

# Approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain

Rachid Arraïchi

Numéro hors-série, 2007

Les apports de la sociolinguistique et de la linguistique à l'enseignement des langues en contexte plurilingue et pluridialectal  
Sociolinguistics, Linguistics and the Teaching of Languages in Multilingual and Multidialectal Contexts

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/017708ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/017708ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de l'Université de Moncton

ISSN

0316-6368 (imprimé)

1712-2139 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Arraïchi, R. (2007). Approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain. *Revue de l'Université de Moncton*, 69–79. <https://doi.org/10.7202/017708ar>

Résumé de l'article

Ce travail mettra en lumière le rôle majeur que pourra jouer la sociolinguistique aussi bien dans l'explication des difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain que dans la réduction de ces mêmes difficultés. Nous aurons particulièrement à montrer que les compétences que l'école cherche à développer chez l'élève, pour ce qui est du français notamment, ne sont pas exclusivement linguistiques. Certains élèves les acquièrent in situ et ce sont eux qui parviennent, le plus souvent, à exceller en la matière. La sociolinguistique pourra grandement contribuer à mettre au jour cet état de fait et permettra, à coup sûr, de rendre l'enseignement/apprentissage de cette langue moins discriminatoire et plus efficient.

APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE POUR EXPLIQUER ET  
RÉDUIRE LES DIFFICULTÉS D'ENSEIGNEMENT/  
APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN MILIEU RURAL MAROCAIN

Rachid Arraïchi  
Université Hassan II – Ayn Chock

**Résumé**

Ce travail mettra en lumière le rôle majeur que pourra jouer la sociolinguistique aussi bien dans l'explication des difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain que dans la réduction de ces mêmes difficultés. Nous aurons particulièrement à montrer que les compétences que l'école cherche à développer chez l'élève, pour ce qui est du français notamment, ne sont pas exclusivement linguistiques. Certains élèves les acquièrent in situ et ce sont eux qui parviennent, le plus souvent, à exceller en la matière. La sociolinguistique pourra grandement contribuer à mettre au jour cet état de fait et permettra, à coup sûr, de rendre l'enseignement/apprentissage de cette langue moins discriminatoire et plus efficient.

**Abstract**

The objective of the present paper is to examine the role of sociolinguistics in explaining and reducing difficulties of French language teaching/learning, especially in a rural setting. The first part of the paper describes the difficulties of teaching/learning French in a rural setting by referring to a survey that indicates that the acquisition of the French language in schools goes beyond mere linguistic abilities. It shows a wide gap between the performance of students in rural and urban settings. The second part of the paper shows how sociolinguistic variables could contribute to a better understanding of the situation and will definitely make French language training programs less discriminatory and more efficient.

L'objet de cet article est la place accordée à la variable sociolinguistique dans le système d'enseignement/apprentissage du français au Maroc. Nous nous intéressons, plus particulièrement, au problème de la croissance toujours importante des difficultés d'enseignement/apprentissage de cette langue, lors même que l'on reconnaît et l'on accorde, depuis déjà une vingtaine d'années, un intérêt relativement net à la variable sociolinguistique.

Notre hypothèse est que la définition donnée à la variable sociolinguistique est trop limitée pour permettre et l'explication des difficultés notables en la matière et, par voie de conséquence, la réduction de ces mêmes difficultés. Autrement dit, s'il est vrai que le discours et les pratiques scolaires attestent une reconnaissance explicite de l'importance de la sociolinguistique et si, effectivement, cette reconnaissance est corrélative d'une mise à contribution de cette discipline, il n'en reste pas moins vrai que l'examen de ce même discours et de ces mêmes pratiques atteste une intégration limitée et souvent inadéquate de la sociolinguistique, ce qui, d'une certaine manière, endigue la réalisation des objectifs escomptés.

Nous aurons, pour valider cette hypothèse, à examiner, tout d'abord, les difficultés d'enseignement/apprentissage du français. Nous passerons, par la suite, à ce que l'école propose comme solutions à ce problème en portant notre intérêt plutôt sur la place accordée à la variable sociolinguistique. Cela nous permettra, vers la fin, de montrer comment une prise en compte *ad hoc* de la sociolinguistique permet, d'une part, de mieux expliquer les difficultés d'enseignement/apprentissage, non seulement du français, mais aussi des variétés linguistiques enseignées à l'école et, d'autre part, de réduire sensiblement ces mêmes difficultés. Nous tenons à préciser, à ce propos, que nous nous situons dans le cadre d'une réflexion théorique qui met en avant des interrogations approfondies sur le rapport de la langue scolaire à la culture qu'elle véhicule, et la relation de ces deux composantes avec les structures sociales existantes. Autrement dit, nous situons notre investigation dans un champ théorique qui articule la langue à l'école et à la société : la sociolinguistique de l'éducation (Dahbi, 1989 : 45).

