

Éveil aux langues et acquisition de la compétence plurilingue

Malika Bahmad
Université Ibn Tofaïl, Maroc

Résumé : Le libre-échange et la communication numérique ont sensiblement modifié le paysage linguistique du monde donnant lieu à des pratiques et à des situations de communication pluri-lingues et pluriculturelles (contact de langues, alternance codique, SMC, etc.). Ainsi, de nouveaux besoins émergent mettant les politiques linguistiques face à un dilemme dans lequel il s'agit de répondre à la demande accrue en langues étrangères tout en sauvegardant les langues nationales et officielles. Pour répondre à cette double attente, les recherches en didactique du plurilinguisme préconisent des approches intégrées et convergentes qui permettent d'inscrire plusieurs variétés linguistiques dans des programmes d'éveil aux langues.

À l'instar des pays plurilingues et émergents, le Maroc accorde une grande importance à la question des langues nationales et étrangères. Les actions à mener en vue d'améliorer l'enseignement des langues sont crucialement indispensables à tous les niveaux du fonctionnement interne et externe de l'État. Elles doivent être définies dans le cadre d'une éducation plurilingue adaptée aux réalités du pays et répondant aux enjeux fondamentaux du développement économique et social, de l'accès au savoir, de la valorisation des langues et de l'égalité des chances.

Dans cette contribution, nous essayerons de montrer que les situations d'apprentissage ne sont jamais identiques et que théories, contextes et intervention se combinent pour résoudre des problèmes d'acquisition en contextes plurilingues complexes.

Mots-clés : plurilinguisme ; socioconstructivisme ; didactique intégrée ; éducation plurilingue ; éveil aux langues ; enseignement précoce des langues

Abstract: Free trade and digital communication have significantly changed the linguistic landscape of the world. New needs are emerging and, therefore, putting language policies at the centre of a dilemma in which they have to respond to increased demand for foreign languages all the while safeguarding national and official languages. To meet this dual expectation, research in the area of didactic of plurilingualism recognises and recommends integrated and convergent approaches.

Following the example of plurilingual and emerging countries, Morocco attaches great importance to the question of languages. The actions to improve language teaching are crucial and essential at

all levels of the internal and external functioning of the State. These must be defined in the context of a plurilingual education adapted to the realities of the country and respond to the fundamental challenges of economic and social development, the access to knowledge, the valuation of languages and the equality of opportunities.

In this paper, we aim to demonstrate that learning situations are never identical and that theory, contexts and interventions combine and develop to solve the problems of language acquisition in complex plurilingual contexts.

Keywords: plurilingualism; socioconstructivism; integrated didactic; plurilingual education; language awareness; early teaching of language

ملخص: حرية التبادل والتواصل الرقمي أحدثا تغيرا ملموسا في المشهد اللساني العالمي، مما أدى إلى ظهور ممارسات وأوضاع تواصلية سمتها التعدد اللغوي والتعدد الثقافي (اتصال اللغات/ تعاقب رمزي...). وكذا انبثاق احتياجات جديدة تجعل السياسات اللسانية في مواجهة مأزق الاستجابة لتزايد الطلب على اللغات الأجنبية مع المحافظة على اللغات الوطنية والرسمية. وللاستجابة إلى هذين الانتظارين، تتيح الأبحاث في ديداكتيك التعدد اللغوي مقاربات مندمجة ومتداخلة تسمح بتسجيل عدد من المنوعات اللسانية في برامج البقطة اللغوية.

على غرار الدول المتعددة اللغات والنامية، يعقد المغرب أهمية كبرى على مسألة اللغات الوطنية والأجنبية. فالإجراءات التي يجب القيام بها لتطوير تعليم اللغات تعتبر حاسمة وضرورية على كل مستويات الاشتغال الداخلي والخارجي للدولة. كما يجب أن تكون محددة في إطار تربية متعددة اللغات ومطابقة لواقع البلاد وتستجيب للرهانات الأساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وكذا الحق في الولوج إلى المعرفة وتثمين اللغات وتكافؤ الفرص.

في هذه المساهمة، سنحاول أن نبرز أن وضعيات التعلم ليست، دائما، مماثلة وبأن النظريات والسياقات والتدخل تتضافر لمعالجة مشاكل الاكتساب في سياق متعدد اللغات ومركب.

كلمات مفاتيح: تعدد اللغات؛ سوسيوثنائية؛ ديداكتيك مندمجة؛ تربية متعددة اللغات؛ بقطة لغوية؛ تعليم أولي للغات.

Introduction

À l'ère des technologies de l'information et de la communication, de la délocalisation et du libre-échange, le contact des personnes et des langues s'accroît et se diversifie. Dans ce contexte de la communication planétaire qui incite les pays à ne plus raisonner en termes d'hégémonie d'une seule langue, une grande importance est accordée aux questions liées au plurilinguisme et au décloisonnement linguistique. La promotion du plurilinguisme s'impose comme condition *sine qua non* pour vivre l'interdépendance internationale et pour permettre à plusieurs langues de coexister sur un même territoire et au-delà. À cet effet, les politiques linguistiques mettent sur pied des curricula plurilingues. Cette option, envisagée à la fois selon une vision mondialiste et un intérêt nationaliste, représente un vrai levier de développement économique des nations et d'insertion sociale des individus¹. Elle permet, d'une part, à chaque nation de préserver sa/ses langue(s) et de communiquer avec les autres. D'autre part, elle représente, pour les individus disposant de profils langagiers plurilingues, une valeur ajoutée sur le marché du travail. Apparaissent ainsi de nouvelles relations linguistiques entre les langues maternelles, officielles, régionales, nationales, internationales, minoritaires, étrangères, secondes... que les recherches en didactique des langues et des cultures tentent de prendre en compte. Les nouvelles orientations didactiques donnent lieu à des réflexions et à des propositions contextualisées de modélisation de dispositifs citoyens et sociétaux, susceptibles de conduire vers une acquisition qualitative et quantitative des langues, en favorisant la prise en charge de l'identité plurielle et pluriculturelle des individus afin de donner à tous les apprenants un accès égal à la réussite.

Cet article essaiera de faire prendre conscience des difficultés relatives à la modélisation en didactique des langues et des cultures en contextes complexes. Les points qui y sont discutés sont relatifs à certaines questions essentielles qu'on doit se poser en amont et en aval des actions pédagogiques interventionnistes. En s'appuyant sur l'exemple concret du Maroc, il mettra l'accent sur les possibilités

¹ Malika Bahmad, « Phonétisme de l'amazighe entre changement linguistique et changement conceptuel », thèse de doctorat d'État, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Dhar-ELmahraz-Fès, 2017.

d'institutionnalisation de dispositifs intégrés pour l'apprentissage des langues dans des contextes plurilingues complexes.

1. Les approches plurilingues

Plusieurs organismes politiques et sociaux internationaux tels que l'ONU, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO se sont engagés, dès la seconde moitié du 20^e siècle, à légitimer la diversité, la différence et le droit de chacun à sa langue et à sa culture. Depuis, la valorisation du plurilinguisme et du pluriculturalisme ainsi que la préservation de l'identité personnelle relèvent, sur le plan politique et sociétal, de la lutte pour les droits de la personne. Tout individu possède une identité, une personnalité, des schèmes cognitifs et une biographie langagière qui se sont construits et développés dans une ou des cultures et dans une ou plusieurs langues de première socialisation. Selon Bernard Lahire², l'identité personnelle est plurielle, elle est le produit constamment restructuré de l'influence de multiples agents socialisateurs passés ou présents. En situation d'apprentissage en général, et pour celui d'une langue seconde (L2), c'est toujours le même individu qui est engagé avec son identité plurielle, sa personnalité, sa/ses langues apprises antérieurement, ses connaissances métalinguistiques, ses représentations du monde et ses croyances.

Fondées sur ce principe, les théories de l'acquisition prônent la prise en compte de l'identité plurielle et de l'histoire langagière des apprenants dans toute intervention didactique³. Dès lors, les recherches actuelles en didactique des langues évoluent de la didactique d'une langue vers des approches plurielles pour apporter des réponses aux questions soulevées par l'acquisition de la/des langues de première socialisation des apprenants et par l'apprentissage des langues étrangères qui viennent s'ajouter au répertoire linguistique déjà activé de l'apprenant. Elles ont montré qu'aucun apprentissage des langues et des cultures n'est possible si son sens social et affectif n'est pas perçu par l'apprenant⁴.

² Bernard Lahire, *À propos de L'Homme pluriel : les ressorts de l'action*, Interview, <https://lc.cx/mDxZ>, 2001.

³ Jean-Paul Narcy-Combes et Marie-Françoise Narcy-Combes, « État des lieux des recherches en didactique des langues : quelles conséquences? », Séminaire organisé par le Laboratoire Langage et Société, Faculté des Lettres, Université Ibn Tofaïl-Kénitra, 2016.

