

L'identité marocaine dans les textes officiels et les programmes scolaires du français au secondaire qualifiant

BELASRI Bouchra

Laboratoire Langue, Communication, Pédagogie et Développement
Université Qadi Ayyad, Marrakech, Maroc

b.belasri.ced@uca.ac.ma

OUSSIKOUM Souad

Laboratoire Langue, Communication, Pédagogie et Développement
Université Qadi Ayyad, Marrakech, Maroc

Oussikoum@yahoo.fr

Résumé : Après l'indépendance, plusieurs réformes se sont succédé dans le système éducatif marocain, ayant pour but d'atteindre un enseignement de qualité qui correspond à la situation post-coloniale du Maroc et aux exigences sociales et mondiales. Le retour à l'origine et l'attachement aux racines étaient parmi les plus grandes préoccupations, ce qui soulève un certain nombre d'interrogations : quelle place occupe l'identité dans les réformes éducatives ? Jusqu'à quel point les textes officiels et les programmes du français au secondaire qualifiant ont-ils mis l'accent sur l'identité marocaine ?

Mots-clés : identité, réformes, textes officiels, système éducatif, enseignement du français

Abstract : Following independence, several reforms were implemented in the Moroccan education system, aiming to achieve quality education that reflects Morocco's post-colonial situation and meets social and global demands. A return to origins and a strong connection to roots were among the primary concerns, which raises a number of questions: what role does identity play in these educational reforms? To what extent have official texts and the French curriculum in upper secondary education emphasized Moroccan identity?

Keywords: identity, reforms, official documents, education system, French teaching

Introduction

Le Maroc est un pays où l'enseignement constitue la deuxième priorité après l'intégrité, par conséquent, il déploie des efforts colossaux dans ce secteur, tentant de le développer incessamment afin qu'il s'adapte aux besoins socio-économiques et internationaux en perpétuel changement. Les réformes successives qu'il a connues en sont les meilleurs témoins. En effet, depuis l'indépendance et après chaque décennie, une nouvelle réforme voit le jour cherchant à améliorer la situation éducative. Chacune d'entre-elles apporte ses contributions mais se heurte également à des obstacles qui dévoilent ses limites. De ce fait, à partir du début du XXI -ème siècle, des concepts clés à savoir la culture, l'identité et l'altérité ont émergé dans les discours politiques et éducatifs, apportant dans leurs sillages de nouvelles perspectives et une nouvelle vision de l'enseignement/ apprentissage.

L'attachement à l'identité et l'ouverture sur la culture de l'autre sont devenus les piliers du système éducatif marocain, plus particulièrement, à l'ère de la mondialisation où les sources d'information et de communication ont évolué et ont entraîné des mutations culturelles, amplifiées depuis l'apparition d'internet dans la vie quotidienne des Marocains. Des programmes scolaires ont désormais été élaborés à partir des textes officiels,

notamment au niveau de la discipline du français au secondaire qualifiant visant à se conformer à la nouvelle réalité sociale. Dès lors, des questions pertinentes se posent :

- Dans quelle mesure les textes officiels ont-ils mis l'accent sur l'identité marocaine en discipline de français au secondaire qualifiant ?
- Les programmes scolaires conçus mettent-ils vraiment en évidence les objectifs culturels et identitaires tracés dans les textes officiels ?

A travers le présent travail, nous allons vérifier jusqu'à quel point la conception des textes officiels a pris en considération les aspects culturels et identitaires marocains. Nous allons également identifier la place qu'occupe le français dans le système éducatif marocain et comment se manifestent l'identité et l'altérité dans les programmes du français au secondaire qualifiant, avant de présenter les limites des réformes et les obstacles auxquelles elles ont été confrontées, via un questionnaire adressé aux enseignants de français.

1. L'évolution de l'apprentissage du français à travers les réformes

L'enseignement des langues suscite un grand intérêt en raison de son importance dans l'ouverture sur le monde, d'autant plus qu'il est perçu comme critère de sélection dans le milieu professionnel. Le français, en particulier, occupe le statut de première langue étrangère depuis la colonisation française et a conservé cette position pendant plusieurs décennies. Il est même considéré actuellement une langue seconde du fait qu'il est devenu la langue d'enseignement des matières scientifiques et est entremêlé à la vie quotidienne des Marocains dans différents contextes sociaux. Donc, comment l'apprentissage du français a-t-il évolué à travers les réformes ?

