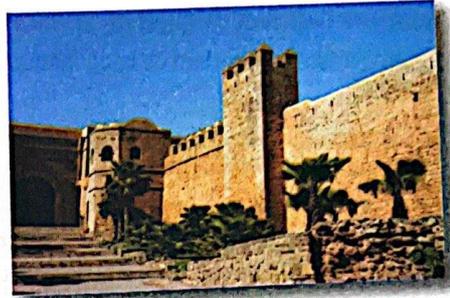
Je m'entraîne

1 Barre le verbe intrus dans cette liste.

Je venais • tu courais • il/elle mangeait • nous sortons • vous réfléchissiez.

2 Conjugue les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif.

- a. Vous (*gagner*) la course des mille mètres.
- b. On (*partir*) à Laayoune.
- c. Nous (*visiter*) la kasbah des Oudayas.
- d. Tu (*organiser*) une balade à cheval.
- e. Je (*finir*) ma randonnée sur la plage de Dakhla.



3 Conjugue les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif.

- a. Je (*dormir*) dans une auberge.
- b. Ils (*prendre*) leurs petits déjeuners dans le jardin.
- c. Tu (*vouloir*) visiter la kasbah des Oudayas.
- d. On (*sortir*) à l'instant de la mosquée Hassan 2.
- e. Vous (*prendre*) des photos souvenirs.
- f. Elles (*construire*) des écoles dans leur village natal.

Je m'évalue

1 Conjugue les verbes donnés à l'imparfait de l'indicatif.

	Tu	Nous	Ils/Elles	Vous	Je	Il/Elle
admirer
sortir
choisir
avoir

2 Mets les verbes des phrases à l'imparfait de l'indicatif.

- a. Les bénévoles aident le corps médical dans les hôpitaux. →
- b. Nous revenons du travail. →
- c. Ces étudiants peignent de beaux tableaux. →
- d. Ils fournissent des médicaments pour les malades. →
- e. Ils sont toujours les premiers à sauvegarder le patrimoine national. →

L'accord de l'adjectif qualificatif

Ce que je sais

Souligne l'attribut du sujet et entoure l'épithète.

1. Les touristes apprécient ce beau monument.

2. La grande mosquée Hassan 2 est magnifique.

J'observe et je découvre

La Grande Mosquée de Kairouan, en Tunisie, est une des plus anciennes mosquées d'Afrique (fondée en 670) et une œuvre majeure de l'architecture islamique. Elle a servi de modèle à de nombreux lieux de culte musulmans. En plus de son importance artistique et architecturale, elle fut, notamment entre le IX^e et le XI^e siècle, le principal centre de culture et d'enseignement d'Afrique du Nord. C'est donc un des monuments les plus importants de la civilisation arabo-musulmane.

Je manipule et je réfléchis

1. Que précisent les mots en couleur dans le texte ?

2. Comment les appelle-t-on ?

3. Dans la première phrase du texte, avec quel nom l'adjectif qualificatif *anciennes* s'accorde-t-il ?

4. Quels sont le genre et le nombre du nom *Mosquée* et de l'adjectif *grande* ? Et du nom *monuments* et de l'adjectif *importants* ? Que remarques-tu ?

Je construis la règle

Complète avec les éléments suivants : **nom** • **nombre** • **genre**.

➤ L'adjectif qualificatif s'accorde — en (M/F) et avec le qu'il qualifie.
 — en (S/P)

➤ La place de l'adjectif ne modifie pas cet accord. → une ancienne mosquée/une mosquée ancienne

➤ Pour mettre l'adjectif au féminin, on ajoute le plus souvent un e à l'adjectif au masculin.

• On double parfois la consonne finale. → un monument ancien • une ruine ancienne

• La terminaison peut être plus ou moins modifiée. → blanc/blanche • beau/belle

• Quand l'adjectif au masculin se termine par un e, il ne change pas au féminin.

