

ÉTUDE COMPARATIVE ENTRE LES PRATIQUES ACTUELLES AU CYCLE COLLEGIAL MAROCAIN ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

BENAYAD Mouad¹⁵⁶

NEJJARI Amel

Universite Abdelmalek Essaadi
(maroc)

RÉSUMÉ

L'enseignement du français au Maroc se confronte à plusieurs difficultés qui relèvent du politique, du pédagogique et du didactique. Les performances des apprenants marocains, notamment au cycle collégial, font preuve de déficits au moment où il est question de communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Un constat affirmé par des résultats obtenus suite à la participation aux évaluations internationales (PIRLS et TIMSS), et par des rapports publiés par le Conseil Supérieur de l'Enseignement.

Parmi les déficits de l'enseignement du français au Maroc, nous trouvons le modèle pédagogique actuel. D'ailleurs, ce modèle a fait l'objet de plusieurs réformes qui n'ont pas abouti aux finalités escomptées par le pouvoir éducatif. Notre étude comparative entre les pratiques en vigueur d'enseignement du français au cycle collégial marocain et l'approche par les tâches montre que cette dernière peut contribuer plus efficacement à l'amélioration des performances des apprenants en production à l'écrit.

Mots clés : FLE ; conception ; évaluation ; compétence ; tâche

Abstract

The teaching of French in Morocco faces several difficulties which relate to politics, pedagogy and didactics. The performance of Moroccan learners, especially in the junior high level, shows deficits when it comes to communicating both orally and in writing. This has been confirmed by results obtained following participation in international assessments (PIRLS and TIMSS), and by reports published by the Higher Education Council.

Among the deficits in the teaching of French in Morocco, we find the current educational model. Moreover, this model has been the subject of several reforms that have not resulted in the intended aims of the educational power. Our comparative study between the current teaching practices of French at the college level and the task-based approach shows that the latter can contribute more effectively to improving the performance of learners in written production.

Key words: FFL, conception, evaluation, didactic unit, performance, task.

¹⁵⁶ BENAYAD Mouad, Enseignant de français au cycle collégial et à l'Institut Français du Maroc. Doctorant en didactique des langues étrangères. Membre de la structure de recherche Linguistique, communication et traduction à l'Université Abdelmalek Essaâdi (Maroc). Son domaine de recherche est la didactique du FLE. Il a participé à des séminaires dont le Colloque international : communication orale : « pour un enseignement préscolaire de valeurs » tenu à l'ENS de Martil (Maroc) et la Web-Conférence internationale sur le thème « l'Évaluation des Expériences de l'Enseignement à Distance au temps du Covid-19 : effets, défis et perspectives » organisée par l'Université Mohamed Premier. Oujda (Maroc).

NEJJARI Amel, Enseignante-chercheuse à l'École Nationale des Sciences Appliquées de l'Université Abdelmalek Essaâdi (Maroc). Elle est coordinatrice du projet Erasmus+ e-val. Elle mène des recherches dans l'enseignement des langues et la communication. Parmi ses publications, nous citons son ouvrage « *langue, culture et communication dans la littérature d'immigration cas du roman beur* »

Pour des considérations historique, politique et économique, le français est une langue « étrangère » privilégiée dans le système éducatif marocain. Le pouvoir politique accorde une place prépondérante à son enseignement. Cela est remarquable à partir de l'attention particulière que nous pouvons dégager des réformes que subit l'École marocaine. Nous évoquons, pour n'en citer que la toute dernière, la *Vision Stratégique de la réforme 2015-2030*¹⁵⁷. Celle-ci accorde tout un levier (le levier 13) à l'enseignement des langues étrangères et particulièrement le français considéré comme une langue, enseignée et d'enseignement, obligatoire dans tous les cycles (primaire, collège et lycée).

S'il est vrai que les intervenants dans l'Éducation nationale (pouvoir politique, enseignants, partenaires de l'Éducation, etc.) multiplient les efforts pour rendre l'École marocaine plus performante et plus attractive, les résultats obtenus ne se hissent pas au niveau des attentes, et les plus alarmants sont ceux qui concernent l'acquisition des langues étrangères, le français en particulier. Les résultats obtenus lors des évaluations TMISS et PIRLS confirment ce constat. (Cf. Tawil, Cerbelle et Alama, 2010)

La problématique de cette étude s'articule autour de la question suivante : Pourquoi les collégiens marocains se montrent sous-performants quand il est question de communiquer en français ? Nous supposons que la justification réside, entre autres, dans le choix du modèle méthodologique en vigueur qui a subi plusieurs réformes dont quelques-unes ont échoué à développer les compétences des apprenants.

En se basant sur cette problématique, nous nous sommes posé les questions suivantes : quelle est la différence entre le modèle méthodologique actuel et la perspective actionnelle ? Comment s'articulent les unités dans ces deux modèles didactiques ? Lequel de ces deux modèles aurait un impact plus positif sur la performance des apprenants ? Pour répondre à ce questionnement découlant de notre problématique, nous avons mené une étude comparative entre les pratiques actuelles au cycle collégial et la perspective actionnelle.