## **1. Difficultés d'enseignement/apprentissage du français**

Il faudrait le préciser d'emblée, les difficultés d'enseignement/apprentissage du français, nous les avons relevées aussi bien chez les élèves ruraux que chez les élèves citadins. Si notre intérêt est porté notamment sur les élèves ruraux, c'est pour la raison que les difficultés qui les concernent sont, d'une part, importantes et presque irréversibles et, de l'autre, qu'elles s'expliquent, dans une large mesure, par la variable sociolinguistique.

En effet, les difficultés relevées chez les élèves ruraux sont de tout ordre. À une certaine étape du cursus scolaire, le secondaire en l'espèce, ces difficultés atteignent un tel degré de complexité que des actions de « remédiation » aussi massives et régulières qu'elles soient deviennent inutiles et inefficaces.

Notre travail sur les productions écrites des élèves ruraux (Arraïchi, 2002) nous a permis de constater et d'estimer de près l'ampleur de ces difficultés. Prenons, par exemple, le sujet de la production écrite, proposé au baccalauréat en 1998 pour les filières scientifiques et dont le barème est le suivant : la note globale est 10; la note de la maîtrise de la langue est 2/10; la note de la compétence scripturale est 1/10; celle de la structuration de l'interview est 5/10; celle de l'autonomie des idées et du style est 2/10. Les difficultés répertoriées peuvent être énumérées comme suit :

- i. L'élève a de grandes difficultés à faire preuve de sa maîtrise de la langue et de sa compétence scripturale (les notes prévues pour ces deux qualités sont respectivement 2/10 et 1/10);
- ii. L'élève éprouve des difficultés encore plus importantes à reconnaître la situation de communication qu'on lui propose « Une campagne de vaccination est lancée par le ministère de la santé publique. Dans ce cadre, l'équipe de rédaction du journal scolaire de votre lycée vous charge d'interviewer un médecin qui y participe ». Il doit comprendre qu'il est appelé à jouer un double rôle : celui du journaliste qui pose des questions et celui du médecin qui fournit des réponses. La rédaction d'un texte de genre journalistique, notamment l'interview, qui requiert un haut niveau de compétence interrogative et un ordonnancement ciblé,

progressif et cohérent des questions-réponses, doit être maîtrisée (la note prévue pour cette qualité est 5/10);

- iii. L'élève éprouve de grandes difficultés à faire état de son autonomie au niveau des idées et du style, l'interlocuteur étant un médecin qui communique son point de vue sur une campagne de vaccination lancée par le ministère de la santé publique (la note prévue pour cette qualité est 2/10).

L'on peut fournir, comme autre exemple, le sujet proposé au baccalauréat la même année aux filières littéraires. Le libellé est le suivant :

« Par ignorance ou par insouciance, beaucoup de gens ne prennent pas soin de leur santé et ils paient souvent cher une telle négligence. Écrivez un article de journal à leur intention dans lequel vous essayerez de les convaincre :

- d'observer les règles d'hygiène et de surveiller leur santé (consulter de temps en temps un médecin, un dentiste...)
- d'adopter une alimentation équilibrée
- de faire du sport, etc. »

Les difficultés que l'on a dégagées sont de deux ordres :

- i. Difficultés à reconnaître la situation de communication proposée, c'est-à-dire comprendre qu'il s'agit de jouer le rôle d'un journaliste s'adressant aux gens qui ne prennent pas soin de leur santé, soit par ignorance ou par insouciance;
- ii. Difficultés à rédiger un texte argumentatif. La force des idées choisies et la personnalisation du style comptent beaucoup dans la démarche argumentative (les notes prévues pour la qualité de l'argumentation et la qualité des idées et du style sont respectivement 4/10 et 2/10).

Ce qui endigue la maîtrise du français en milieu rural, ce n'est pas uniquement l'incapacité d'écrire et de parler correctement cette langue, mais surtout l'incapacité et de reconnaître la situation de communication

dans laquelle on est appelé à écrire ou à parler et de produire les propos impliqués par cette même situation.