→ un bâtiment moderne/une maison moderne

➤ Pour mettre l'adjectif au pluriel, on ajoute le plus souvent un s.

• Tous les adjectifs se terminant par -eau et la plupart de ceux qui se terminent par -al font leur pluriel en x. → beau/beaux • infernal/infernaux

• Quand l'adjectif au singulier se termine par un s ou un x, il ne change pas au pluriel.

→ un ciel gris/des nuages gris • un merveilleux voyage/de merveilleux souvenirs

Je m'entraîne

1 Complète le tableau en donnant le masculin ou le féminin des adjectifs proposés.

Adjectifs qualificatifs masculins	Adjectifs qualificatifs féminins
génial fière
audacieux vieille
gracieux

2 Réécris chaque groupe nominal en remplaçant le nom par le nom entre parenthèses et en accordant l'adjectif qualificatif.

- a. une femme sage → (homme) →
- b. une région glaciale → (vent) →
- c. une initiative réussie → (voyages) →
- d. des murs blancs → (murailles) →
- e. une cérémonie réussie → (événements) →

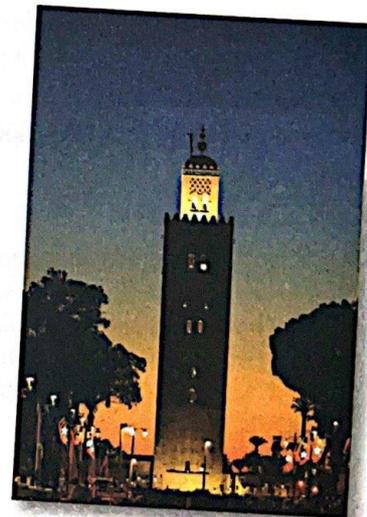
Je m'évalue

1 Entoure l'accord juste de l'adjectif qualificatif.

- a. Elle est (prêt / prête / prêtes).
- b. Ce sont des arbres (fleuries / fleuris / fleuri).
- c. J'ai visité des monuments (historique / historiques).

2 Relève les adjectifs qualificatifs dans les phrases et précise leur genre et leur nombre.

- a. Le jardin Majorelle de Marrakech est magnifique.
.....
- b. Ces monuments historiques reflètent l'histoire des pays.
.....
- c. La forêt est précieuse, ne la détruisez pas.
.....
- d. La Koutoubia illuminée paraît somptueuse.
.....



Dictée

J'écoute et j'écris sur mon cahier ce que me dicte mon professeur.

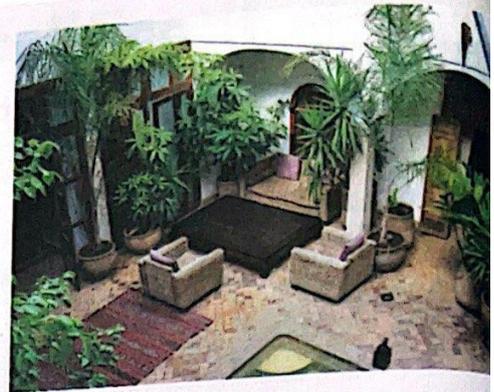
Production de l'écrit

Objectif Produire un texte à caractère narratif/descriptif.

Une journée à Marrakech.

Journée consacrée à la visite guidée de Marrakech, ville impériale à l'architecture et aux souks enchanteurs : le palais de la Bahia, les jardins de la Ménara. Repas. Poursuite de la visite avec la célèbre place Djemma El Fna et ses charmeurs de serpents. De là, nous accédons aux souks. En fin de journée, repas-spectacle folklorique dans un magnifique palais marocain.

Extrait de *Citronnelle 6* © Hachette Livre International 2020.



J'observe et je découvre

1. À ton avis, ce texte :
 - donne des informations ?
 - relate une histoire ?
 - relate une histoire et décrit des lieux ?
2. Que peut-on dire du type de ce texte ?
.....
3. De quoi parle ce texte ?
.....