Contexte

L'étude comparative entre les pratiques actuelles et l'approche par les tâches a été menée dans un contexte collégial marocain. L'école collégiale se déroule en trois ans et aboutit à l'obtention du Brevet de l'enseignement collégial. Au terme de ce cycle, deux possibilités s'offrent aux collégiens, ils peuvent intégrer soit le cycle secondaire qualifiant ou la spécialisation professionnelle.

Le collège constitue une étape aussi importante que délicate, c'est un cursus de scolarisation dans lequel l'apprenant est censé consolider ses acquis et acquérir une certaine autonomie pour qu'il soit prêt au cycle secondaire qualifiant complètement autonome au Supérieur. À l'image de tout le système éducatif marocain, le cycle secondaire collégial a connu aussi, depuis les années deux mille, une grande évolution en termes d'effectifs d'enseignants et de

¹⁵⁷ La Vision Stratégique 2015/2030 est la dernière réforme lancée par le Ministère en tutelle. Son texte est disponible sur : https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf Consulté le 24/09/2020

collèges construits. Selon le Haut Commissariat au Plan (2018)¹⁵⁸, le nombre de collèges a atteint 1977 plus 1445 de collèges privés et celui d'enseignants au cycle collégial a atteint le nombre de 57961. Malgré les énormes évolutions enregistrées en ce qui concerne le nombre de collèges et le corps professoral, le taux de redoublement reste alarmant, par exemple, le tiers d'apprenants redouble en troisième année du cycle collégial (l'année terminale du cycle). (*Op.cit.*)

L'enseignement de la langue française occupe une place prépondérante à l'École marocaine et ce pour des considérations historiques, politiques et économiques. Son acquisition est un atout pour la réussite scolaire et professionnelle *a fortiori* elle est la première langue étrangère :

- Le français est enseigné à partir de la 2^e année du cycle primaire ;
- Les élèves marocains apprennent le français jusqu'au baccalauréat ;
- Les coefficients des épreuves du français sont élevés par rapport à ceux d'autres langues ;
- Les horaires hebdomadaires de français sont les plus élevés ;
- Il est la langue d'enseignement dans toutes les écoles supérieures scientifiques et techniques.

Après avoir été initié aux règles fondamentales de la grammaire et de la communication au cycle primaire, le collégien marocain devrait consolider ces mêmes connaissances et se préparer au cycle secondaire qualifiant. Le cycle collégial constitue donc une phase de transition où l'on doit s'approprier un socle solide en vue d'atteindre le niveau d'autonomie escompté au secondaire qualifiant.

Le cycle secondaire collégial occupe une place déterminante dans le cursus scolaire, c'est le cycle où l'apprenant consolide ses apprentissages acquis tout au long du cycle primaire et se prépare à l'autonomie au cycle secondaire qualifiant. À l'issue de ce cycle, le collégien doit, éventuellement selon *les Orientations Pédagogiques* (2009) (dorénavant OP), être capable de comprendre et d'analyser différentes formes simples du discours telles que les formes simples du récit, le discours médiatiques, le théâtre, la poésie, la correspondance et le roman, il doit de même être capable de produire des énoncés à l'oral ou à l'écrit de plus en plus complexes tout en respectant les règles grammaticales, lexicales, sémantiques... qui régissent le français. Quoique la langue française occupe une position primordiale dans le système éducatif marocain, les lauréats de ce système sont confrontés à de sérieuses difficultés d'apprentissage. Dans ses rapports publiés en 2008¹⁵⁹, le Conseil Supérieur de l'Enseignement rend compte de leur sous-performance : 33% des apprenants en troisième

¹⁵⁸ Le Haut Commissariat au Plan, *Annuaire statistique du Maroc 2018*. Disponible sur : https://www.hcp.ma/downloads/Annuaire-statistique-du-Maroc-version-PDF_t11888.html consulté le 24/09/2020

¹⁵⁹ Dans le cadre du Programme National d'Évaluation des Acquis (PNEA, 2008), le Conseil Supérieur de l'Enseignement a publié plusieurs rapports pour évaluer les résultats de l'application de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (1999)

année et 31% en deuxième année du cycle collégial sont jugés sous-performants en langue française.

Le modèle pédagogique actuel au cycle collégial vise, selon les OP, à développer chez les collégiens un certain nombre de compétences (explicitées dans la section suivante). De ce fait, la notion de « compétence » est au cœur de ce modèle méthodologique. En revanche, la perspective actionnelle est axée, entre autres, sur la notion de la tâche. Dans ce qui suit, nous évoquerons les deux notions, nous les rapprocherons pour en déterminer quelques points de convergences ou de divergences. Le but est d'aligner le modèle actuel et la perspective actionnelle sur une évolution marquée par la continuité ou la rupture.