⁴ *Ibid.*

Elles préconisent ainsi de prendre en considération l'impact des sentiments, des émotions et des représentations de l'apprenant sur son apprentissage de la L2, en fonction de son milieu social et de son histoire personnelle. La prise en compte de ces dimensions affectives va déterminer le sens et la motivation associés à la valeur, aux gains et donc à l'attitude que l'apprenant aura envers l'acquisition de la L2.

Ces facteurs sont fondamentaux pour l'apprentissage de la L2, car ils engagent l'apprenant dans une épreuve qui lui demande d'entrer dans un processus d'acculturation à une langue et à une culture qui ne sont pas siennes et à réorganiser les représentations et les connaissances construites préalablement en sa langue et sa culture d'origine. Roger Mucchielli et Arlette Mucchielli-Bourcier définissent ce concept comme le « processus par lequel un individu apprend les modes de comportements, les modèles et les normes d'un groupe de façon à être accepté dans ce groupe et à y participer sans conflit⁵ ». Cédric Brudermann écrit dans ce sens que : « [l']apprentissage des L/C 2 implique des apprenants qu'ils "déconstruisent" leurs représentations premières, pour les reconstruire avec celles qui sont *effectivement* en vigueur dans la LC en question⁶ ».

L'apprenant d'une L2 construit son apprentissage en se référant à sa langue première (L1)⁷ pour essayer de connecter les nouvelles formes linguistiques aux réseaux sémantiques déjà mis en place. Il calque ainsi les propriétés de la L1 dans son utilisation de la L2, ce qui induit des interférences, non seulement linguistiques (lexique, morphosyntaxe, phonologie), mais aussi pragmatiques et socioculturelles. Sur le plan cognitif, il mobilise les stratégies et les automatismes développés au cours de l'acquisition de la L1 pour apprendre la L2⁸. Selon

⁵ Roger Mucchielli et Arlette Mucchielli-Bourcier, *Lexique des sciences sociales*, Paris, Éditions sociales françaises, 1969, 197 p.

⁶ Cédric Brudermann, « La mise en place de dispositifs « hybrides » d'enseignement/apprentissage des langues en milieu universitaire analyse didactique d'une recherche-action », thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2010, p. 57.

⁷ Jorge Giacobbe, *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris, Éditions du CNRS, 1992.

⁸ Mick Randall, *Memory, Psychology and Second Language Learning*, Amsterdam, John Benjamins, 2007, p. 117

Giacobbe⁹, « l'acquisition est une activité hypothétique visant à construire et à développer un système instable, l'interlangue, dont les restructurations permanentes constituent des efforts que fait l'apprenant pour atteindre le modèle de la langue cible ». Le concept d'interlangue renvoie à la connexion entre la langue source et la langue cible. Il désigne, selon Robert Galisson¹⁰, l'itinéraire et le stade intermédiaire et transitoire que l'apprenant doit parcourir pour passer d'un état initial de l'acquisition d'une langue étrangère à l'état final. Il consiste à créer des jonctions entre deux ou plusieurs langues.

L'apprenant s'engage dans une entreprise de construction d'une interlangue dont l'acquisition se manifeste par une succession d'états de langue et de grammaires dans lesquels les erreurs révèlent le stade d'avancement de l'apprentissage de la L2. C'est à travers la prise de conscience des erreurs par rapport à la norme de la L2 qu'il va évaluer et renégocier son apprentissage pour progresser.

Apprendre une langue étrangère, c'est toujours mettre en relation des langues entre elles ; le lien interlinguistique qui existe dans la vie sociale par les contacts des langues est également un facteur déterminant dans l'activité d'apprentissage. Toute action d'enseignement et d'apprentissage d'une langue est forcément la mise en relation d'au moins deux langues (langue 1 de l'apprenant et langue cible de l'enseignement/apprentissage) et de plus en plus souvent un lien actif entre plusieurs langues (langue1/langue 2 [...]/langue cible; langue cible/langue du milieu endolingue d'apprentissage ; langue cible/langues du milieu exolingue d'apprentissage.¹¹

Fondé sur ce postulat, l'apprentissage de la L2 doit tenir compte de la langue maternelle de l'apprenant. Grâce à cette pratique de décroisement entre les langues, l'apprenant développe des stratégies et des attitudes favorables à l'intercompréhension interpersonnelle, transculturelle et translinguistique. Cette approche permet, en outre, de relier une personne à soi et de favoriser l'inclusion des individus au sein d'une communauté¹². Ainsi, au lieu de se

⁹ Jorge Giacobbe, *op. cit.*, p. 16.

¹⁰ Robert Galisson, « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels », *Études de linguistique appliquée*, n° 69, 1988, p. 74-90.

¹¹ Patrick Chardenet, *Évaluer des compétences plurilingues et interlingues*, <https://lc.cx/mDxo>, 2015, p. 91.

¹² Joëlle Aden, « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme

focaliser sur la maîtrise d'une seule langue, les approches plurielles préconisent de donner de l'espace à plusieurs langues pour favoriser le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants. Une nouvelle « manière d'être aux langues » va être adoptée : celle de l'universalité du plurilinguisme et de sa supériorité au monolinguisme. L'idée d'un répertoire plurilingue se substitue à la conception singulière de l'identité et au sentiment d'appartenance à une nation qui s'identifie par sa seule langue officielle¹³. Björn Hammarberg¹⁴ considère que tous les êtres humains sont potentiellement plurilingues. Le répertoire d'un locuteur plurilingue comporte des langues et des variétés de langues qui ne sont ni isolées, ni cloisonnées mais qui sont en interrelation constante.¹⁵

2. La compétence plurilingue et pluriculturelle

L'édition du document *Compétence plurilingue et pluriculturelle* de Coste, Moore et Zarate en 1997¹⁶ a provoqué un changement de perspective dans la didactique des langues avec l'introduction de la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle ». Cette notion constitue un tournant décisif dans les approches didactiques, dans la mesure où elle conduit à abandonner la conception de compétences distinctes additionnelles pour prendre en considération des compétences inachevées, différenciées et en cours de constitution.

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, il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent

de l'énaction en didactique des langues », *Klinksieck / Ela, Études de linguistique appliquée*, n° 167, 2012, p. 267-284.

¹³ Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.

¹⁴ Björn Hammarberg, « Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition », dans Jasone Cenoz, Britta Hufeisen et Ulrike Jessner (dir.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 2001, p. 21-41.

¹⁵ Malika Bahmad, *op. cit.*

¹⁶ Daniel Coste, Danielle Moore et Geneviève Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle, langues vivantes. Vers un cadre Européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.

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.¹⁷

L'ensemble des acquis de l'individu dans les différentes langues constitue une compétence plurilingue et pluriculturelle que Michel Candelier¹⁸ qualifie d'unique et de complexe. Le plurilinguisme désigne ainsi la capacité d'un individu à puiser dans un répertoire de savoir-faire et de connaissances dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus variées. Cette capacité, selon Jean-Pierre Cuq¹⁹, « consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines, rôles, statuts et identités des participants ; actes, stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton, finalités : intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite) ».

Pour prendre en charge le caractère évolutif et déséquilibré de cette compétence qui se nourrit des expériences de l'individu en interaction permanente avec son milieu et son contexte familial et social et qui va bien au-delà d'un monolinguisme additif, l'enseignement / apprentissage des langues doit s'appuyer sur une didactique intégrée dans laquelle toutes les langues trouveront leur place. La prise en compte des langues et des variétés de langues présentes sur un même territoire induit une éducation plurielle dont le but est de permettre aux apprenants, en développant une compétence plurilingue et interculturelle, de s'affirmer culturellement et socialement. Cependant, dans sa quête de démocratisation du plurilinguisme, l'éducation plurilingue doit veiller à ne pas tomber dans deux dérives extrêmes, comme le souligne Gret Haller²⁰. Si elle veut tout enseigner, elle risque de déclencher un « éclatement ethno-nationaliste

¹⁷ Conseil de l'Europe, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Paris, Didier, 2001, p. 11.

¹⁸ Michel Candelier, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, 2007, p. 37.

¹⁹ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p. 195.

²⁰ Gret Haller, « Diversité linguistique, citoyenneté démocratique et politiques linguistiques éducatives », Actes de la conférence *Vers un document cadre pour des politiques linguistiques éducatives*, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, 1999, p. 14.

des langues », tout comme elle peut freiner l'émergence de la compétence plurilingue, la construction identitaire et les valeurs citoyennes de l'acteur social en tendant vers un enseignement quantitatif, cloisonné sans aucune interaction entre les langues. Dans ce même ordre d'idées, Jean-Claude Beacco et Michael Byram²¹ estiment que « [l]e plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble ». Avec les approches plurilingues, il ne s'agit plus simplement d'acquérir la maîtrise parfaite d'une, de deux, voire de trois langues, séparément, pour atteindre le profil du locuteur natif parfait, mais de développer un répertoire langagier plurilingue, fruit de l'interrelation des langues et des variétés de langues qui ne sont ni isolées, ni cloisonnées.