Je manipule et je réfléchis

1. Relève les adjectifs qualificatifs dans le texte.
.....
.....
2. Que s'est-il passé en fin de journée ?
.....
3. Ce texte est-il exclusivement narratif ou narratif et descriptif ?
.....

Je m'entraîne

Produis un texte narratif/descriptif sur le modèle de ce texte.

Le jardin Majorelle

Je suis Jacques Majorelle, je suis un peintre français. J'ai acheté un terrain et je me suis installé à Marrakech en 1929. J'ai créé, en 1931, un superbe jardin. Cet éblouissant jardin est nommé jardin Majorelle. Il est l'un des lieux les plus visités de Marrakech..

.....

.....

.....

.....

Je produis

Produis en cinq lignes un texte narratif/descriptif de ton choix.

.....

.....

.....

.....

.....

Réaliser un dossier sur les civilisations universelles

Semaine 2

Étape 1 Présentation et planification du projet

- Prends connaissance du projet de classe en écoutant la présentation de ton enseignant(e).
- Discute avec tes camarades de l'objet du projet : réaliser un dossier sur les civilisations universelles.
- Demande si ton école a un projet d'établissement.
- Choisis ton groupe de travail.
- Participe à la distribution des tâches et à leur planification.
- Fais la liste des actions que tu vas faire (recherche, rencontres, plan de travail...).
- Pense à l'utilité du dossier qui sera réalisé (pourquoi un dossier sur les civilisations universelles ?)

Semaine 3

Étape 2 Réalisation

- Présente ce que tu as fait.
- Écoute les propositions de tes camarades.
- Exprime les besoins de ton groupe.
- Dis quelles leçons tu peux utiliser pour préparer tes tâches.



Semaine 4

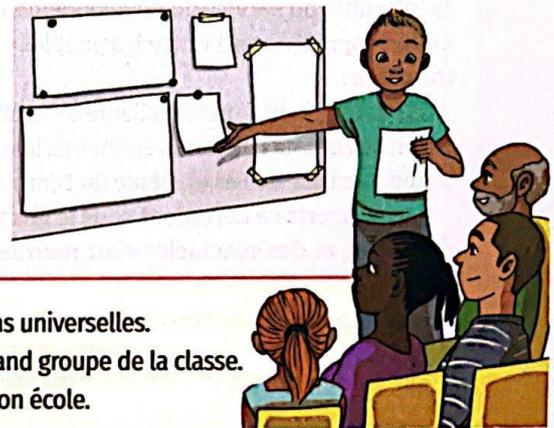
Étape 3 Finalisation

- Propose une mise en forme d'un dossier sur les civilisations universelles.
- Propose des documents, des photos de monuments appartenant au patrimoine universel et de grandes personnalités.
- Propose le mode de présentation de la recherche faite au sujet des civilisations universelles (narratif, descriptif, narratif/descriptif).
- Participe à la finalisation du dossier : affichage, photos, documents, images, textes.

Semaine 5

Étape 4 Entraînement à la présentation

- Participe à l'organisation de la présentation du projet de classe : invitations, organisation de l'espace, affichages, organisation des horaires.
- Choisis ton rôle dans la présentation.
- Aide ceux et celles qui en ont besoin.
- Fais un essai de ton rôle devant ta classe.



Semaine 11

Étape 5 Présentation

- Explique les étapes de réalisation du dossier sur les civilisations universelles.
- Explique les modalités de travail dans ton groupe et dans le grand groupe de la classe.
- Indique l'intérêt du travail réalisé au niveau de ta classe et de ton école.

Évaluation

Communication et actes de langage

Observe l'image. ◀
Dis ce que peut raconter cette personne
au sujet de ces costumes traditionnels.



Lecture – Compréhension

Festival de Fès des musiques sacrées du Monde

Chaque année, des musiciens du monde entier montent sur les scènes de la médina et explorent des sonorités remontant parfois à la nuit des temps. Un bouquet de musiques spirituelles est proposé. Films et expositions viennent s'ajouter au programme.