La tâche et la compétence.

La notion de la tâche

En didactique des langues étrangères, c'est la notion de l'exercice qui est généralement utilisée par les enseignants et les apprenants. Celle de la tâche a été réservée à un usage par les chercheurs. Aujourd'hui, après la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, (2001) (désormais CERCL), elle est largement utilisée et constitue un concept très important dans la didactique des langues étrangères. Piotrowski, (2010)

Le CECRL définit la tâche comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir d'un but qu'on s'est fixé » *Ibid.* (2001, p. 16) Suivant cette définition, la tâche doit nécessairement susciter l'action. Elle doit s'inscrire dans un cadre social. Elle doit aussi aboutir à un résultat, à un produit final observable et mesurable. La production finale est le résultat d'un processus de résolution de problème afin d'atteindre un but préalablement fixé.

Le schéma ci-dessous représente la configuration de la tâche. L'apprenant joue un rôle important, il est le centre du processus enseignement-apprentissage car c'est lui qui réalise la tâche, il est acteur de son apprentissage. La tâche englobe un ou des situations-problèmes et s'inscrit elle-même dans un contexte social qui lui donne sa signification. Suite à la réalisation de la tâche, l'apprenant aboutit à un but, un résultat déterminé (une production orale et/ou écrite).

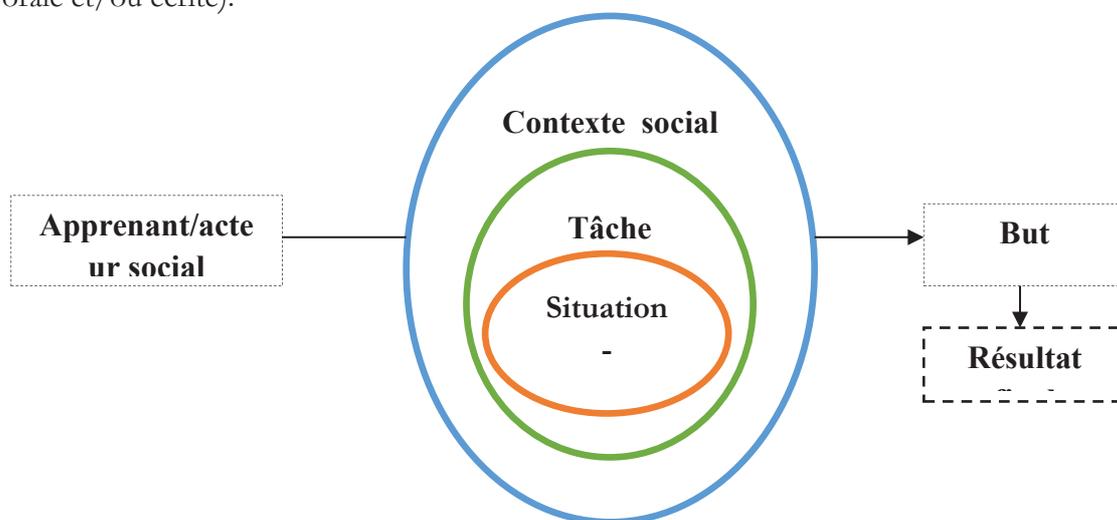


Fig. 1 : La configuration d'une tâche

Selon Springer (2010), la tâche est guidée par un but. Sa réalisation nécessite de l'apprenant la mobilisation stratégique des ressources. C'est-à-dire, c'est à l'apprenant de sélectionner les ressources qu'il juge adéquates à la résolution de la situation-problème. La tâche doit être pertinente et avoir un sens. En fin, elle doit aboutir à « un résultat communicatif, identifiable, réaliste et faisable ». Par conséquent, c'est la tâche qui précise les activités à mettre en place, les ressources à mobiliser par l'apprenant et ce que chaque intervenant dans le processus d'enseignement-apprentissage devrait faire. Springer (2010) évoque que « la tâche définit l'objet de l'activité, les outils à utiliser et les rôles qui vont être mis en jeu »

La notion de la compétence

Le concept de compétence peut avoir différentes acceptions. Suivant les behavioristes, il signifie l'illustration des « comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné » Boutin (2004). En revanche, chez les constructivistes, il désigne « une construction de capacités qui proviennent d'une interaction entre individus engagés dans une démarche commune » (*Ibid.* p.26). Boutin ajoute que la compétence indique « tantôt le point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation » (*Ibid.* p. 25). Boutin distingue aussi la compétence au singulier des compétences au pluriel : la première désigne la perfection que toute personne veut atteindre sans y arriver réellement, elle recourt au concept de capacité, de fiabilité. Les compétences au pluriel signifient toutes les composantes de la compétence nécessaires à l'inscription dans un cursus d'apprentissage ou l'exercice d'un métier. (Pour des exemples illustratifs cf. Boutin Gérard, 2004)

Avoir des compétences, c'est posséder des Savoirs déclaratifs et procéduraux, des capacités, des aptitudes et des comportements qui ne forment pas la compétence mais des éléments constitutifs de la compétence car selon Bourguignon (2006), la compétence n'est jamais complète, elle est « en permanent devenir ».