3. L'éducation plurielle

L'émergence de la didactique du plurilinguisme découle des limites du monolinguisme et des insuffisances constatées dans la mise en œuvre d'enseignements cloisonnés de types bilingues. Pour Candelier²², les approches plurielles des langues et des cultures désignent « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (plus d'une) variétés linguistiques et culturelles ». Il les oppose aux approches dites « singulières » qui étaient centrées sur une langue ou une culture particulière et sur l'enseignement cloisonné de plusieurs langues et qui étaient valorisées par les méthodes transmissives et communicatives refusant tout recours à la traduction et à la langue première des apprenants.

Les recherches sur le plurilinguisme ont mis en évidence un changement qualitatif du système cognitif et psycholinguistique des individus plurilingues. Ceux-ci développent une compétence métacognitive et métalinguistique dynamique et évolutive qui leur permet de faire preuve de créativité, de sensibilité et d'adaptabilité

²¹ Jean-Claude Beacco et Michael Byram, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, 2007, p. 18.

²² Michel Candelier, *op. cit.*, p. 7.

pour communiquer dans les différentes situations de communication auxquelles ils sont confrontés. Ainsi, le concept de translangage (*translanguaging*) réfère à :

la capacité qu'ont les individus plurilingues de faire appel aux différentes ressources de leur répertoire langagier, avec une intentionnalité plus ou moins consciente, pour communiquer de manière efficace selon les différents contextes et situations rencontrés. [...] Les conséquences sur les programmes éducatifs plurilingues, qu'il serait souhaitable/possible de mettre en place, sont d'une importance majeure si on considère que l'adoption de pratiques éducatives translangagières permettrait de mieux se comprendre, de donner du sens à son environnement et une place à chacun. Chaque enfant pourrait ainsi développer la sécurité langagière et identitaire nécessaire pour apprendre et pour réussir.²³

Une éducation est plurilingue lorsqu'elle accueille la diversité linguistique constitutive de toute société et enseigne une langue de scolarisation qui n'est pas nécessairement la langue première des apprenants. De plus, les élèves sont confrontés au sein de l'école à des variétés de la langue officielle/nationale qui diffèrent de leur langue première, celle de leur milieu familial. Le but de cette approche est de sensibiliser les apprenants à l'apprentissage d'autres langues majoritaires, minoritaires, étrangères, secondes, classiques ou autres. Pour Beacco et Byram²⁴, il est important de créer une jonction entre les enseignements des langues afin de favoriser l'émergence de la compétence plurilingue : « un des enjeux de la recherche en didactique des langues sera sans aucun doute à l'avenir de cultiver ces convergences et de favoriser les synergies dans la classe concrète ». Les recherches récentes sur les approches plurielles convergent vers la théorie du translangage selon laquelle la nouvelle langue peut être apprise et être utilisée facilement dès lors que le locuteur a appris une première langue. La congruence de la connaissance du monde et de la langue maternelle, même si elle se poursuit tout au long de la vie, se développe complètement dès la petite enfance. La relation entre les catégories de forme et le sens varie un tant soit peu d'une langue à l'autre. En conséquence, les apprenants qui ont acquis une connaissance du monde physique suffisante en leur langue maternelle apprennent facilement une deuxième langue. Il est attendu des formations en langues d'enrichir et de développer les compétences métalangagières en adoptant une approche intégrée et heuristique.

²³ Jean-Paul Narcy-Combes et Marie-Françoise Narcy-Combes, *op. cit.*

²⁴ Jean-Claude Beacco et Michael Byram, *op. cit.*, p. 40.

Fondées sur une vision décloisonnée entre les langues, des expériences ont conçu des dispositifs éducatifs qui reconnaissent des droits linguistiques et culturels à tous les individus et à toutes les communautés et qui favorisent l'enseignement de toutes les variétés linguistiques. Ces expériences se présentent sous deux aspects : l'éducation au plurilinguisme et l'éducation par le plurilinguisme. Candelier et collaborateurs distinguent quatre approches plurielles : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, la didactique intégrée et l'approche interculturelle²⁵.

- a) L'éveil aux langues : cette approche préconise de prendre en charge aussi bien les langues maternelles, les langues officielles, les langues de scolarisation que les langues étrangères à travers des activités permettant la sensibilisation à la diversité linguistique et à l'acceptation de l'autre.
- b) L'intercompréhension entre les langues parentes : cette approche préconise de travailler sur plusieurs langues d'une même famille en donnant la priorité à la compétence en compréhension. Elle permet aux locuteurs de s'exprimer dans leur(s) langue(s) et de comprendre celle(s) des autres. En générant la tolérance et le respect envers la langue de l'autre, elle ouvre de grandes perspectives pour l'apprentissage d'une diversité de langue.
- c) La didactique intégrée : cette approche consiste à s'appuyer sur la ou les langues déjà connues pour apprendre une autre/d'autres langues. Les langues de première socialisation servent d'appui pour l'apprentissage d'une langue étrangère, laquelle servira à son tour de référence pour une autre langue étrangère et ainsi de suite.
- d) L'approche interculturelle : cette approche consiste à rapprocher deux ou plusieurs cultures en favorisant l'échange entre individus de cultures différentes. En encourageant la comparaison et la compréhension de cultures différentes de la leur, les apprenants s'ouvrent à la tolérance et l'altérité.

²⁵ Michel Candelier (dir.), *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boek-Duculot, 2003.

Dans cette contribution, nous nous intéressons plus particulièrement au concept de « l'éveil aux langues ». Avant d'aborder cette approche à partir du cas concret du Maroc, nous examinerons la question de l'éducation plurielle au Maroc. La prise en compte du plurilinguisme qui caractérise le paysage linguistique du pays est-elle présente dans la politique éducative? Comment l'école compte-t-elle réduire le cloisonnement qui existe entre la ou les langues maternelles, la ou les langues de scolarisation, la ou les langues étrangères? Quelle approche et quelle organisation sont préconisées pour l'enseignement/l'apprentissage des langues présentes en contexte marocain?

4. L'éducation plurilingue au Maroc

La gestion du plurilinguisme a suscité plusieurs aménagements linguistiques au Maroc, ce qui inscrit profondément cette finalité dans les perspectives de ses différentes réformes éducatives. Actuellement, le système éducatif marocain offre un enseignement diversifié où les langues nationales, l'arabe et l'amazighe, sont enseignées côte à côte avec des langues étrangères prioritairement le français et l'anglais, et dans une certaine mesure l'espagnol, l'italien et l'allemand. Il souhaite ainsi concilier les orientations nationales qui tiennent à préserver et à valoriser l'identité et la culture marocaines tout en s'ouvrant sur le monde pour des considérations politiques et économiques. À cet effet, plusieurs expériences de réforme pédagogiques (1975, 1985 et 1995) ainsi que des projets de chartes nationales (1978 et 1981) ont vu le jour. Cependant, malgré de grands efforts déployés pour régler la question de l'enseignement des langues, on déplore sans cesse l'échec de toutes ces expériences. Les différentes politiques linguistiques mises en œuvre ne parviennent pas à réaliser les objectifs escomptés parce qu'elles optent, à chaque réforme, pour un plurilinguisme soustractif et pour des approches cloisonnées. On parle de plurilinguisme soustractif lorsque la deuxième langue se développe au détriment des compétences acquises dans la première langue²⁶. Par exemple, le Maroc vit depuis le processus

²⁶ Francine Couëtoux-Jungman et coll., « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », *Devenir*, vol. 22, 2010/4, p. 293-307.

d'arabisation, lancé en 1986, un bilinguisme scolaire sectoriel arabe-français²⁷. Cette fracture linguistique²⁸ entre le cycle secondaire et le cycle supérieur constitue un facteur d'insécurité linguistique, d'abandon et de décrochage pour les étudiants aux prises avec un nouveau contexte éducatif qui leur impose, non seulement une nouvelle méthodologie de travail, mais aussi une nouvelle langue d'enseignement.