Depuis la libération du Maroc, un besoin alarmant de la formation des cadres marocains s'est fait sentir, tout en conciliant entre tradition et modernité. Les textes littéraires représentaient spécialement la culture et la civilisation françaises. En effet, selon les textes officiels de 1969 cités par Abdellah Baida (2006 : 95), l'enseignement du français était axé sur six piliers dont l'étude des textes et la civilisation française font partie intégrante. Cette phase transitoire de décolonisation était très sensible et nécessitait la mobilisation de différents moyens et potentiels dans le but de reconfigurer le système éducatif. Ainsi, le détachement de l'héritage colonial dans la conception des programmes n'était pas simple à réaliser.

En 1974, les instructions officielles ont adopté le français fonctionnel et communicatif qui a remplacé le français littéraire jugé inutile et sans valeur ajoutée à la vie active. Le Maroc avait besoin, durant cette phase, d'un français usuel et pratique dont les jeunes pouvaient faire usage, dans les situations de communications variées. Les œuvres littéraires étaient considérées porteuses d'idéologie et non de pédagogie, c'est pourquoi elles ont été délaissées en faveur du français linguistique. L'accent était mis, entre autres, sur la pratique de la langue française aussi bien que sur l'activité de « *lecture et explication* » (Baida 2006 : 95). L'aspect civilisationnel de la langue française qui rappelait l'emprise coloniale a été donc écarté, s'appuyant sur les dernières tendances de la didactique des langues de l'époque. Ce type d'enseignement a perduré jusqu'à la fin du vingtième siècle.

Dix ans plus tard, une nouvelle réforme a été mise en place ; les instructions officielles de 1987 ont coïncidé avec l'échec de l'arabisation des branches littéraires, scientifiques et techniques. Elles ont poursuivi les mêmes objectifs de la réforme précédente, visant à atteindre un niveau de maîtrise de la communication en langue française dans différentes situations, il s'agit d'« *amener les élèves à communiquer en français (comprendre, parler, lire, écrire) avec le maximum d'aisance dans toutes les situations où le français leur est indispensable, ou simplement utile* »¹ (MEN, 1987 : 3).²

Malgré l'augmentation du volume horaire en langue française, le rapport entre l'enseignant et l'apprenant était à sens unique au moment où la communication nécessite l'action et l'interaction. En effet, l'élève était passif, limité à sa mission de réception du contenu que lui inculquait l'enseignant, lui-même, condamné à transmettre son savoir sans aucun esprit d'innovation ni de créativité. A cette époque-là, c'était l'approche behavioriste qui constituait la base des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En 1994, on assiste à un changement d'approche avec la conception des recommandations pédagogiques qui avaient pour principal objectif de développer l'autonomie de l'apprenant, le faisant participer à la construction de son savoir. Il est passé de l'état passif à l'état actif en donnant un sens à son apprentissage via les compétences et capacités acquises dans les cours de français. Ces dernières se représentent sous forme de

savoir linguistique et culturel ; savoir-faire qui se traduit d'une part par des compétences communicatives orales et écrites, d'autre part, par des méthodes de pensée et de travail spécifiques ; savoir-être en d'autres termes l'équilibre et l'épanouissement de la personnalité (confiance en soi, désir de progresser, goût de l'effort...)³

La conscience de la capacité cognitive de l'apprenant et de son rôle dans la réussite des apprentissages, à la suite de l'essor de la théorie cognitive, a amené à remettre en cause les principes du behaviorisme. Dorénavant, l'élève est impliqué activement dans le processus éducatif, étant considéré comme une pièce maîtresse de l'acte pédagogique. Néanmoins, l'enseignant et l'apprenant étaient conditionnés par les manuels scolaires qui, certes étaient des guides, mais qui empêchaient la réflexion.