En enseignement des langues étrangères, le concept de compétence est plus global qu'un exercice : ce dernier est souvent rattaché à une activité langagière telle que l'application d'une règle grammaticale. En revanche, la compétence englobe, en plus des connaissances déclaratives, des comportements, des habiletés et des aptitudes nécessaires à développer un apprentissage à titre d'exemples la motivation, les stratégies et les styles d'apprentissage, les besoins et les centres d'intérêts des apprenants, etc. Ce qui distingue aussi la compétence de l'exercice est qu'elle est en permanente évolution c'est-à-dire qu'on peut toujours améliorer une composante de la compétence, par exemples, améliorer une connaissance linguistique bien déterminée des apprenants en difficultés, les motiver, améliorer leur capacité à utiliser des stratégies d'apprentissage, etc.

Le choix d'explicitement ces deux notions (tâche et compétence) n'est pas arbitraire. La notion de la compétence est au cœur de l'approche par compétences et du choix méthodologique pour l'enseignement du français au cycle collégial marocain. Selon les OP « l'enseignement du français au collège contribue au développement des cinq compétences retenues par la commission des choix et des orientations pédagogiques. ». Ces compétences sont d'ordre

communicatif, méthodologique, stratégique, culturel et technologique. La notion de la tâche, quant à elle, est centrale dans la perspective actionnelle. Pour réaliser une tâche, l'apprenant doit mobiliser stratégiquement, entre autres, des compétences à communiquer langagièrement. Beacco (2010) rapproche la perspective actionnelle et l'approche par compétences. Dans cette dernière « la finalité principale de l'éducation est de former des apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et les relier à des situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir ». Cette optique « est aussi actionnelle ». On peut déduire que la perspective actionnelle ne rompt pas définitivement avec les méthodologies d'enseignement précédentes.

La schématisation de la tâche

Pour que la tâche soit bien préparée et qu'elle recouvre tout ce qui est nécessaire en termes de compétences générales et de compétences à communiquer langagièrement, nous l'avons schématisée. L'idée de la schématisation préalable de la tâche permet de contextualiser l'apprentissage et de proposer un enseignement signifiant, elle permet d'éviter l'incohérence entre les activités proposées. Sur le schéma ci-dessous, nous pouvons voir toutes les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche (unité 2).

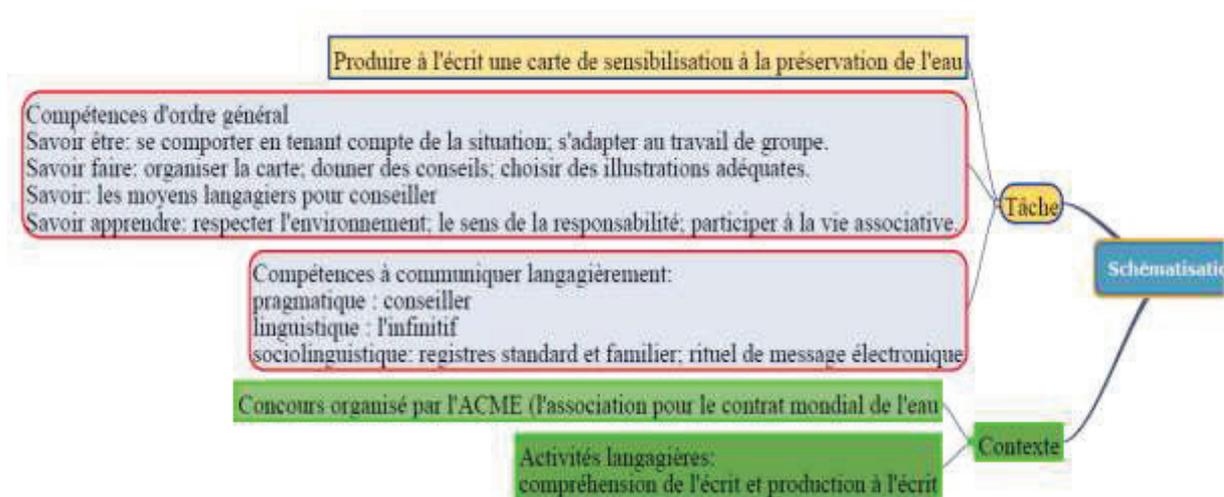


Fig. 1 : Schématisation de la tâche

schéma ci-dessus indique les compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) et les compétences à communiquer langagièrement (pragmatique, linguistique et sociolinguistique) nécessaires à la réalisation de la tâche objet de l'expérimentation. Le contexte permet d'attribuer à la tâche une dimension sociale alors elle devient plus significative. Il permet de même de préciser les activités langagières à réaliser pour munir les apprenants des compétences essentielles à l'exécution de la tâche.