La *Charte nationale de l'éducation et de la formation de 1999* a fixé les grandes orientations et les actions à entreprendre pour améliorer le système éducatif marocain. Néanmoins, elle reste très peu explicite en ce qui concerne leur mise en application, donnant ainsi lieu à différentes interprétations et dérives. Le projet de réforme prôné par la Charte n'a pas été suivi par une opérationnalisation effective, et les orientations didactiques et les pratiques pédagogiques restent ancrées dans les approches sectaires et les méthodes transmissives. Par ailleurs, une lecture rapide suffit pour remarquer que l'approche adoptée par le *Livre Blanc*²⁹ est singulière et cloisonnée. Elle n'envisage aucune articulation entre les langues pour favoriser chez les élèves le développement de la compétence plurilingue et interculturelle ; chaque langue est traitée indépendamment des autres. À aucun moment est-il question d'activités qui sollicitent la mobilisation des habiletés et des stratégies acquises dans les langues connues des élèves. Par ailleurs, les mêmes compétences et les mêmes objectifs sont repris pour les différentes langues. C'est une vision qui n'est pas rentable au niveau cognitif et qui n'est pas économique sur le plan curriculaire, car ce que l'élève apprend dans une langue, il le réapprendra dans d'autres langues.

La Constitution de 2011 valorise toutes les variétés linguistiques qui coexistent sur le territoire marocain en insistant sur leur protection : « L'État œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle

²⁷ Les disciplines scientifiques et techniques sont enseignées en arabe au cycle secondaire ; ces mêmes enseignements sont dispensés en français à l'université, créant ainsi un véritable hiatus entre les deux cycles.

²⁸ Leïla Messaoudi, « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations ? », *Langues, cultures et sociétés*, vol. 2, n° 1, 2016, p. 69-85.

²⁹ Le livre blanc est un guide pratique, édité par le Ministère de l'Éducation Nationale, sur les orientations et les méthodologies pédagogiques dans l'enseignement primaire et secondaire marocain.

marocaine unie, ainsi qu'à la protection des expressions culturelles et des parlers pratiqués au Maroc³⁰ ». Elle souligne également l'importance de l'apprentissage des langues et des cultures étrangères pour permettre au Maroc d'intensifier, d'élargir et de diversifier ses échanges humains, économiques, scientifiques, techniques et culturels avec tous les pays du monde. Elle préconise la création du Conseil national des langues et de la culture marocaine dont la mission est de promouvoir les langues officielles et toutes les autres formes linguistiques et culturelles. Il est aisé de constater, à partir de cette lecture de la Constitution de 2011, que le Maroc souhaite préserver et promouvoir son plurilinguisme, mais le texte ne donne aucune recommandation ni orientation concernant l'organisation de l'éducation plurilingue qu'il compte mettre en place.

Dans sa vision stratégique de la réforme 2015-2030, le Conseil supérieur de l'enseignement n'explique pas non plus comment il compte concrètement résoudre la question de l'éducation plurilingue. La distinction qu'il établit entre l'arabe langue principale, l'amazighe langue de communication et le français langue d'ouverture ne s'appuie sur aucun fondement épistémologique ni didactique. La langue principale et la langue d'ouverture ne sont-elles pas elles aussi des langues de « communication » ? L'élaboration d'un cadre de référence pour les seules langues officielles et étrangères n'est-elle pas à l'encontre des préconisations de la prise en compte de la diversité linguistique, de l'équité, de la qualité et de la promotion érigées en principes dans la vision stratégique de la réforme 2015-2030 ?

Au regard des expériences internationales, il ressort de ces tentatives de gestion du plurilinguisme, la nécessité de repenser la politique de l'enseignement/apprentissage des langues locales et étrangères au Maroc, à la lumière d'un curriculum global cohérent des langues, définissant clairement et de façon réfléchie les finalités d'une éducation plurilingue et interculturelle, en phase avec l'évolution des réalités contemporaines et des besoins des citoyens. Il importe donc que le pays dispose d'un cadre commun de référence où les orientations et les décisions soient fédérées pour faire avancer la réflexion sur la pluralité des langues enseignées dans un souci de démocratisation et d'égalité des chances. L'enjeu n'est pas seulement d'enseigner une diversité de langues, mais il s'agit de discuter de

³⁰ *La Constitution marocaine*, juillet 2011, article 5.

leur place, de leurs finalités dans l'avenir du pays et dans le développement global de la société citoyenne dans un esprit de décentralisation et de diversification.

En l'absence d'un tel cadre, les acteurs du système éducatif marocain s'appuient, avec beaucoup d'effort, d'adaptation et d'improvisation, sur les textes de référence qui sont à leur disposition : la *Charte nationale d'éducation et de formation* de 1999, les rapports du Conseil supérieur de l'enseignement, le *Livre Blanc* et les Orientations officielles, pour ne nommer que ceux-là.

5. Un curriculum marocain global des langues

À l'instar de nombreux pays dans le monde, il devient impératif de doter le pays d'un cadre de référence où les organismes qui s'occupent de la politique linguistique (Conseil supérieur de l'enseignement, Institut royal de la culture et de la langue amazighes, le Ministère de l'éducation nationale et autres) travaillent de concert pour promouvoir la diversité comme facteur constitutif de l'identité collective et plurielle du Maroc. Ce cadre de référence définira les principes d'une éducation plurilingue et pluriculturelle et d'une organisation variable selon les besoins et les contextes. Il prendra en compte toutes les langues présentes, et ce, quel que soit leur statut : langues nationales, langues officielles, langues régionales, langues de l'immigration, etc. Il constituera :

- a) un outil de promotion du plurilinguisme pour asseoir la démocratie et veiller à l'égalité des chances ;
- b) une base commune pour assurer la cohérence entre les programmes des enseignements de langue dans le passage d'un cycle à l'autre et sur toute la durée de la scolarisation ;
- c) un outil commun pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats pour favoriser la mobilité éducative et professionnelle des acteurs sociaux ;
- d) une référence pour un enseignement diversifié, balisé et évolutif des langues.

Ce document offrira un choix diversifié de langues dans lequel la L2 est accueillie comme un enrichissement et non pas comme une menace de la L1. L'offre plurilingue dans le système éducatif marocain doit tenir compte :

- a) des variétés linguistiques existantes sur le territoire (arabe, amazighe, français, etc.) ;
- b) des variétés linguistiques proches géographiquement (espagnol, italien, allemand, etc.) ;
- c) des possibilités de mise en place d'un enseignement bilingue qui consiste à dispenser certaines disciplines en langues étrangères ;
- d) des filières de formation universitaire intégrant l'enseignement des langues ainsi que celui de disciplines telles que l'économie, le droit, etc. ;
- e) des activités d'éveil aux langues qui favoriseront la mise en place de compétences de nature métalinguistique et d'attitudes positives par rapport à l'apprentissage des langues.

Pour atteindre cette diversification constructive, le cadre de référence déterminera, pour différentes langues, des objectifs d'apprentissage et des degrés de compétences à atteindre. Pour une offre plus large, il n'est pas obligatoire de rechercher le même degré de compétence pour toutes les langues enseignées.

Plusieurs scénarios définissant des socles communs peuvent être proposés pour l'organisation de parcours d'un enseignement plurilingue cohérent qui offrent, dans la durée, une place à plusieurs langues parallèlement ou successivement.

6. Le socle commun des compétences

Un socle commun de compétences est un outil refondateur des contenus des programmes éducatifs linguistiques. Il permet de ce fait à tous d'accéder à la connaissance et de partager les mêmes repères culturels et scientifiques. Il offre aux évaluateurs une base commune pour proposer des instruments d'évaluations objectives et équitables. Dans un système éducatif plurilingue, les parcours définis dans des socles communs relatifs aux différentes langues devraient assurer une clarification et une cohérence de ce que les apprenants doivent apprendre au fil du temps pendant leur scolarité et tout au long de la vie.

Les socles communs relatifs aux langues enseignées permettent à l'école de remplir l'une de ses missions premières, à savoir assurer à tous l'apprentissage

des langues et le développement culturel et social en mobilisant les meilleurs moyens et les meilleures méthodes. Dans le contexte marocain, les parcours scolaires peuvent être déclinés en plusieurs paliers (un palier à la fin de chaque cycle) définissant les compétences et les connaissances qu'un apprenant doit capitaliser pendant ce cycle. On peut envisager ainsi six paliers correspondant aux six niveaux de l'échelle commune globale du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) adoptée par beaucoup de systèmes éducatifs dans le monde. Voici, à titre indicatif, un scénario de la succession des paliers d'une langue qui commencerait au préscolaire et dont on voudrait que les apprenants aient une maîtrise parfaite à la fin de leurs études :

- a) À la fin du préscolaire : l'acquisition introductive de la première langue de scolarisation.
- b) À la fin du cycle primaire : l'acquisition élémentaire de la langue.
- c) À la fin cycle collégial : l'acquisition intermédiaire de la langue.
- d) À la fin du cycle secondaire : l'acquisition avancée de la langue.
- e) À la fin du cycle licence : l'acquisition autonome de la langue.
- f) À la fin des études supérieures : la maîtrise de la langue.