Les difficultés de production écrite, nous les avons également retrouvées chez les étudiants dont une grande partie est issue des couches sociales défavorisées. En effet, l'analyse des erreurs contenues dans les productions écrites des étudiants des filières « économie et gestion » et « droit en français » de la Faculté de droit a permis de constater que :

**Tableau 1 : Filières et erreurs au niveau de l'écrit**

Erreurs \ Filières	Économie et gestion	Droit en français
Syntaxe	20,08 %	15,31 %
Grammaire	32,81 %	36,48 %
Orthographe	26,78 %	32,88 %
Sémantique	9,15 %	5,85 %
Morphologie	9,45 %	2,25 %
Code écrit	8,70 %	7,2 %

**Tableau 2 : Filières et moyennes des activités de français**

Moyennes \ Filières	Économie et gestion	Droit en français	Droit en arabe
Moyenne générale /50	29,91	31,57	20,68
Compréhension écrite /10	7,84	8,85	6,44
Compréhension orale /10	4,87	6,12	3,88
Compétence linguistique /10	6,15	6,92	4,56
Production écrite /20	10,09	10,13	5,53

- i. Ce sont, en premier lieu, les erreurs de grammaire, d'orthographe et de syntaxe qui viennent en tête, les autres erreurs, si elles sont effectivement attestées, sont relativement faibles (tableau 1). Précisons, à ce niveau, que les pourcentages inscrits dans le tableau 1 expriment la valeur quantitative des erreurs dans les productions écrites : autant les pourcentages sont élevés autant les erreurs sont importantes et vice versa.
- ii. Ces erreurs ne différencient pas véritablement les deux filières (tableau 1). Ce qui ne permet pas d'expliquer la performance relative des étudiants de droit en français, notamment au niveau de la compréhension orale (6,12/10 contre 4,87/10 pour « l'économie et gestion ») et de la production écrite (10,13/20 contre 10,09/20 pour « l'économie et gestion, ») (tableau 2). Bien au contraire, la différence sensible des scores avantage plutôt la filière « économie et gestion ». Précisons, à ce propos, que la note globale de l'épreuve est 50. Elle est répartie comme suit : 10 pour la compréhension écrite; 10 pour la compréhension orale; 10 pour la compétence linguistique; 20 pour la production écrite.

Si les étudiants de « droit en français » réalisent le meilleur score en production écrite, ce n'est certainement pas à cause uniquement de leur maîtrise relative de la langue (d'ailleurs si tel était le cas, ce seraient plutôt les étudiants de la filière « économie et gestion » qui auraient récolté les meilleurs scores puisqu'ils commettent moins d'erreurs), mais à cause de la qualité de leur écrit qui implique, comme nous l'avons déjà dégagé pour les élèves ruraux, une reconnaissance suffisante de la situation de communication proposée et une capacité à tenir de manière personnalisée un discours argumentatif approprié.

## **2. Quelle place l'école marocaine assigne-t-elle à la variable sociolinguistique?**

Les difficultés d'enseignement/apprentissage du français sont de plus en plus nettes et de plus en plus importantes lors même que des réformes d'envergure sont en cours depuis déjà une vingtaine d'années. Le secteur éducatif dans sa globalité manque d'efficacité, ce qui entrave sérieusement la réalisation des objectifs qui lui sont assignés, notamment

le fait de « faire avancer le pays dans la conquête de la science et dans la maîtrise des technologies avancées » et de « renforcer la compétitivité du pays et son développement économique, social et humain, à une époque caractérisée par l'ouverture sur le monde (Royaume du Maroc, 1994 : 10).

Un enseignement de qualité est celui qui offre un profil de sortie qui convient aux pourvoyeurs d'emploi. En effet, à la fin du cursus de formation, l'apprenant « aura acquis des méthodes de travail adéquates, perfectionné ses moyens de communication et élargi ses horizons de pensée. Il aura été sensibilisé au fait culturel et esthétique et aura acquis une autonomie confortable » (Royaume du Maroc, 2002 : 2).

L'on n'a quand même pas oublié la question des disparités sociolinguistiques et socioculturelles lors de la mise en place du nouveau programme de français. L'on a accordé plus de souplesse à l'enseignant de français dans l'élaboration des projets pédagogiques et des séquences respectives et l'on a centré l'enseignement sur l'apprenant par l'adoption de l'approche par compétences.