Dans l'intention de jauger l'impact du modèle méthodologique actuel et la perspective actionnelle sur la performance des apprenants en production, nous avons mené une expérimentation au sein d'un collège public. Nous présenterons dans la section suivante la méthodologie, le déroulement et les résultats obtenus.

L'expérimentation

La méthodologie

Dans le cadre d'une étude comparative entre les pratiques actuelles et l'approche par les tâches notamment leur impact sur la performance en production écrite, nous avons scénarisé deux unités didactiques (désormais unité 1 et unité 2) : la première correspond aux pratiques actuelles c'est-à-dire elle s'articule autour des activités suivantes : Lecture, grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe et production écrite. Pour chaque activité, un support différent est utilisé. La seconde est élaborée autour d'une tâche actionnelle et s'articule autour d'un seul support de la manière suivante : compréhension globale, compréhension détaillée, réflexion sur la langue et production à l'écrit. Il est à signaler que, puisqu'il s'agit des mêmes apprenants, nous avons proposé des contenus dans l'unité 1 tout à fait différents de ceux de l'unité 2 et avons demandé deux types de productions bien différents tout en escomptant le même objectif pragmatique (conseiller).

Ces deux unités ont été pilotées auprès d'un groupe classe formé de collégiens. Elles ont abouti à la réalisation de deux productions écrites que nous avons évaluées, analysées et comparées dans l'intention de répondre à notre problématique.

Deux grilles d'évaluation ont été élaborées dans deux perspectives différentes : la première selon les pratiques actuelles pour évaluer la production issue de l'unité 1. La seconde est élaborée selon les principes de l'approche par les tâches (unité 2). Les descripteurs du CECRL, nous ont permis d'élaborer les critères d'évaluation de la seconde grille destinée à évaluer la tâche.

La collecte des données et leur analyse ont été assurées par l'outil bureautique Excel de Microsoft Office. Un outil facile à manipuler et efficace dans la gestion des tableaux et la représentation graphique (notamment les courbes) qui nous ont permis de suivre l'évolution de la performance des apprenants dans tous les domaines de langue (grammaire, lexique, ...).

Le profil du groupe classe

Le groupe classe auprès duquel nous avons mené cette expérimentation est formé de 15 apprenants dont 80% sont des filles et 20% sont des garçons. Nous avons pu avoir des informations sur leur âge, leur niveau, leurs besoins, leur milieu socio-économique et les représentations qu'ils se font de la langue française grâce à une « fiche apprenant » et un test diagnostique élaborés à cette fin.

Le groupe est composé d'apprenants adolescents âgés entre treize et seize ans. Leur niveau scolaire et leur niveau en langue sont hétérogènes, respectivement deuxième et troisième années du cycle collégial marocain et les niveaux A1, A2 selon le CECRL. A l'égard de la langue française, tous les élèves ont manifesté de l'affection et le désir de l'apprendre, ils ont exprimé leur réticence à cause des difficultés qu'ils rencontrent lors de la production orale et/ou écrite ainsi qu'en cours de langue (grammaire, conjugaison,..)

Le lieu

Le pilotage des deux unités s'est fait dans un établissement collégial (Khmiss Anjra) situé dans la province Fahs Anjra appartenant à l'académie régionale de Tanger-Tétouan-Hoceima.

La durée de l'expérimentation

Le volume horaire consacré à l'unité 1 est de dix heures et demie, pendant deux semaines avec des séances de 45 minutes pour les activités de langue et 60 minutes pour les activités de lecture. En revanche, l'unité 2 a été pilotée pendant 6 heures de cours étalées sur deux semaines. La différence entre les volumes horaires s'explique par le fait que l'unité 1 (selon les pratiques actuelles) présente des apprentissages cloisonnés (lecture, grammaire, conjugaison, lexique, orthographe et production écrite) autour de supports différents. Ceci a demandé plus de temps pour réaliser tous ces apprentissages. Par contre, l'unité 2 (approche actionnelle) s'articule autour d'un seul support et suit l'enchaînement suivant : compréhension globale, compréhension détaillée, réflexion sur la langue et production à l'écrit. La réalisation de la deuxième unité a exigé moins de temps par rapport à la première.

L'évaluation et la collecte des données

Les deux unités pilotées auprès du groupe classe ont abouti à deux productions écrites. Dans le but de les évaluer et les analyser, nous avons élaboré deux grilles d'évaluation (annexe 1) tout à fait différentes l'une de l'autre : la première est élaborée selon les pratiques actuelles, la seconde a été élaborée en se basant sur les descripteurs du CECRL qui nous ont servi à la définition des critères d'évaluation. Les deux tâches consistaient à élaborer un dépliant (unité 1 : consigne de production) et produire un mail (unité 2 : tâche actionnelle), la production du mail est la micro-tâche qui précède l'élaboration de la carte de sensibilisation (la tâche finale de l'unité 2). Force est de signaler que chaque production a été exécutée dans une séance à part et au terme de chaque unité objet d'apprentissage.