Des paliers intermédiaires peuvent être proposés à l'intérieur des six paliers afin de rendre possible l'acquisition progressive du socle commun et d'intervenir à temps pour aider les apprenants en difficulté dans le cadre d'un programme de soutien personnalisé. Un portfolio personnel permettrait à l'apprenant, à ses parents et à ses enseignants de suivre la progression des acquis. Si les quatre premiers paliers devaient faire l'objet d'une obligation institutionnelle et s'imposer comme indispensables, les deux derniers paliers, qui visent une maîtrise de la langue, pourraient répondre à un besoin et à une aspiration de performance individuelle ou d'efficacité professionnelle.

Ce scénario pédagogique peut être dupliqué sur une ou sur plusieurs langues, comme il peut accepter des insertions décalées d'une ou de plusieurs autres langues tout au long de la scolarité des apprenants. Cette conception curriculaire, qui s'appuie sur une approche plurilingue déséquilibrée où on ne vise pas le même degré de maîtrise dans toutes les langues, donne la possibilité aux apprenants de connaître plus de langues et de développer des compétences métacognitives et stratégiques. La compétence langagière partielle s'inscrit dans une compétence

plurielle et fonctionnelle et peut faire l'objet d'un apprentissage sur objectifs spécifiques³¹ ou mettre l'accent sur un technolecte³² en termes d'insertion dans un domaine particulier.

Au niveau du préscolaire, nous préconisons l'éveil aux langues pour une sensibilisation à la diversité linguistique entre les langues maternelles, les langues nationales et la première langue étrangère. Les objectifs de cette approche intégrée doivent viser des compétences générales individuelles et leur mise en relation avec la compétence langagière. Il faudrait cibler des compétences de compréhension élémentaire. La progression va de l'oral vers l'écrit. Ce scénario peut se poursuivre au primaire, mais avec la focalisation sur les langues nationales et la langue étrangère introduites au préscolaire, par la fixation d'objectifs pour chaque langue. On visera le développement progressif des compétences communicatives et de la capacité linguistique en introduisant des composantes linguistiques de base, notamment phonétiques, lexicales et syntaxiques. Il est question à ce niveau de permettre aux élèves de prendre conscience des rapports entre les différentes langues et des activités d'apprentissage. Cette approche envisage l'acquisition des langues comme un processus progressif et dynamique d'appropriation de connaissances et non comme un produit déjà achevé et construit que l'enseignant n'a qu'à transmettre pour le faire connaître. En matière d'enseignement de langue, et de tout autre apprentissage, l'élève n'est pas là pour recevoir un savoir transmis par l'enseignant et pour le reproduire le plus fidèlement possible. L'élève entre dans des activités interactives avec l'enseignant et avec ses pairs où le savoir se construit et contribue à son développement cognitif³³. Comment faire de la diversité des langues et des variantes d'une même langue un objet d'activités interactives à l'école pour favoriser l'apprentissage en suscitant l'implication, la motivation et la collaboration

³¹ Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011 ; Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette, *Le français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette FLE, Collection F, 2004.

³² Leïla Messaoudi, « Technolectes savants, technolectes ordinaires : quelles différences ? », *Sur les technolectes*, publications du laboratoire Langage et Société. CNRST-URAC 56, Rabat, Rabat Net Maroc, 2012 ; Leïla Messaoudi, « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? », *Méta*, vol. 55, n° 1, mars 2010, p. 127-135.

³³ Laurent Filliettaz et Maria Luisa Schubauer-Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, De Boeck Supérieur, coll. « Raisons éducatives », 2008.

des élèves ? Comment l'école peut-elle se baser sur le capital d'expériences linguistiques et culturelles que possède chaque enfant pour le développer et l'ouvrir à d'autres apprentissages ? Comment peut-on concilier l'enseignement de la ou des langues nationales et celui des langues maternelles ? Comment peut-on introduire les langues étrangères dans cet ensemble déjà complexe ?

Nous tenterons de répondre à ces questions à travers deux pistes qui marquent aujourd'hui l'intervention pédagogique destinée aux enfants : l'éveil aux langues, né dans les années 1970 en Grande-Bretagne, et l'apprentissage précoce.

7. L'éveil aux langues

Pour les modèles théoriques socioconstructivistes dans lesquels nous nous positionnons, l'élève est l'acteur du processus de connaissance et des opérations mentales d'assimilation, d'accommodation et d'équilibre qui en résultent. Selon ces théories de l'action, qui mettent l'élève au centre du dispositif d'enseignement/apprentissage, l'enseignant passe du rôle de soliste à celui de personne ressource, de médiateur, de facilitateur et d'accompagnateur de l'élève en quête du savoir³⁴. Dès lors, les activités scolaires sont fondées sur le principe que les connaissances se construisent sur la base des acquis antérieurs en favorisant les situations-problèmes dans lesquelles les représentations et les conceptions des élèves serviront soit d'appui soit d'obstacle à l'intégration de connaissances nouvelles. Le conflit cognitif généré à partir d'une situation problème favorise le changement conceptuel chez l'élève, mais il n'est pas suffisant, à lui tout seul, pour provoquer le développement cognitif qui ne se limite pas à l'acquisition de connaissances nouvelles et à leur réorganisation avec les connaissances existantes. Le développement cognitif n'est pas uniquement biologique ; il est essentiellement socioculturel. Ainsi, pour Lev Semionovitch Vygotsky³⁵ et Jérôme Seymour Bruner³⁶, la médiation socioculturelle est incontournable dans le processus d'apprentissage. Un apprenant incapable de résoudre seul une situation problème y arrive par la médiation socioculturelle

³⁴ Jean-Paul Narcy-Combes et Marie-Françoise Narcy-Combes, *op. cit.*

³⁵ Lev Semionovitch Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

³⁶ Jérôme Seymour Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983/1998.

d'un adulte ou des pairs plus expérimentés. La médiation favorise ainsi la formation de la zone de développement proximal qui lui permettra de faire seul ce qu'il parvient à faire avec l'aide d'autrui. Dans cette perspective, les tâches proposées à l'élève doivent être non seulement actives, mais aussi interactives pour susciter l'échange et l'interaction entre les élèves et les inciter à co-construire le savoir. Bruner considère qu'apprendre est « un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres³⁷ ». La classe de langues se transforme en un espace social où les acteurs sociaux, les élèves, disposent de compétences différenciées dans les langues en contact donnant lieu à des échanges et à des alternances codiques variés. Les voies didactiques qui s'inscrivent dans cette perspective remettent en question la nécessité de connaître parfaitement une langue pour introduire l'apprentissage d'une autre. Il s'agit de développer chez les élèves des compétences métalinguistiques et des stratégies d'apprentissage en s'appuyant sur ce qu'ils savent déjà. Ce qui est recherché, c'est l'émergence d'une conscience linguistique permettant aux élèves de réfléchir sur les langues en cours d'apprentissage.

Une pratique pédagogique résolument conçue à partir de cette notion de plurilinguisme consisterait à rechercher systématiquement la mise en synergie des différents apprentissages linguistiques des élèves. Cette recherche aurait pour objectifs de favoriser l'acquisition de stratégies pour la compréhension ou l'expression, d'approfondir la réflexion de chacun sur son mode d'apprentissage, de susciter les passerelles entre les connaissances linguistiques et de mieux exploiter la complémentarité des ressources linguistiques de chaque élève, y compris dans les langues d'origine et les langues acquises en dehors du système éducatif.³⁸

La démarche « Éveil aux langues », dont le but est de favoriser la réflexion métalinguistique et l'ouverture aux langues au sein de l'école apporte une réponse didactique à la synergie recherchée à travers l'apprentissage plurilingue. Son objectif est de contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes. En traitant les langues et les cultures sur un même pied d'égalité, l'éveil aux langues participe, dans le cadre de l'éducation plurilingue, à la prise en compte de la diversité linguistique, au développement de la tolérance

³⁷ Jérôme Seymour Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, éd. Retz, 1996, p. 38.

³⁸ Francis Goullier, « Qu'entend-on par 'plurilinguisme'? », *Les Langues modernes* vol. 1, 2006, p. 88.

linguistique et culturelle et à la formation à la citoyenneté démocratique. Il correspond à une nouvelle ingénierie éducative qui vise :

à favoriser l'émergence d'une nouvelle culture langagière au sein de l'école, qui soit en rapport avec la société linguistiquement et culturellement pluraliste d'aujourd'hui. En cela, elle est aussi une approche plurilingue des langues et de la communication. Plus concrètement, l'éveil aux langues a pour vocation de confronter les élèves à la diversité linguistique et d'utiliser cette confrontation pour déclencher des apprentissages.³⁹

Francis Candelier⁴⁰ insiste sur l'impact positif de cette approche située aux trois niveaux des savoir-être (attitudes), des savoir-faire (aptitudes) et des savoirs (connaissances).