2. L'identité et l'altérité dans les programmes du français au secondaire qualifiant

Le début du deuxième millénaire a constitué un tournant dans le système éducatif marocain qui a adopté une nouvelle approche dans l'enseignement des langues étrangères. De nouveaux concepts ont pris forme dans les textes officiels, notamment la culture, l'identité et l'altérité. Ainsi, jusqu'à quel point les textes officiels ont-ils mis l'accent sur l'identité marocaine en discipline de français au secondaire qualifiant ? Les programmes scolaires conçus mettent-ils vraiment en évidence les objectifs culturels et identitaires tracés dans les textes officiels ?

¹ MEN, (1987), *Les instructions officielles*, Dar Nachr Al maarifa, Rabat.

² Sadiqui, M., (2016), *Didactique du français au lycée au Maroc. Entre didactique des langues et didactique des disciplines scientifiques*, In *Le français à l'université*.

³ MEN, (1994), *Recommandations pédagogiques*, Editions maghrébines, Casablanca.

2.1 Identité et altérité

L'identité est une notion existentielle complexe qui a interpellé les spécialistes de différentes disciplines et sciences, entre autres, les anthropologues, les sociologues, les psychologues, les linguistes et les didacticiens. Au début, elle était considérée comme « une essence », donc fixe et n'a besoin que d'elle-même pour exister, or, plus tard, on est arrivé au constat qu'elle est mobile, qu'elle se construit et évolue en fonction du temps, de l'espace et des différentes situations d'interaction au sein d'un groupe.

Pour définir l'identité au sens de l'unité et de l'indivisibilité, Amine Maalouf (1998) dit :

L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitié, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai qu'une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un "dosage" particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre⁴.

De ce fait, il précise que l'identité de chacun est à part entière, qu'elle ne se soumet à aucune catégorisation et qu'elle découle de l'expérience personnelle de chaque individu et de son histoire passée et présente.

Quant à Tap (1988), il considère que l'identité est née d'une double conscience, celle de la distinction entre Soi et l'Autre et de l'individualité de la personne : « *l'identité se constitue dans la mesure où l'individu s'oppose au monde extérieur et à autrui, en tant qu'être distinct, séparé. Ainsi s'opère la dissociation du « je » et du « non je », du « moi » et de « l'autre »*⁵. A partir de là, notre identité consiste à reconnaître l'Autre dans sa différence avec Soi, ce qui nous permet de se rendre compte de notre singularité.

La présence de l'autre dans notre vie est paradoxale du moment qu'elle représente à la fois une déstabilisation et une stabilité : une déstabilisation dans le sens où la découverte de l'autre nous mène à constater notre différence et donc notre incomplétude et notre infériorité, c'est une perturbation des représentations que l'on se fait sur nous-mêmes comme le dit Jean Paul Sartre « *L'enfer, c'est les autres* ». Toutefois, cet autre nous fait sentir qu'il est essentiel à notre complétude, qu'il est capable de combler le manque et l'insatisfaction que l'on ressent vis-à-vis de soi.

Dans le contexte social, la curiosité qu'on développe à l'égard de l'autre crée en nous des sentiments et des réactions complexes, des fois, contradictoires, entre la volonté de l'approcher pour le comprendre et là on parle d'interculturalité ou de lui résister car on a peur de lui et on le voit comme un danger qui menace nos valeurs, nos pensées et nos représentations sur le monde qui nous entoure. Charaudeau (2004) déclare à ce propos : « L'identité se construit sur un *principe d'altérité* qui met en rapport, dans des

⁴ Maalouf, A., (1998), Les identités meurtrières, Ed Grasset, Paris (p8).