Après l'évaluation des productions, les résultats collectés dans les grilles ont été saisis dans des tableaux sur Excel selon les critères d'évaluation : les critères utilisés dans la grille destinée à évaluer les productions de l'unité 1 correspondent à ceux utilisés généralement dans les pratiques actuelles à savoir la pertinence, la correction de la langue et la cohérence/cohésion. En revanche, la grille d'évaluation de l'unité 2 est élaborée conformément aux principes du CECRL c'est-à-dire en se basant sur les descripteurs (niveau A2). Ensuite nous avons, d'abord, traité la performance (chaque critère d'évaluation correspond à une performance en langue) des apprenants dans chaque composante de langue isolément (syntaxe, vocabulaire, conjugaison, etc.), puis nous avons traité la performance des apprenants de manière globale en production écrite sans autant réduire l'évaluation globale à une superposition des sous performances évaluées dans la première étape.

Les résultats

Au terme de cette évaluation, nous avons collecté 20 productions (au lieu de 30 car 5 apprenants ont été absents le jour de l'évaluation) : 10 fiches d'évaluation correspondantes à la première unité et 10 fiches d'évaluation de la deuxième unité.

Le premier critère évalué porte sur la pertinence des productions, c'est-à-dire la capacité à respecter les consignes qui leur ont été communiquées à l'écrit et expliquées à l'oral au début de chaque évaluation. Parmi les dix apprenants, 3/7 (30%) ont respecté la consigne liée à l'élaboration du dépliant. En revanche, 10/10 (100%) des mêmes apprenants ont respecté la consigne de la tâche (e-mail). Les tâches dans la perspective actionnelle sont délicatement contextualisées, elles aident alors les apprenants à mieux comprendre ce qui leur est demandé.

En ce qui concerne la cohérence et la cohésion, les apprenants ont fait preuve d'énormes difficultés à l'heure de produire des phrases, un texte cohésif et cohérent. 8/10 apprenants ont obtenu une note inférieure à la moyenne attribuée à ce critère. Les deux apprenants qui restent ont obtenu une note supérieure à la moyenne. En réalisant la tâche, ces élèves ont été plus performants, 90 % ont produit des phrases cohérentes et sémantiquement correctes. La tâche communicative permet aux apprenants de se focaliser sur le message à transmettre que sur la correction linguistique, ceci leur permet de transmettre efficacement ce qu'ils veulent communiquer :

Élève 9 : Unité1 « l'itule de l'eau potablé pour font l'espace véрте » [*Sic*]. Ce qui veut dire ne pas utiliser de l'eau potable pour arroser les espaces verts. La même élève écrit dans la production correspondant à la tâche par exemple « opter pour un système de chasse d'eau à deux débits». Elle a bien intégré le vocabulaire du texte support (chasse d'eau à deux débits) tout en écrivant une phrase syntaxiquement et sémantiquement correcte.

Sur le plan linguistique, nous avons évalué des performances lexicale, grammaticale et orthographique. Sur le tableau ci-dessous, nous constatons qu'en réalisant la tâche les apprenants sont linguistiquement plus performants, les pourcentages représentent les apprenants qui ont réalisé une bonne performance :

Composantes	Unité 1 (consigne)	Unité 2 (tâche)
Lexicale	1/10 (10%)	(8/10) 80%
Grammaticale	9/10 (90%)	10/10 (100%)
Orthographique	8/10 (80%)	10/10 (100%)

Tableau 1 : les performances linguistiques des apprenants en pourcentage

Il faut tout de même signaler que les pourcentages présentés dans le tableau ci-dessus englobent les apprenants qui ont obtenu la note maximale et la note moyenne attribuées aux critères. Une autre remarque aussi importante est celle liée à l'orthographe. Les descripteurs du CECRL, au niveau A2, ne prennent en considération que l'exactitude phonétique contrairement aux pratiques actuelles qui sanctionnent de manière rigide les erreurs orthographiques en dépit du niveau des apprenants. Nous citons cet exemple d'un apprenant qui a écrit : « consommez l'au du robinet » [*sic*]. Selon le principe de l'exactitude phonétique du CECRL, cette erreur orthographique « l'au » qui correspond à « l'eau » n'est pas sanctionnée.