L'éveil aux langues fait de la diversité linguistique et culturelle un objet d'apprentissage scolaire. Sa finalité n'est pas d'apprendre à parler une ou plusieurs autres langues, mais d'acquérir des compétences linguistiques, métalinguistiques, plurilingues, interculturelles et des attitudes positives face aux langues présentes dans l'environnement direct et indirect des apprenants. Il consiste à créer des rapprochements entre les langues en comparant leur fonctionnement, leurs sons et leur écriture et en s'intéressant à leurs locuteurs pour contribuer au développement métacognitif essentiel aux apprentissages linguistiques et extensible à toute autre forme d'apprentissage.

Le principe fondamental de l'éveil aux langues est le décloisonnement des enseignements des langues maternelles, des langues scolaires et des langues étrangères à travers une approche contrastive dont le but cognitif recherché est la décentration linguistique et culturelle et la prise de conscience des différences et des ressemblances entre les langues considérées. L'éveil aux langues vise trois impacts :

- a) L'impact cognitif : l'éveil aux langues favorise une posture réflexive sur les langues, y compris sur sa propre langue maternelle et sur le

³⁹ Marinette Matthey, «Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », dans Michèle Pouliot, Ecaterina Bulea et Jean-Paul Bronckart (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005, p. 154.

⁴⁰ Michel Candelier, *Evlang - l'éveil aux langues...*, op. cit., p. 23.

développement métacognitif, ce qui suppose une activité interactive et met en œuvre deux formes de médiations : la médiation d'autrui et la médiation langagière. En évitant l'addition de plusieurs monolinguisms, il contribue à l'acquisition des compétences métalinguistiques et socio-linguistiques qui accompagneront l'apprenant dans ses apprentissages linguistiques et disciplinaires présents et tout au long de la vie.

- b) L'impact social : la diversité sociale et culturelle n'est pas toujours bien acceptée et elle est souvent rejetée par la population. Par son ouverture aux langues et aux cultures, cette approche permet par « l'apprendre ensemble » d'accepter l'autre, de tolérer la différence, d'avoir des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle et de susciter la motivation à apprendre d'autres langues.
- c) L'impact affectif : en faisant de la place à toutes les langues et en s'adressant à tous les élèves, l'éveil aux langues valorise ces langues et leur donne un statut dans le travail de la classe. Il nourrit ainsi des sentiments positifs vis-à-vis de sa ou ses langues et cultures et celles de l'autre chez les élèves et les amène à se décentrer par rapport à leur(s) langue(s) et à s'ouvrir sur le plurilinguisme.

Compte tenu de l'importance de ses finalités, l'éveil aux langues, que nous préconisons pour l'enseignement des langues au Maroc, constitue un cadre intégratif qui donne du sens à l'éducation plurilingue en valorisant la langue maternelle de l'élève et en favorisant sa curiosité et sa tolérance envers les autres langues. En plus de la sensibilisation au plurilinguisme, le principe phare de l'éveil aux langues est la valorisation du répertoire langagier des apprenants et la prise en compte de leur langue maternelle :

l'intérêt éducatif de cette approche réside dans son orientation inclusive et interculturelle qui, faisant des langues parlées par les enfants les objets premiers d'une réflexion dans l'institution « école », leur donne, en même temps, une visibilité et une légitimité scolaires indispensables en vue d'une véritable valorisation⁴¹.

⁴¹ Marisa Cavalli, « Du bilinguisme au plurilinguisme : de nouveaux défis pour les politiques linguistiques », *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Allemagne, éditions Danièle Moore & Véronique Castelloti, Peter Lang, 2008, p. 48.

L'enjeu est donc de réussir à recréer en classe les conditions « naturelles » d'acquisition à partir du principe du bain linguistique fondé sur l'idée d'interactions porteuses de sens, c'est-à-dire qui ont un but. Les échanges entre les élèves et entre les élèves et enseignant doivent être, comme les échanges mère-enfant, naturels et en concomitance à des connaissances pour susciter de la curiosité et de la motivation chez les enfants et les inciter à interagir en classe.

Ainsi, l'un des fondements de l'éveil aux langues est de privilégier des interactions centrées sur la tâche plutôt que sur le code. L'apprentissage de la langue à travers une tâche et un contenu pour construire du sens donne aux élèves l'occasion d'utiliser la langue en situation réelle. Dès lors, l'apprentissage se fonde sur une approche intégrée et naturelle des langues où le recours aux acquis de la langue maternelle est autorisé pour favoriser l'apprentissage des autres langues. Ce principe appelle à relativiser les attentes par rapport aux apprentissages dans les autres langues dans les premières phases de l'éveil aux langues. L'élève apprend progressivement la L2 à partir de l'exposition à des productions langagières d'un niveau de difficulté adapté dans un climat affectif sécurisant pour lui⁴². Son répertoire langagier sera constitué de compétences asymétriques et partielles certes, mais il sera amené à évoluer tout au long de la vie. L'école est le lieu où s'amorce la constitution du capital linguistique qu'il appartiendra aux individus de développer, en dehors des institutions, dans les différentes expériences de leur existence. Coste et collaborateurs⁴³ définissent ce capital comme « le capital de toute une vie, et comme un répertoire complexe et unique d'expériences coordonnées qui se développent différemment selon les biographies, les trajectoires sociales et les parcours de vie ». La démarche heuristique de l'éveil aux langues doit référer à plusieurs conditions d'appropriation d'une langue, dont l'âge est un facteur important.

⁴² Stephen Krashen, « Immersion: Why it works and what it has taught us », *Language and Science*, vol. 12, 1984, p. 61-64.

⁴³ Daniel Coste et coll., *Compétence plurilingue et pluriculturelle...*, op.cit., p. V.

8. L'apprentissage précoce des langues

De nombreux didacticiens se sont interrogés sur les effets que pourrait avoir l'âge d'acquisition d'une L2 et les avis restent très partagés. Si certains auteurs vont jusqu'à postuler l'existence d'une période critique au-delà de laquelle on observera un déclin du potentiel d'apprentissage, d'autres estiment que l'efficacité de l'enseignement précoce à l'école élémentaire n'est pas toujours avérée, que les caractéristiques des acquisitions varient avec l'âge des apprenants et que l'apprentissage repose sur les stratégies et les mécanismes cognitifs mis en œuvre par les uns ou les autres, en fonction de leur âge. Mais tous pensent que les enfants possèdent des dispositions importantes qui renforcent l'idée de l'apprentissage précoce des langues.

Pendant l'enfance, l'individu dispose d'une plasticité du cerveau et d'une plus grande sensibilité à l'*input* langagier qui lui permet d'apprendre différentes langues. Après cet âge critique, le cerveau devient plus raide, plus rigide et n'est plus aussi spontanément ouvert pour des acquisitions linguistiques. Les enfants qui bénéficient d'un enseignement précoce, dès la maternelle, sont plus disponibles à l'acquisition de nouvelles langues et ils y sont exposés plus longtemps. Cette hypothèse de l'âge critique s'appuie sur un argument cognitif important nourri des travaux de Piaget et de Vygotsky, selon lesquels le langage est à la fois objet de connaissance et facteur de développement cognitif chez l'enfant. Contrairement aux élèves plus âgés et aux adultes qui fondent leurs apprentissages linguistiques sur des mécanismes explicites, les jeunes enfants développent des styles d'apprentissages linguistiques basés presque entièrement sur des mécanismes implicites et par simple exposition à la langue. D'après Robert DeKeyser⁴⁴, la faculté de cet apprentissage implicite des langues se situe avant 6-7 ans et elle se perd entre cet âge et 16-17 ans. Avant 6-7 ans, les enfants font montre de spontanéité, de curiosité et d'intérêt pour l'apprentissage implicite de type procédural qui est en adéquation avec l'apprentissage ludique des langues à travers le jeu, le chant, le conte, le théâtre, etc. Ils apprennent la ou les langues non pas pour la langue, mais comme faisant partie des activités

⁴⁴ Robert Dekeyser, «The robustness of critical period effects in second language acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 2000, p. 499-533.

ludiques proposées. Ils développent des stratégies qui améliorent des connaissances induites par la pratique et par la répétition. Par ailleurs, des expériences menées sur des enfants exposés à une diversité de langues ont montré qu'il y a une différence qualitative entre les monolingues, les bilingues et les plurilingues. Les enfants bi/plurilingues jouissent d'une supériorité intellectuelle due à une flexibilité cognitive et favorisée par des transferts conceptuels d'une langue à une autre et des langues aux autres disciplines. Dans cette dynamique, la langue maternelle a aussi sa place dans la réflexion sur le travail des « langues entre elles ». Lorsque l'enfant arrive à l'école, il est déjà capable d'utiliser sa L1 dans des interactions sociales. Le rôle de l'école est d'élargir cette faculté aussi bien en langue maternelle qu'en d'autres langues, en respectant le rythme et le développement de l'enfant.