⁵ Tap, P., (1998), « De l'identité personnelle à l'interconstruction psycho-sociale », (p1) https://www.researchgate.net/publication/352737862_Tap_P_1988_De_l'identite_personnelle_a_l'interconstruction_psychosociale_Colloque_Europeen_Construction_et_fonctionnement_de_l'identite_Conference_introductive_Laboratoire_CrepCo_CNRS_Aix-en-Provence

jeux subtils d'attirance et de rejet, le *même* et l'*autre*, lesquels s'auto-identifient de façon dialectique.⁶ »

Entrer en contact avec l'autre ne consiste pas simplement à connaître sa culture mais à vivre cette expérience d'échange, à comprendre son discours, à anticiper les malentendus et à faire évoluer ce rapport,

L'objectif est d'apprendre à interpréter et à comprendre les informations culturelles, qui sont ambiguës car elles sont manipulées par les acteurs dans leurs discours et leurs pratiques. En termes de formation, il s'agit d'apprendre à passer du stade descriptif à la compréhension des processus en s'appuyant sur des savoirs mêlés.⁷

Dans toutes les étapes de l'évolution de l'identité, l'appel à l'autre est une condition nécessaire. Le changement de l'identité dépend des interactions sociales, du contexte, de l'âge mais aussi des sentiments qui sont un vecteur de changement, qu'ils soient de frustration ou de reconnaissance ou tout autre sentiment fort. Ils agissent sur les actions de la personne et la poussent soit au dépassement de soi ou au renfermement.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons déduire que l'identité est évolutive et conditionnée par le temps, l'espace et le contexte. Notre vision du monde, nos idéaux, nos projections de l'avenir sont fondées sur le principe de l'altérité qui donne un sens à nos actions personnelles et sociales. De même, la découverte des autres cultures nous amène à la fois à respecter la différence et à comprendre l'individualité de notre propre culture et donc à s'y attacher davantage tout en la renforçant. L'école en tant qu'environnement social favorise cet échange avec l'autre par conséquent, le cours de langue est le contexte où le moi et l'autre se confrontent, se réconcilient et s'entremêlent.

2.2. Le 21^{ème} siècle une nouvelle vision de l'enseignement apprentissage du français

L'identité se construit dans différents milieux et à travers divers contextes ; l'école est l'un des environnements les plus marquants de la vie de l'individu. Elle impacte son parcours de vie à travers les situations rencontrées à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Le contact et les interactions variés forgent l'identité de l'apprenant. À cet effet, la classe de français constitue un milieu cadré par certaines règles et des objectifs ciblés qui convergent vers le développement de l'autonomie et l'intégration dans la vie sociale et professionnelle, tout en forgeant l'identité personnelle et sociale.

A l'aube du 21^{ème} siècle, la réforme de 2002 s'annonce avec force portant dans ses fondements un ensemble d'objectifs ambitieux et révolutionnaires qui marquent une grande différence par rapport aux objectifs des réformes précédentes. L'enracinement identitaire et culturel ainsi que l'ouverture sur les autres cultures via les langues étrangères sont les principaux piliers. La charte nationale de l'éducation (2002 :6) explique clairement cette vocation :

⁶Charaudeau, P., (2004), « L'identité culturelle : le grand malentendu », Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE, Rio, <https://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>

⁷ Pretceille, M. A., (2010),« La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme ». p.14. <https://journals.openedition.org/ree/4580https://journals.openedition.org/ree/4580>

Le système éducatif du Royaume du Maroc respecte et révèle l'identité ancestrale de la Nation (...) Le système d'éducation assure à tous la maîtrise orale et écrite de la langue arabe, langue officielle du pays et, complémentirement, s'ouvre à l'utilisation des langues étrangères les plus largement utilisées dans le monde.

Pendant cette phase les manuels scolaires, dont on reprochait l'aspect transmissif, ont été rejetés en faveur des œuvres littéraires intégrales. Le contenu culturel est privilégié et figure au premier plan par rapport au contenu linguistique, favorisé dans les réformes précédentes. Ainsi, le français au secondaire qualifiant est réparti en système modulaire et les extraits de textes ont cédé la place aux œuvres intégrales visant à mieux approcher la langue par le biais du bain culturel. En ce qui concerne les modules, ils sont exprimés en compétences et en valeurs universelles véhiculées dans les œuvres en question, par l'approche interculturelle qui concilie entre identité et altérité.