Une célébration des spiritualités, un dialogue des cultures et des religions, bref, une façon de réconcilier les hommes... en musique. L'esprit de Fès, berceau spirituel du Maroc, cristallise bel et bien l'inspiration qui est à l'origine de la création de cet événement. Le festival a pour ambition de « mettre les arts et les spiritualités au service du développement humain et sociétal et du rapprochement entre les peuples et les cultures ». Belle initiative !

Ce festival jouit d'une excellente réputation. Il est aujourd'hui reconnu comme l'un des événements les plus importants de la scène musicale de Fès et même du Maroc.

Les concerts se déroulent sous le grand chêne des jardins du Batha, et des spectacles sont montés dans l'enceinte de l'envoûtant palais de Bab Makina.

https://www.routard.com/guide_agenda_detail/2285/festival_des_musiques_sacrees_du_monde_a_fes.htm

1. Quel est le titre du texte ?
2. Où se déroule le festival ?
3. De quelle musique s'agit-il ?
4. Coche la ou les bonne(s) réponse(s)
Au cours de ce festival, il y a :
 de la musique ;
 des lectures d'histoires ;
 des expositions ;
 des projections de films.
5. Quel est l'apport positif de la musique pour les Hommes ?
6. Pourquoi le festival de musique sacré de Fès est-il une belle initiative ?
7. Nomme les lieux où se déroulent les concerts.
8. À ton avis, pourquoi ce festival est considéré comme un événement international ?

Lexique

1. Trouve deux mots qui sont rangés avant le mot *monument* dans le dictionnaire.

→

2. Trouve deux mots qui sont rangés après le mot *palais* dans le dictionnaire.

→

3. Donne le gentilé des habitants de :

a. Rabat : b. Essaouira :

c. l'Égypte : d. Tanger :

Grammaire

1. Écris :

a. une phrase verbale →

b. une phrase nominale →

2. Dans chaque phrase, entoure l'adjectif qualificatif attribut et souligne l'adjectif qualificatif épithète.

a. Cette belle galerie est célèbre.

b. Ce monument historique paraît très ancien.

Conjugaison

1. Mets les verbes de ces phrases au présent de l'indicatif.

a. Dans ce conservatoire de musique, on chantait en chœur.

→

b. Ces peintres choisissaient de belles couleurs.

→

c. Nous partions en voyage.

→

2. Mets les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif.

a. Ce musée (*être*) célèbre.

b. Nous (*faire*) la navette entre Rabat et Témara.

c. Vous (*admirer*) cette architecture.

d. J'(*avoir*) de beaux objets d'art.

Évaluation

Orthographe

1. Accentue les mots suivants.

le pere • l'etoile • repondre • la colere • la cote • la foret • meme • la boite

→

2. Les mots de cette phrase ont perdu leurs accents. Recopie-la en l'accentuant correctement.

Il a achete une echarpe et meme une chaine a la boutique d'a cote.

→

3. Colorie le bon accord de l'adjectif qualificatif.

a. Les (petit , petites , petits) cabanons se trouvent à la montagne.

b. Ce sont de (beaux , belle , beau) événements.

c. Elle prend des cours (quotidien , quotidiens , quotidiennes) de théâtre.

Production de l'écrit

Lis ce texte raconté par Chaïbia.

Chaïbia, artiste peintre

Je suis une petite fille de la campagne.

Je viens d'un joli village appelé Chtouka.

Je garde un grand amour de la terre et de la belle mer.

J'adore les fleurs multicolores qui apparaissent au printemps.

J'ai quitté ma maison natale à l'âge de sept pour venir vivre chez mon oncle.

Écris un texte narratif/descriptif de cinq lignes à la manière de Chaïbia.

Grille de lecture

J'ai lu le texte.

Oui Non

J'ai écrit un texte narratif/descriptif.

Oui Non

Mon texte a du sens.

Oui Non

CS Scanné avec CamScanner