En effet, il est laissé à l'enseignant la latitude de concevoir des projets pédagogiques en fonction du profil et des besoins des apprenants. Il pourrait ainsi « avancer aux rythmes des apprenants pour éviter les situations d'échec » et faire une « complémentarité entre l'apprentissage linguistique et l'apprentissage social (la langue mise en action dans des situations réelles) » (Royaume du Maroc, 2005 : 8).

L'approche par compétences permettra à l'élève d'être « acteur de son apprentissage » et de construire/mobiliser, en temps voulu, des compétences adéquates pour répondre à/gérer des situations problèmes d'ordre communicatif » (*op. cit.* : 5).

Ce type d'enseignement vise donc à autonomiser aussi bien l'enseignant que l'apprenant, le premier élabore lui-même ses projets pédagogiques en fonction du profil de ses élèves, le second apprend à s'autonomiser en mobilisant constamment des compétences opportunes pour gérer des situations de communication nouvelles et complexes.

Cette autonomie demeure quand même relative puisque l'enseignant et l'apprenant doivent œuvrer dans le cadre des objectifs fixés par l'institution scolaire : « les Orientations générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant se veulent flexibles pour



donner aux enseignants la liberté d'opérer des choix et d'innover dans le cadre d'objectifs de formation précis et de projets pédagogiques correctement élaborés » (Royaume du Maroc, 2002 : 2). De plus, l'enseignant doit se plier à un type d'évaluation standard au niveau des activités à évaluer, de l'enveloppe horaire à leur allouer, des notes à leur affecter.

Donc, au niveau de la qualité de l'enseignement, des efforts appréciables ont été déployés :

- i. des efforts au niveau de la conception et de l'élaboration des programmes selon la formule des projets pédagogiques qui donne plus de liberté à l'enseignant d'adapter ses cours au niveau et aux besoins des apprenants;
- ii. des efforts au niveau des techniques d'évaluation. Dans le cadre des contrôles continus, l'enseignant dispose de la latitude de les concevoir en fonction de la matière prodiguée aux apprenants;
- iii. des efforts au niveau des stratégies de régulation. « Les élèves intègrent de nouveaux apprentissages à tous les niveaux des composantes de la compétence de communication. Les évaluations permettent l'identification des écarts pour monter les actions de remédiation les plus pertinentes. Ainsi, l'enseignant peut prendre des décisions pour mettre à niveau ou rehausser la qualité des réalisations langagières et discursives de ses élèves » (Royaume du Maroc, 2005 : 15).

La conception des stratégies de « remédiation » et la croyance résolue en leur pertinence dans l'élimination des écarts de niveau entre les apprenants renseigne sur l'origine et les limites que pose l'institution scolaire pour ces écarts. En effet, quelle que soit l'origine de ces écarts, l'école met en avant les écarts sociolinguistiques et socioculturels lorsqu'elle parle de la différence des besoins réels et objectifs des apprenants. L'École prétend être en mesure de les éliminer, sinon de les réduire, par la mise en œuvre de stratégies de remédiation efficaces et appropriées. Tous les apprenants doivent, au sortir du cycle secondaire, être capables de « produire des énoncés en adéquation avec la situation de communication », « utiliser le niveau de langue approprié à la situation de communication », « exprimer une opinion personnelle en la justifiant de

manière cohérente » (*op. cit.* : 15). Ces compétences doivent apparaître à l'oral certes, mais surtout à l'écrit, qui demeure toujours une activité hautement sélective (50 % de la note globale) et où sont recommandés des exercices relativement complexes comme l'essai, le résumé et le commentaire composé qui s'appliquent sur un même corpus : les œuvres littéraires.

Les actions de soutien et de remédiation se font autrement à l'université : l'intégration, il y a à peine deux ans, du module « langues et communication » à presque toutes les facultés répond à l'objectif d'améliorer les compétences communicatives de l'apprenant à l'écrit et à l'oral. Ce qui est attendu du cycle fondamental (être capable de s'exprimer de manière correcte et efficace dans des situations de communication complexes) et du cycle secondaire qualifiant (la consolidation des acquis et le perfectionnement en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française) n'a pas été atteint pour le moment.