Les orientations générales qui représentent une transcription des objectifs et des valeurs de la charte de 2002, ont mis l'accent sur l'évolution progressive des apprenants au niveau linguistique, culturel et discursif :

L'enseignement/apprentissage du français, au cycle secondaire qualifiant, à l'instar des autres disciplines, repose sur le concept de compétence. L'élève qui accède au cycle secondaire qualifiant est déjà capable de s'exprimer de manière correcte et efficace, dans des situations de communication complexes. Il est appelé, durant ce cycle, à consolider ses trois acquis, à se perfectionner en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française. (Les orientations générales (2007 :2- 3).

En outre, elles proposent l'ouverture sur la culture et l'art à travers les activités du projet pédagogique variées : « *Le projet doit, par ailleurs, s'ouvrir aux activités diverses (artistiques et culturelles) de l'établissement et de son environnement et s'adapter aux impératifs de l'organisation de l'année scolaire (vacances, évaluations périodiques et examens ...)* » (Les orientations générales, 2007 :3). Le projet pédagogique est effectivement une méthode qui favorise l'épanouissement de l'apprenant et développe son autonomie en le dotant d'une vision du monde globalisante, laquelle allie l'ici et l'ailleurs, la culture d'origine et la culture de la langue cible.

Le programme Najah 2007 a été mis en place à la suite du discours royal de 2007 en réaction au bilan insatisfaisant de la réforme de 2002. Il vise à scolariser le maximum des élèves, notamment à augmenter le taux d'accès des filles à l'école, à l'application du programme Génie et à l'introduction des NTICE dans l'enseignement, spécifiquement dans l'enseignement/apprentissage des langues. Toutefois, un dysfonctionnement au niveau des objectifs escomptés s'est manifesté : « *Un test national réalisé en 2006 révèle ainsi que seuls 7% des élèves de 6ème « maîtrisent » l'arabe, et 1% le français.* » (Plan d'urgence (2009 :3). Pour résoudre ce problème plusieurs initiatives étaient mises en œuvre, à savoir le recours à la pédagogie d'intégration, le renforcement du niveau des élèves ayant des lacunes, le perfectionnement de l'arabe et l'ouverture sur la langue amazighe.

A l'instar de la réforme précédente, la vision stratégique pour la réforme 2015-2030 continue à appuyer les objectifs de la politique linguistique marocaine inscrits dans

la réforme de 2002, en renforçant l'attachement aux langues et aux valeurs nationales tout en insistant sur l'apprentissage des langues étrangères les plus utilisées dans le monde. A ce niveau, il est à noter que l'on ne fait plus référence au statut des langues étrangères mais plutôt à leur utilité. En d'autres termes, le système éducatif marocain cherche à introduire une approche globale qui travaille sur l'interdisciplinarité.

La dimension interculturelle est fortement représentée dans les objectifs de cette réforme éducative, qui se donne comme mission le renforcement de l'identité marocaine et l'ouverture sur le monde, il est question de :

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 socioéconomique et d'intégration culturelle et dans le système des valeurs. La vision stratégique 2015-2030 (La vision stratégique, 2015 :46)

La loi cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2020 a mis l'accent, dans son préambule, sur l'importance de l'adoption du plurilinguisme et de l'alternance. Cette portée vers le plurilinguisme touche tout autant l'enseignement des langues que les langues d'enseignement notamment l'enseignement des matières scientifiques. Dans son préambule et dans plusieurs articles de la loi cadre de 2020 notamment les articles 2 et 3, 4, 5 et 31, l'attention est portée sur le respect de la diversité culturelle du Maroc, sur l'attachement à l'identité nationale mais également sur la découverte des autres cultures à travers l'éducation au plurilinguisme et son intégration dans le système scolaire soit en tant que langue enseignée ou langue d'enseignement.

Somme toute, les objectifs des réformes du deuxième millénaire semblent être dotés d'une vision plus globalisante et plus ciblée, notamment au niveau de l'ancrage identitaire et de l'ouverture sur le monde à travers les langues étrangères, or, les méthodes et les moyens de réalisation sont-ils assurés ? Sont-ils adaptés aux apprenants marocains ? Le choix des programmes est-il adéquat ?