Un autre argument, non moins important, en faveur de l'apprentissage précoce se situe au niveau de la construction de l'identité culturelle des enfants. À cet âge, les jeunes enfants n'ont pas d'inhibition ni de représentations négatives vis-à-vis des langues qui pourraient bloquer leur apprentissage. Bien au contraire, l'interaction avec les pairs leur permet de s'ouvrir à l'altérité, d'avoir des repères et de construire des relations sociales et culturelles indispensables à la formation des individus dans leur rapport au monde et aux autres. L'enjeu n'est pas « la/les langues parlées, mais les pratiques complexes d'individus plurilingues qui cherchent à donner du sens à leur environnement. Il s'agit bien de construire du sens, de se sentir appartenir à une communauté⁴⁵ ».

Mais l'argument qui génère un large consensus parmi les partisans et les détracteurs de l'enseignement précoce est l'avantage dont disposent les jeunes enfants sur le plan phonologique, c'est-à-dire leur capacité d'entendre et de reproduire tout type de son avec une prononciation et un accent authentiques. « L'enfant dispose d'une plasticité du cerveau qui lui permet d'apprendre différentes langues car il peut entendre et reproduire les sons de langues inconnues de sa langue maternelle. »⁴⁶ En raison de ses bénéfices sur le développement

⁴⁵ Jean-Paul Narcy-Combes et Marie Françoise Narcy-Combes, *op. cit.*

⁴⁶ Naïma El Bekraoui, « L'apprentissage précoce des langues étrangères, vers un enseignement plurilingue », Actes du colloque *Didactique du Plurilinguisme, Enseignement – Apprentissage des Langues*, Publication « Attadriss », 2015, p. 71.

des facultés acoustiques et phonatoires des enfants, l'apprentissage précoce d'une ou de plusieurs langues secondes ou étrangères est régulièrement plébiscité, aussi bien par les didacticiens que par les familles. Le jeune enfant est disposé dès sa naissance à percevoir et à reproduire, sans les mêler, tous les sons de sa langue maternelle et ceux des autres langues. Or, ce potentiel diminue avec l'âge s'il n'est pas entretenu. L'affaiblissement de la discrimination des sons d'une langue, autre que la langue maternelle, est due à la surdité progressive aux sons étrangers qui se met en place dès 10-12 ans et qui s'explique par la notion de « crible phonologique » ou « filtre auditif » avancé par Nikolaï S. Troubetzkoy⁴⁷. À cet effet, le psycholinguiste Daniel Gaonac'h préconise de profiter de l'apprentissage précoce pour développer le répertoire phonétique de l'enfant :

pour asseoir des acquisitions en se fondant sur des capacités qui sont encore disponibles sans doute jusqu'au début de l'adolescence. On pense notamment aux capacités d'écoute de sons que la pratique unique de la langue maternelle finit par éteindre. Mais ce constat devrait conduire à tabler essentiellement, dans l'enseignement élémentaire, sur un entraînement intensif de l'oral, et d'abord sur l'écoute de la langue orale, à partir d'énoncés judicieusement choisis⁴⁸.

Les théories constructivistes et socioconstructivistes mettent de l'avant l'interaction entre l'*input* linguistique et l'activité mentale de l'apprenant. On passe donc d'un enseignement centré sur les connaissances linguistiques, non suffisantes pour acquérir une langue, à une démarche qui prend en compte le développement de la compétence langagière à partir de l'interaction de l'apprenant avec son environnement linguistique et social. Le modèle de Bruner⁴⁹ est particulièrement pertinent en enseignement précoce, fortement marqué par la communication, pour favoriser l'apprentissage des L2. Pour que cet enseignement ait du sens, il faudrait que les tâches proposées aux élèves soient le plus possible proches de la réalité. Il importe donc de s'interroger sur la nature des activités qui tiennent compte des trois paramètres que sont une démarche interactionnelle,

⁴⁷ Nikolaï Sergueïevitch Troubetzkoy, *Principes de phonologie*, trad. par J. Cantineau, Paris, Klincksieck, 1967.

⁴⁸ Daniel Gaonac'h, « “Apprendre une langue à l'école n'a rien de naturel”, Entretien avec Thérèse Jamet-Madec », *US Magazine*, supplément au n° 703 du 22 décembre 2010, p. 44.

⁴⁹ Jérôme Seymour Bruner, *Le développement de l'enfant...*, *op. cit.*

une prise en compte de toutes les langues et des tâches réalistes, pour donner aux élèves l'envie d'apprendre et pour les impliquer dans la co-construction de leurs connaissances. À cet effet, il est fondamental de les faire travailler sur des activités où ils seront confrontés à une situation problème ou à un obstacle cognitif qu'ils doivent résoudre en se posant des questions, en réfléchissant, en échangeant avec les autres et en réorganisant leurs propres connaissances. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le résultat d'une co-construction et d'une coopération enseignant-élèves et élèves-élèves. Il existe plusieurs formes de travail collaboratif telles que le travail en groupe, le travail en binôme et le tutorat entre pairs. Ces formes de travail coopératif offrent diverses occasions de stimuler l'activité cognitive à travers la discussion, la confrontation, la négociation et l'élaboration du sens. Le tutorat entre pairs, plus particulièrement, favorise l'autonomie, la confiance en soi et la capacité d'apprendre à apprendre. Il est considéré comme « un processus d'assistance de sujets plus expérimentés à l'égard de sujets moins expérimentés, susceptible d'enrichir les acquisitions de ces derniers⁵⁰ ». Les élèves sont dans une alternance de rôles tuteurs/tutorés. Les élèves qui ont une expertise plus importante que celle de l'enseignant dans certaines langues maternelles sont tuteurs des élèves non allophones et ceux-ci deviennent tuteurs à leur tour quand il s'agit de leur langue. À travers des tâches et des activités authentiques, les élèves apprennent les langues en participant à des jeux qui rappellent des situations réelles de la vie de tous les jours. Les jeux suscitent chez l'enfant la motivation indispensable pour son implication dans l'activité. Ils présentent également l'avantage de pouvoir être interrompus quand l'enseignant sent un blocage ou une difficulté qui freine l'activité.

Un éveil aux langues en période préscolaire a pour objectif d'ouvrir les élèves aux langues et de les sensibiliser à la diversité des langues dans le monde, mais il constitue aussi un tremplin et une préparation à l'immersion bi/plurilingue et à l'enseignement des langues dans les différents cycles du système éducatif. C'est à cette étape aussi que tout se joue pour le reste de la scolarisation d'un enfant, notamment lorsqu'il s'agit de la compétence phonologique, de la lecture

⁵⁰ Christine Berzin, « Tutorat et apprentissages scolaires », *Carrefours de l'éducation*, n° 27, 2009/1, p. 3-6.

et de l'écriture. Ces considérations soulèvent deux questions fondamentales : celle de la disponibilité des outils didactiques et celle de la formation des enseignants.

Pour surmonter cette double contrainte, la mise en place de plateformes numériques, à l'échelle nationale ou régionale est nécessaire. Nous estimons que l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues devient incontournable au vu des nombreux gains qu'elles génèrent dans le cadre de la formation des enseignants et dans leur activité professionnelle. Les *plus-values* des plateformes numériques peuvent être résumées dans les points suivants :

- a) la disponibilité d'une banque de ressources diverses et actualisées ;
- b) l'entraide, le partage et la mutualisation des ressources entre les enseignants ;
- c) la rentabilité et l'optimisation de l'investissement des enseignants dans l'élaboration des supports ;
- d) la rétroaction des collègues ;
- e) la possibilité de formations continues régulières à distance.

Bien évidemment, la formation des enseignants doit être revue à la lumière des approches didactiques innovantes et leurs pratiques doivent être en phase avec les nouvelles tendances pédagogiques.