En réalisant la tâche, 90 % des apprenants ont fait preuve d'une bonne performance pragmatique en décrochant la totalité de la note attribuée à ce critère. Ils ont utilisé adéquatement l'acte de langage exigé par la tâche (conseiller). Les 10% restant ont eu la note moyenne. Les pratiques actuelles n'évaluent pas la compétence pragmatique en tant que telle et l'intègre en bien ou en mal à l'évaluation de la « langue »

Pour la composante sociolinguistique, les pratiques actuelles n'en tiennent pas compte aussi bien en apprentissage qu'en évaluation. L'approche par les tâches réserve une place centrale au culturel, voire à l'interculturel. La composante sociolinguistique fait partie des compétences à communiquer langagièrement (en outre des composantes linguistique et pragmatique). 90% des apprenants ayant réalisé la tâche ont plus ou moins respecté le rituel du mail formel. Quand bien même ils n'avaient pas l'habitude d'utiliser la messagerie électronique. Le collège se situe dans un milieu semi-urbain. La plupart des apprenants sont issus des milieux ruraux où l'usage du numérique fait défaut. Il en ressort que la tâche permet aux apprenants d'être, au moins, sensibilisés à ce qui est sociolinguistique (dans ce cas le rituel du mail formel).

Autant dire, les performances réalisées par les dix apprenants dans les deux productions indiquent que les mêmes apprenants ont fait preuve d'une performance en production à l'écrit plus meilleure en réalisant la tâche qu'en produisant selon les pratiques actuelles. Le tableau ci-après rend compte des scores obtenus après les deux évaluations :

Élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Note obtenue U1	6	5	10	4	0	5	6.5	5.5	7	2.5
Note obtenue U2	8.75	9.50	7.75	9	9.25	9.75	9.25	9.50	8.25	9

Tableau 2 : les scores des apprenants pour les deux unités

Discussions

D'après les résultats obtenus, un dispositif didactique élaboré selon les principes de la perspective actionnelle préconisée par le Cadre, c'est-à-dire axé sur l'apprentissage par les tâches à enjeux sociaux aident beaucoup plus les apprenants à développer leurs compétences linguistiques, communicatives et culturelles qu'un dispositif élaboré selon les pratiques en vigueur. Les pratiques actuelles accordent beaucoup de place aux connaissances linguistiques comme dans les méthodes behavioristes et structuralistes Defays (2003) au détriment de la compétence de communication. Une telle centration sur les connaissances linguistiques peut nourrir les représentations des apprenants suivant lesquelles l'apprentissage du français est une entreprise pénible. En effet, ceci pourrait avoir des répercussions négatives sur la motivation des apprenants et leur plaisir d'apprendre.

En outre, le cloisonnement entre les parties de l'unité élaborée selon les pratiques en vigueur, en ce qui concerne la thématique, la consigne de production et l'absence de l'acte de communication à faire apprendre, la prive de sa cohérence et se transforme en un savoir émietté dont les divisions sont faussement enchaînées. Ceci dit, les apprenants ont réalisé des performances allant de faibles à moyennes.

Face à la multitude des supports didactiques (texte de lecture, support de grammaire, de lexique, ...) utilisés, les apprenants se trouvent perdus dans l'incompréhension et cherchent à comprendre le texte plutôt que de se concentrer sur le fait linguistique étudié ainsi ils ne

s'approprient pas ou que difficilement les moyens langagiers nécessaires à la production à l'écrit.

Les apprenants ont réalisé de très bonnes performances en réalisant la tâche actionnelle pour les raisons suivantes :

La tâche permet la cohérence : l'unité didactique est élaborée suivant un enchaînement logique et cohérent qui débute par l'exposition à la langue puis la réflexion sur le fonctionnement de la langue pour aboutir à une production à l'écrit tout en se basant sur le même support dans la réalisation des tâches.

La langue est en synergie avec la communication et la culture : l'enseignement de faits linguistiques se fait implicitement et à partir du texte support de la compréhension de l'écrit, ce qui signifie que les apprenants, lors des séances consacrées à l'étude de la langue ne perdent pas leur temps imparti à la réalisation des activités à comprendre le texte support et passent directement aux tâches de repérage, de conceptualisation et de systématisation par conséquent les cours de langue deviennent moins chronophages et les apprenants s'approprient les outils langagiers indispensables à la production à l'écrit. Ces apprentissages langagiers sont mobilisés lors de la production écrite en situation. Les apprenants réalisent leur tâche dans le respect des principes socioculturels qui régissent l'échange d'e-mails (salutation adéquate, formule de politesse, prise de congé,..)

La consigne est claire et précise : en production, la consigne doit être ciblée et vise à atteindre un résultat bien déterminé. Les termes et les expressions choisis doivent être concis et précis. La tâche, quant à elle, doit être bien contextualisée et ancrée dans une dimension sociale. En plus, elle doit répondre aux besoins langagier, affectif et social des apprenants. C'est ainsi qu'une consigne bien ficelée oriente les apprenants dans leurs productions. La schématisation de la tâche permet aux enseignants de cibler leur enseignement, le contourner de manière cohérente et bien ciblée.

L'enjeu de cet article est de mener une étude comparative entre les pratiques en vigueur en apprentissage du français langue étrangère au cycle collégial marocain et l'apprentissage par les tâches préconisées par la perspective actionnelle du CECRL. L'objectif est de mesurer l'impact de deux dispositifs didactiques (unités) sur la performance des apprenants en production à l'écrit.