3. Bilan de la situation

Quoique les terminologies aient changé des instructions, aux recommandations puis aux orientations, faisant allusion à moins de rigidité et quoique les approches et les stratégies aient évolué de la pédagogie par objectif du comportementisme, à la pédagogie par compétence du constructivisme, ou même la pédagogie d'intégration, le résultat reste le même. Malheureusement, malgré les ambitions des réformes et les méthodes variées, traditionnelles et modernes, les compétences interculturelles s'estompent devant le stockage des informations en masse ainsi que les lacunes linguistiques et langagières des apprenants.

A titre de précision, jusqu'à présent, dans un ensemble de neuf œuvres réparties sur les trois années du cycle secondaire qualifiant, seules deux d'entre-elles sont d'origine marocaine et traitent de l'identité et du patrimoine culturels marocains ; il s'agit des romans *La boîte à Merveilles* d'Ahmed Sefriou et *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair-Eddine, des œuvres à travers lesquelles les apprenants se

reconnectent à leur passé et revivent leur présent mais qui restent insuffisantes vu la prédominance des œuvres françaises qui suscitent la réflexion sur leur correspondance au niveau des apprenants et aux valeurs identitaires que l'on cherche à appuyer. Effectivement, nous avons élaboré une enquête par questionnaire par nos soins, auprès de 64 enseignants de français au cycle secondaire qualifiant dont les années d'exercice varient entre 8 et 30 ans, autour des choix des œuvres du programme et des attitudes des apprenants vis-à-vis du contenu culturel des cours ainsi que du degré de leur implication dans l'acquisition des compétences interculturelles. La plupart des questions sont à choix multiples permettant aux enseignants de mieux décrire la situation de classe et les réactions des apprenants. Après le dépouillement du questionnaire, nous avons pu relever les données suivantes :

En réponse à la question : « Pensez-vous que l'enseignement des œuvres littéraires correspond au niveau des apprenants ? », 60% déclarent que le programme scolaire n'est adapté ni au niveau ni aux besoins des apprenants pendant que 40% trouvent qu'il est adapté moyennement. Toutefois, aucun professeur de l'échantillon n'a affirmé que le programme correspond parfaitement aux apprenants, c'est la raison pour laquelle tous les enseignants de l'échantillon ont insisté, dans la question ouverte sur les améliorations qui peuvent être apportées aux programmes et pratiques enseignantes pour optimiser la maîtrise du français et renforcer le sentiment identitaire, sur l'adaptation des œuvres au niveau et aux intérêts des apprenants et même sur le changement de la totalité du programme.

D'après la question qui porte sur l'avis des enseignants relatif aux aspects de la culture française véhiculée dans le programme, 33% affirment que les œuvres littéraires en question invitent à l'ouverture sur la culture de l'autre, 37% pensent qu'elles développent les valeurs humaines, alors que 30% avancent qu'elles ne correspondent pas aux valeurs morales et religieuses marocaines. En effet, bien que les œuvres de culture française au programme transmettent des valeurs humaines universelles telles que le courage dans la nouvelle fantastique *Le chevalier double*, le sacrifice dans la tragédie moderne *Antigone*, la vertu et la fidélité dans le conte philosophique *Candide ou l'optimisme*, on peut vite déceler des thématiques susceptibles d'ébranler les valeurs identitaires, notons à ce propos les thèmes du suicide, de l'inceste et de la séduction dans l'œuvre *Antigone*, l'abandon du père dans *Le Père Goriot*, les insultes du fils à ses parents et son ingratitude envers eux dans la nouvelle *Aux champs* ou les ébats entre amoureux dans *Candide ou l'optimisme*. Dès lors, l'enseignant est confronté à deux contraintes : la nécessité de rapprocher les apprenants de la culture cible et la difficulté de gérer le choc culturel occasionné par cette ouverture.

Dans une question posée sur la dimension la plus ciblée dans la conception et réalisation du cours, 24% des réponses affirment mettre l'accent sur l'aspect culturel contre 76% qui visent l'aspect linguistique et communicationnel, ainsi, la compétence communicationnelle est toujours mise en avant par rapport à la dimension interculturelle qui est tout aussi importante que la première. La réaction des enseignants à une autre question sur les difficultés qui bloquent les apprenants et les empêchent d'interagir en cours de français explique en effet ce choix : 83% des enseignants ont signalé la difficulté du vocabulaire qui empêche l'accès au sens et entrave la rencontre entre les deux cultures.