### **3. Apprentissage et environnement socio-culturel**

Il est donc clair que si l'on maintient les mêmes objectifs pour l'enseignement/apprentissage du français, c'est d'abord en réponse aux pressions des employeurs; il est clair également que si l'on octroie des sommes énormes au secteur éducatif, c'est certainement pour réduire les difficultés croissantes des apprenants, notamment en matière de français qui constitue un atout majeur pour l'intégration du marché de l'emploi; ce qui est encore plus clair, cette fois-ci, c'est que l'on oublie ou l'on méconnaît le fait que certaines compétences ne peuvent être le fruit de seules actions scolaires, quelle que soit leur nature et leur ampleur.

En effet, si l'on veut développer chez l'apprenant la capacité de communiquer, il faudrait préalablement qu'il évolue dans un environnement socioculturel qui privilégie la communication. Il faudrait que la disposition à la communication fasse partie de sa manière de percevoir et d'apprécier le monde, du modèle culturel qui le caractérise. La disposition à la communication, au dialogue, à l'autonomie et à la rationalité caractérise les apprenants citadins de l'élite sociale qui ont objectivement appris sur le tas et sans le savoir ni le vouloir à mettre à

profit ces dispositions. Ils sont les destinataires légitimes de l'enseignement/apprentissage du français qui est, on le voit maintenant clairement, un enseignement d'une langue-culture moderne. Ceux qui en pâtissent ce sont les élèves ruraux tout d'abord qui se reconnaissent plutôt dans le modèle culturel traditionnel.

L'on ne peut réellement expliquer les difficultés d'enseignement/apprentissage du français, en milieu rural surtout, que si l'on prend en ligne de compte les données sociolinguistiques suivantes :

- i. Le français ne s'utilise pas, sinon rarement, dans des situations naturelles et authentiques de communication. Son contact se fait presque uniquement à l'école.
- ii. Si telle est la situation du français en milieu rural, c'est parce qu'il est objectivement véhicule de la modernité et de la culture moderne. Le milieu rural marocain est encore peu perméable à la modernité. La tradition est portée par l'amazighe (variété de berbère) et/ou l'arabe marocain.

Si les élèves ruraux éprouvent d'énormes difficultés à apprendre le français, c'est parce que, d'une part, ils ne l'utilisent que sporadiquement en dehors de l'école et, d'autre part, parce qu'ils ne reconnaissent que trop superficiellement le modèle culturel porté par le français. S'ils n'ont pas appris à communiquer massivement et ouvertement, à argumenter et à débattre, à être autonome dans les prises de position et de décision, et si telles sont, paradoxalement, les valeurs estimées par l'école et dans la vie active, ils ne peuvent pas compter sur les seules actions de l'école pour ce type d'apprentissage et les difficultés n'en seront que trop importantes.

#### **4. Conclusion**

Nous pensons que pour réduire les difficultés éprouvées par les apprenants en matière de français, il faudrait :

- i. Une adaptation des objectifs et des programmes scolaires en fonction du rythme de modernisation du pays de manière à ce que l'apprenant puisse se reconnaître dans les situations de communication posées et évaluées par l'école;
- ii. L'adoption d'une évaluation qui tienne compte des données objectives de l'environnement sociolinguistique de l'apprenant : la

communication écrite étant objectivement très faible, la pratique de l'argumentation et de l'autonomie étant également très réduite, il faudrait, d'une part, en tenir compte dans la proposition des productions écrites et, de l'autre, réduire la force de sélectivité de l'écrit.

### **Bibliographie**

- Arraïchi, R. (1993). *Le lycéen marocain et la langue française*. Mémoire de CEC. Rabat : Faculté des Lettres.
- Arraïchi, R. (2002). *Environnement sociolinguistique et enseignement/apprentissage du français au Maroc*. Rabat : Faculté des Lettres. Thèse de doctorat national.
- Boukous, A. (2003). De l'aménagement dans le domaine amazighe. *Prologues*. 27/28.13-20.
- Dahbi, M. (1989). La sociolinguistique au Maroc. Rétrospective et prospectives. *In Langues et Société au Maghreb. Bilan et perspectives*. Publications de la Faculté des Lettres de Rabat. Casablanca : Imprimerie Najah El Jadida.
- Royaume du Maroc (1994). *Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'enseignement secondaire. Casablanca : Éditions Maghrébines.
- Royaume du Maroc (1999). *Projet de charte nationale d'éducation et de formation*. Commission spéciale Éducation-Formation.
- Royaume du Maroc (2002). *Orientations générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*. Ministère de l'éducation nationale.
- Royaume du Maroc (2005). *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.