Conclusion

Les contextes dans lesquels les individus sont amenés à agir aujourd'hui ont profondément modifié leurs besoins en langues, si bien que les aménagements et les programmes d'apprentissage linguistique sont autant tenus de revoir les contenus, les méthodes les formations des enseignants, que de changer de paradigme en remplaçant progressivement les politiques linguistiques monolingues par des approches plurilingues. C'est à ce titre que les recherches sur l'acquisition des langues accordent un intérêt particulier au plurilinguisme. Elles considèrent que l'objectif des actions pédagogiques n'est ni la langue au sens de Saussure, ni la compétence au sens de Chomsky, mais le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Même si la compétence plurilingue et pluriculturelle se présente comme partielle, déséquilibrée et

évolutive, l'apprentissage intégré de plusieurs langues en contexte scolaire constitue un apport cognitif considérable. L'interaction que le contact entre les langues génère demande au sujet d'entrer dans une action contrastive et comparative qui le sensibilise aux différences significatives entre les langues et le conduit vers une nouvelle posture de co-construction du savoir et de développement de stratégies d'apprentissage sans cesse renouvelées, améliorées et renforcées. Les approches plurielles présentent l'avantage d'éclairer les phénomènes d'insécurité générés par le contact des langues, de comprendre non seulement le comportement langagier des apprenants au niveau pragmatique et linguistique, mais aussi leurs stratégies d'apprentissage, leurs sentiments, leurs motivations et leurs représentations sur la langue cible et la façon dont ils perçoivent leurs apprentissages. Elles participent ainsi à la construction identitaire plurielle de l'individu. C'est cette entité complexe qui doit être au centre de l'activité éducative.

La carte éducative marocaine veut répondre à des besoins culturels et identitaires des acteurs sociaux tout en inscrivant le pays dans une logique d'ouverture sur la modernité et les sciences. Cependant, même après un capital considérable en nombre d'heures d'enseignement, on déplore sans cesse la baisse du niveau linguistique (dans toutes les langues) des apprenants. Cette baisse de niveau peut être associée à des problèmes de gouvernance et de gestion du plurilinguisme conçus, généralement, comme une diversité contradictoire et non complémentaire. La réflexion sur la problématique de l'enseignement d'un vaste répertoire de langues au Maroc reflète la nécessité d'élaborer un cadre commun de référence qui fixerait les grandes orientations d'une politique linguistique et éducative et définirait clairement et de façon réfléchie les finalités d'une éducation plurilingue et interculturelle. Un programme d'enseignement plurilingue, émanant de décisions collectives, doit être en mesure de définir les objectifs à atteindre de manière explicite et différenciée selon les langues enseignées mais aussi de proposer des référentiels de compétences et le niveau de maîtrise à atteindre selon le contexte. Ces curricula devraient établir des paliers d'acquisition qui constitueraient des socles communs de compétences relatifs à chaque langue enseignée. Sans être dogmatiques ou réducteurs, ils devraient assurer une clarification et une cohérence de ce que les apprenants doivent apprendre pendant leur scolarité et tout au long de la vie. Deux pistes relatives à l'éducation

plurielle nous semblent bien indiquées pour le contexte marocain : l'éveil aux langues et l'enseignement précoce des langues. Ces deux approches permettent de valoriser toutes les langues et de promouvoir l'éducation plurilingue tout au long de la vie dans un souci de démocratisation et d'égalité des chances. Elles donnent aussi la possibilité d'intégrer, au fur et à mesure, les langues des populations minoritaires qui viennent s'installer au Maroc pour diverses raisons.

Cette perspective implique une collaboration à tous les niveaux : local, régional et national et entre différents acteurs : enseignants, chercheurs, formateurs, responsables, etc. La constitution d'équipes pluridisciplinaires et de vastes réseaux de groupes de travail peut aider à trouver les solutions aux nombreuses questions soulevées par l'enseignement/apprentissage des langues maternelles et étrangères dans le cadre d'une éducation plurilingue.

Références

- Aden, Joëlle, « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues », *Klinksieck / Ela, Études de linguistique appliquée*, n° 167, 2012, p. 267-284.
- Bahmad, Malika, « Phonétisme de l'amazighe entre changement linguistique et changement conceptuel », thèse de doctorat d'État, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Dhar-ELmahraz-Fès, 2017.
- Beacco, Jean-Claude et Michael Byram, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, 2007.
- Berzin, Christine, « Tutorat et apprentissages scolaires », *Carrefours de l'éducation*, n° 27, 2009/1, p. 3-6.
- Brudermann, Cédric, « La mise en place de dispositifs "hybrides" d'enseignement/apprentissage des langues en milieu universitaire : analyse didactique d'une recherche-action », thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2010.
- Bruner, Jérôme Seymour, *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, éd. Retz, 1996.
- Bruner, Jérôme Seymour, *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1983/1998.
- Candelier, Michel, *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, 2007.
- Candelier, Michel (dir.), *Eulang - l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boek-Duculot, 2003.
- Cavalli, Marisa, « Du bilinguisme au plurilinguisme : de nouveaux défis pour les politiques linguistiques », *La compétence plurilingues : regards francophones*, Berne, Allemagne, éditions Danièle Moore & Véronique Castelloti, Peter Lang, 2008.
- Chardenet, Patrick, *Évaluer des compétences plurilingues et interlingues*, <https://lc.cx/mDxo>, 2015.
- Conseil de l'Europe, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Paris, Didier, 2001.
- Coste, Daniel, Danielle Moore et Geneviève Zarate, *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Division des Politiques linguistiques, 2009.
- Coste, Daniel, Danielle Moore et Geneviève Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle, langues vivantes. Vers un cadre Européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.
- Couëtoux-Jungman Francine et coll., « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », *Devenir*, vol. 22, 2010/4, p. 293-307.
- Cuq, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.
- Dekeyser, Robert, « The robustness of critical period effects in second language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 2000, p. 499-533.

- El Bekraoui, Naïma, « L'apprentissage précoce des langues étrangères, vers un enseignement plurilingue », Actes du colloque *Didactique du Plurilinguisme, Enseignement - Apprentissage des Langues*, Publication « Attadriass », 2015, p. 69-84.
- Filliettaz, Laurent et Schubauer-Leoni, Maria Luisa (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, De Boeck Supérieur, coll. « Raisons éducatives », 2008.
- Galisson, Robert, « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels », *Études de linguistique appliquée*, 69, 1988, p. 74-90.
- Gaonac'h, Daniel, « "Apprendre une langue à l'école n'a rien de naturel". Entretien avec Thérèse Jamet-Madec », *US Magazine*, supplément au n° 703 du 22 décembre, 2010.
- Giacobbe, Jorge, *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris, Éditions du CNRS, 1992.
- Goullier, Francis, « Qu'entend-on par 'plurilinguisme' ? », *Les Langues modernes*, vol. 1, 2006, p. 87-89.
- Haller, Gret, « Diversité linguistique, citoyenneté démocratique et politiques linguistiques éducatives », Actes de la conférence *Vers un document cadre pour des politiques linguistiques éducatives*, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, 1999.
- Hammarberg, Björn, « Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition », dans Jasone Cenoz, Britta Hufeisen et Ulrike Jessner (dir.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 2001, p. 21-41.
- Krashen, Stephen, « Immersion: Why it works and what it has taught us », *Language and Science*, vol. 12, 1984, p. 61-64.
- Lahire, Bernard, *À propos de L'Homme pluriel : les ressorts de l'action*, Interview, <https://lc.cx/mDxZ>, 2001.
- Mangiante, Jean-Marc et Chantal Parpette, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011.
- Mangiante, Jean-Marc et Chantal Parpette, *Le français sur objectif spécifique*, Paris, Hachette FLE, Collection F, 2004.
- Matthey, Marinette, « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », dans Michèle Pouliot, Ecaterina Bulea et Jean-Paul Bronckart (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2005, p. 139-159.
- Maurer, Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011.
- Messaoudi, Leïla, « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations ? », *Langues, cultures et sociétés*, vol. 2 n°1, 2016, p. 69-85.
- Messaoudi, Leïla, « Technolectes savants, technolectes ordinaires : quelles différences ? », *Sur les technolectes*, publications du laboratoire Langage et Société, CNRST-URAC 56, Rabat, Rabat Net Maroc, 2012.
- Messaoudi, Leïla, « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? », *Méta*, vol. 55, n° 1, mars 2010, p. 127-135.
- Mucchielli Roger et Arlette Mucchielli-Bourcier, *Lexique des sciences sociales*, Paris, Éditions sociales françaises, 1969, 197 p. (notice BnF n° FRBNF35374101)

- Narcy-Combes, Jean-Paul et Marie-Françoise Narcy-Combes, « État des lieux des recherches en didactique des langues : quelles conséquences? », Séminaire organisé par le Laboratoire Langage et Société, Faculté des Lettres, Université Ibn Toaïl-Kénitra, Maroc, 2016.
- Randall, Mick, *Memory, Psychology and Second Language Learning*, Amsterdam, John Benjamins, 2007.
- Troubetzkoy, Nikolai Sergueïevitch, *Principes de phonologie*, trad. J. Cantineau, Paris, Klincksieck, 1967.
- Vygotski, Lev Semionovitch, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

Textes officiels

- La Charte nationale de l'éducation et de la formation*, 1999.
- Le Livre blanc*.
- Le Programme d'urgence*, 2009.
- La Nouvelle Constitution marocaine*, juillet 2011.
- La vision stratégique de la réforme 2015-2030 du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique*.