Dans la question concernant les attitudes des apprenants vis-à-vis des œuvres au programme, 60% des apprenants sont davantage impliqués et réactifs quand il s'agit d'œuvres marocaines de langue française, contre 40% qui sont moyennement dynamiques quand il est question des œuvres françaises. Ce qui s'explique selon les réponses des enseignants par le rapprochement entre l'univers des œuvres marocaines et le quotidien des apprenants, d'autant plus qu'elles se caractérisent par l'insertion de mots et expressions qui renvoient à la culture marocaine, par l'évocation de thématiques ancrées dans la réalité sociale des apprenants et par la présence de portraits type qu'ils peuvent reconnaître ou auxquels ils peuvent s'identifier.

D'après les échanges avec les collègues, bon nombre d'entre eux affirme que les orientations générales ne fournissent pas des outils concrets qui aideraient l'enseignant à orienter ses stratégies et à prendre en considération les aspirations escomptées par la charte nationale. Ils se sentent absorbés par la spirale du programme, ne pensant qu'à l'achever pour que les apprenants puissent passer l'examen régional de français convenablement. Sans s'en rendre compte, ils omettent la dimension identitaire et culturelle, en retombant dans les mêmes objectifs des anciennes réformes où le contenu linguistique prime sur le contenu littéraire. Le seul intérêt de la plupart des apprenants reste la note qui les hante, abstraction faite de la qualité des apprentissages et des valeurs transmises. Face à leur handicap en langue française et en quête de miracles, de nombreux cas d'apprenants recourent à des cours de soutien où on ne leur présente qu'un contenu restreint à exploiter tant bien que mal lors de l'examen certificatif, loin du respect des objectifs des textes officiels axés sur les compétences.

En se basant sur les résultats de notre enquête par questionnaire, on peut déduire que les textes officiels du deuxième millénaire ont fait preuve d'une conscience accrue concernant la portée de l'enracinement identitaire et la nécessité de s'ouvrir au monde en passant par l'enseignement des langues étrangères, vecteur d'identité et de culture. Néanmoins, une discordance manifeste entre les objectifs ambitieux et la réalité concrète est remarquée. Effectivement, la concrétisation des objectifs tracés par les concepteurs des réformes éducatives est entravée par le choix des œuvres littéraires enseignées qui ne correspond pas au niveau des apprenants, la pression curriculaire qui pousse les enseignants à se concentrer sur les aspects linguistiques et communicationnels plutôt que de privilégier l'aspect culturel et le manque de formations aux nouvelles approches. La barrière linguistique des apprenants s'ajoute aux facteurs précédents, freinant la rencontre des cultures.

La politique éducative marocaine tend vers la globalisation, en essayant de concilier entre tradition et modernité, cependant, elle applique des modèles standardisés incompatibles avec la réalité socio-culturelle marocaine. Outre cela, les compétences exigées dans le marché de travail sont inconformes aux programmes scolaires. Force est de constater que les réformes éducatives précédentes ne prennent pas, véritablement, en considération l'impact durable sur les enseignants et les apprenants ce qui mène à les changer constamment. Les enseignants à leur tour, sont confrontés à de nouvelles approches dont ils n'ont pas été formés ce qui les pousse à agir de manière improvisée.

Il découle, de ce qui précède, que la focalisation sur les aspects culturels et identitaires est d'une extrême importance et qu'elle reflète l'attachement à notre appartenance, de même que l'ouverture sur la culture de l'autre nous permet de s'approprier les valeurs humaines universelles, de mieux se connaître et d'élargir nos horizons et notre vision du monde. Toutefois, la réalisation de ces objectifs se heurte à de nombreux obstacles cités préalablement. Les politiques éducatives doivent être clairvoyantes et adopter des démarches stratégiques pérennes qui prennent en compte tous les acteurs du système éducatif, en assurant des formations continues aux enseignants pour les adapter aux nouvelles approches pédagogiques. Pareillement, il serait plus judicieux de revisiter les programmes, de répartir équitablement entre les œuvres françaises et marocaines d'expression française. Par ailleurs, Le choix des œuvres dont la langue est plus accessible aux apprenants serait un atout qui les aiderait à remédier à leurs lacunes linguistiques et à mieux appréhender le contenu littéraire des deux cultures qui font l'objet d'étude.