Les pratiques actuelles attribuent énormément d'importance aux connaissances déclaratives, certes importantes, mais insuffisantes à la mise en œuvre d'une compétence de communication. Cette centration sur ce qui est linguistique rend l'apprentissage démotivant et décontextualisé et non fonctionnel. En sus, la multitude de supports au sein de la même unité (un support différent pour chaque activité) rompt la cohérence entre les composantes de l'unité didactique. En effet, les apprenants perdent le fil conducteur, et se trouvent face à un enseignement cloisonné.

Une unité didactique montée autour d'une tâche s'avère plus cohérente puisqu'elle suit un enchaînement logique (exposition à la langue, réflexion sur le fonctionnement de la langue et la production à l'oral et/ou à l'écrit). Linéaire soit-il, cet enchaînement permet une synergie entre langue, communication et culture. Trois axes inhérents au processus d'apprentissage. Les connaissances linguistiques sont présentées de manière implicite en incitant les apprenants à réfléchir sur le fonctionnement de la langue, d'en déduire les

règles, et en leur offrant la possibilité de les mobiliser stratégiquement dans des situations de communication sous forme d'un apprentissage actif.

Le domaine de la recherche en didactique des langues évolue à vitesse vertigineuse. Le contexte d'enseignement de la langue française au Maroc n'en profite que tardivement. Depuis les années deux mille, l'apparition de l'approche par les tâches a bouleversé, dans une continuité ou rupture avec l'approche communicative, la didactique des langues étrangères. Il est intéressant, voire même fructueux d'explorer cette voie dans l'intention d'améliorer les performances des apprenants marocains pour correspondre aux besoins socio-économiques au sein du pays et à l'échelle internationale.

Bibliographie

Beacco, J.-C., 2010. Tâches, compétences de communications et compétences formelles, in : *Synergie Brésil-Numéro spécial*, Vol. 1, p.p 97-105

Bourguignon, C. (2006) De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, in : *Synergie Europe*, Vol. 1, p.p 58-73

Boutin, G., 2004. L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, in : *Connexions*, Vol. 1, p.p 25-41

Conseil de l'Europe, 2001. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.

Conseil Supérieur de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche Scientifique, (2015) *Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030* Disponible sur : https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf Consulté le 24/09/2020

Defays, J.-M. et Deltour, S., 2003. *Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage*. Éditions Mardaga. Sprinmont (Belgique)

Le Haut Commissariat au Plan, *Annuaire statistique du Maroc 2018*, disponible sur : https://www.hcp.ma/downloads/Annuaire-statistique-du-Maroc-version-PDF_t11888.html consulté le 24/09/2020

Piotrowski, S., 2010. Les tâches en classe de langue étrangère, in : *Synergies Pologne*, N° 7 p.p 107-118

Springer, C., 2009. La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif, in : *le français dans le monde*, Vol. 45 pp. 25-34

Tawil, S., Cerbelle, S. et Alama, A., 2010. *Education au Maroc : Analyse du secteur*. UNESCO Rabat

Annexe 1

Grille d'évaluation de la production

Unité 1 : Le dépliant

Critère d'évaluation de dépliant

Respect de la consigne	0	1
Organisation et progression de contenu de dépliant	0	3

Critère de l'évaluation de l'aspect linguistique

Vocabulaire varié et précis	0	1
Construction des phrases correctes	0	2
Respect des règles d'orthographe	0	1
Emploi correcte des temps verbaux	0	1
Ponctuation (adéquate)	0	1

Nom et prénom :

Note/10

Grille d'évaluation de la production à l'écrit
Unité 2 (e-mail)

Respect de la consigne.

Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée	0,25	0,5	1	
Peut respecter la consigne de longueur indiquée (10 conseils)	0,25	0,5	0,75	1

Capacité à conseiller.

Peut donner des conseils liés à son environnement	0,5	1	1,5	2
---	-----	---	-----	---

Capacité à proposer des situations.

Peut proposer des situations tirées de son vécu quotidien	0,25	0,5	1
---	------	-----	---

Capacité à utiliser le mode infinitif.

Peut utiliser le mode infinitif pour conseiller	0,25	0,5	0,75	1
---	------	-----	------	---

Lexique.

Peut utiliser un ensemble de mots et d'expressions adéquats à la situation proposée	0,25	0,5	0,75
peut écrire avec une exactitude phonétique mais pas forcément orthographique	0,25		

Grammaire.

Peut employer des structures simples relatives à la situation donnée	0,25	0,5	0,75	1
--	------	-----	------	---

Sociolinguistique.

Peut respecter le rituel du message électronique	0,25	0,5	0,75	1
--	------	-----	------	---

Cohérence/cohésion.

Peut produire des phrases simples et cohérentes	0,25	0,5
Peut relier des mots ou groupe de mots avec des connecteurs très élémentaires	0,25	0,5

Nom et prénom :

Note: /10