Conclusion

En somme, La politique éducative marocaine a toujours été ambitieuse en termes d'objectifs éducatifs et de l'avenir de l'enseignement/ apprentissage, notamment en discipline de français au cycle secondaire qualifiant. Elle déploie d'énormes efforts afin d'améliorer la qualité de la formation et de l'encadrement même si les résultats ne sont pas toujours à la hauteur des attentes. En dépit des lacunes et des défaillances des réformes précédentes, les nouvelles perspectives de la vision stratégique de la réforme 2015-2030 semblent plus déterminées au niveau de l'ancrage des différents aspects de l'identité marocaine avec toutes ses caractéristiques.

L'engouement porté pour les langues nationales et étrangères, leur importance dans la construction de la personnalité du jeune marocain et leur contribution au développement social et économique incitent à investir davantage dans ce sens. Les pierres d'assise de cette nouvelle réforme sont encore en cours de mise en place, dans l'espoir qu'elles soient plus concrètes et plus exhaustives dépassant les échecs de ses précédentes et répondant aux exigences et aux aspirations de cette nouvelle génération. En revanche, nous devons être conscients que des réformes expérimentées et saluées dans des pays étrangers ne sont pas forcément applicables dans un autre pays pour la simple raison que les conditions socio-économiques, historiques et culturelles ne sont pas identiques. Chaque pays a ses propres caractéristiques spécifiques qui requièrent un traitement qui lui sied.

La valorisation de l'identité marocaine reste et restera un objectif suprême du système éducatif marocain. Néanmoins, une réorientation des programmes et des méthodes d'enseignement/apprentissage en vue de la renforcer seraient fortement recommandés. La fierté de l'appartenance à la nation et à la culture marocaines est ce qui fait et fera la force de nos générations futures et les inciteraient à se mobiliser davantage afin de développer notre pays et le guider vers une reconnaissance mondiale.

Références bibliographiques

Baida, A., (2006), Le retour de la littérature française dans les lycées marocains, in *Le français aujourd'hui* 2006/3 (n° 154), Ed. Armand Colin.

Bulletin officiel, (2020), La loi cadre La loi cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2020, Rabat, Imprimerie Officielle.

Charaudeau, P., (2004), « L'identité culturelle : le grand malentendu », Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE, Rio, <https://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-le-grand.html>

Commission Spéciale Éducation Formation, (2002), *Projet de Charte nationale d'éducation et de formation*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale.

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, (2015), Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : La vision stratégique 2015-2030, Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale.

Maalouf, A., (1998), *Les identités meurtrières*, Ed Grasset, Paris (p8).

MEN, (1987), *Les instructions officielles*, Rabat, Dar Nachr Al Maarifa.

MEN, (1994), *Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes.

MEN, (2007), *Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le secondaire qualifiant* (2002 et 2007). Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale.

MEN, (2009), Plan d'urgence de la réforme du système éducatif marocain, MENESRS, Rabat.

Mardini .A., (2007), « Mondialisation et perte d'identité » <http://files.bvs.br/upload/S/1555-8746/2007/vn4/a125-131-4.pdf>

Pretceille, M. A., (2010), p.14, « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme » <https://journals.openedition.org/ree/4580><https://journals.openedition.org/ree/4580>

Sadiqui, M., (2016), *Didactique du français au lycée au Maroc. Entre didactique des langues et didactique des disciplines scientifiques*.

Tap. P., (1988), « De l'identité personnelle à l'interconstruction psycho-sociale » (p1) https://www.researchgate.net/publication/352737862_Tap_P_1988_De_l'identite_personnelle_a_l'interconstruction_psychosociale_Colloque_Europeen_Construction_et_fonctionnement_de_l'identite_Conference_introductive_Laboratoire_CrepCo_CNR_S_Aix-en-Provence