Vers une didactique innovante du français en CPGE : le rôle de l'analogie dans les Manuels de Renforcement des Compétences Linguistiques

NORA EL ALAOUI
Université Moulay Ismail, FLSH
nora.elalaoui1@gmail.com

NORADDINE BARI (DIRECTEUR DE THÈSE)
Université Moulay Ismail, FLSH
norbari @hotmail.com

RÉSUMÉ
Depuis la rentrée scolaire 2021-2022, le Maroc a institué une réforme visant à renforcer les compétences linguistiques des apprenants des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE). La maîtrise du français est déterminante pour réussir dans ces parcours exigeants. Dans ce cadre, le module « Renforcement des Compétences Linguistiques » (RCL) a été instauré, accompagné d'un manuel destiné à développer les capacités communicatives des élèves en français. Au cœur de cette démarche se situe l'analogie comme outil pédagogique, permettant de relier les contenus linguistiques à des besoins concrets. Le vocabulaire et la grammaire sont progressivement présentés dans des contextes authentiques, favorisant observation, réutilisation et transfert des savoirs. Cette approche vise l'autonomie des élèves en leur fournissant des ressources pour résoudre des problématiques communicatives, rendant l'apprentissage plus significatif et durable. Cet article examine l'application de l'analogie dans les manuels destinés aux CPGE, en éclairant son rôle dans le développement des compétences linguistiques. Il analyse son intégration dans les supports destinés à la première année et discute de la manière dont cette méthode soutient l'apprentissage du français. Au prisme de l'analogie, la pertinence et la polyvalence de cette modalité est mise de l'avant, tant dans les nouveaux manuels du RCL que dans les usages pratiques du français.

MOTS-CLÉS
analogie, renforcement des Compétences Linguistiques (RCL), CPGE, modalité d'apprentissage, problèmes communicatifs, apprentissage du français

ABSTRACT
Since the 2021–2022 academic year, Morocco has implemented a reform aimed at strengthening the language skills of students in Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE). Mastery of French is essential for success in these demanding programs. Within this framework, the Reinforcement of Language Skills module (Renforcement des Compétences Linguistiques - RCL) was introduced, accompanied by a textbook designed to develop students' communicative competence in French. Central to this approach is analogy as a pedagogical tool, which connects linguistic content to concrete needs. Vocabulary and grammar are presented progressively in authentic contexts, encouraging observation, reuse, and transfer of knowledge. The approach aims to foster learner autonomy by providing resources for solving communicative problems, thereby making learning more meaningful and durable. This article examines the use of analogy in textbooks designed for CPGE, highlighting its role in developing language skills. It analyzes how analogy is integrated into materials for first-year students and discusses how this method supports French learning. Through the lens of analogy, the relevance and versatility of this modality are underscored, both in the new RCL textbooks and in practical uses of French.

KEYWORDS
analogy, language skills reinforcement (LSR /RCL), CPGE, learning modality, communicative problems, french language learning

1. Introduction

L'information exerce un impact certain sur l'enseignement et l'apprentissage, dans la mesure où les représentations linguistiques – c'est-à-dire la perception des langues et de leurs usages – infléchissent directement les méthodes d'enseignement/apprentissage d'une langue. Plus précisément, ces représentations peuvent émaner des enseignant.e.s ou des élèves, et elles influencent les choix pédagogiques et les stratégies d'acquisition. En effet, les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques et de leurs statuts par rapport à d'autres langues, influencent directement les procédures et les stratégies mises en œuvre pour les apprendre et les utiliser. Par conséquent, le processus d'acquisition linguistique repose sur la façon dont l'information, en particulier les règles linguistiques, le vocabulaire et les structures grammaticales, est communiquée aux apprenants. Dans le contexte marocain, l'enseignement/apprentissage du français présente des défis importants, englobant notamment le déficit de formation des enseignants, des conditions de travail précaires, une pédagogie en difficulté et une incohérence linguistique qui altèrent les acquisitions scolaires, sollicitant ainsi une exploration approfondie de nouvelles méthodes et de nouveaux modèles d'apprentissage. Les chercheurs marocains soulignent un niveau de performance du système éducatif jugé faible, exigeant une progression vers un stade plus correct avant d'atteindre des niveaux supérieurs (Ibourk, El Aynaoui et Ghazi 2023). La complexité de ces enjeux est accentuée par des programmes de formation souvent obsolètes, qui ne reflètent ni les approches pédagogiques contemporaines ni les exigences d'un environnement socioéconomique globalisé. Dès lors, l'amélioration de la qualité[1] de l'enseignement constitue un enjeu crucial au sein du système éducatif marocain.

Dans ce cadre, l'influence des représentations linguistiques sur l'enseignement et l'apprentissage ne peut être dissociée des politiques éducatives qui articulent pratiques et objectifs. Autrement dit, l'amélioration de la transmission des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales exige une approche pédagogique adaptée, particulièrement dans le contexte marocain où les défis éducatifs invitent à repenser les méthodes d'enseignement du français. Cette dynamique se révèle concrètement avec la réforme entamée à partir de la rentrée scolaire 2021-2022, qui vise à renforcer les compétences linguistiques des élèves des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) et à placer la maîtrise des langues étrangères, notamment le français, au cœur des enjeux de réussite académique et des concours. Ce renforcement s'inscrit aussi dans le cadre légal et l'ethos éducatif défini par le Dahir[2] n°1-11-91, article 5, qui souligne que :

> La maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines. (Article 5, Dahir n°1-11- 91 du Chaabane 1432 (29 juillet 2011))

Ainsi, l'intérêt porté aux langues étrangères s'explique par leur capacité à favoriser l'ouverture sur les cultures et à assurer une veille continue des avancées de la connaissance scientifique. Dans cette perspective, un nouveau module transversal, dénommé

[1]La « qualité » de l'enseignement au Maroc englobe un ensemble de dimensions critiques, incluant l'efficacité des méthodes et outils pédagogiques, la pertinence de la planification stratégique, l'adéquation des politiques éducatives et la conformité des programmes d'études aux standards internationaux (Bourqia, 2016; Ibourk, El Aynaoui et Ghazi, 2023).

[2]Le dahir est un décret officiel émis par le roi du Maroc.

« Renforcement des Compétences Linguistiques » (RCL), a été intégré aux programmes des CPGE. Parallèlement, un manuel spécifique (Manuel du renforcement des compétences linguistiques 1ère année CPGE) a été élaboré pour servir d'outil principal au développement des capacités communicatives en français des apprenants. L'objectif du RCL et de son manuel est de renforcer, chez les élèves, leurs compétences en langue (grammaire et structures), en communication et en culture, afin de soutenir leur préparation aux épreuves orales et écrites des concours des Grandes Écoles d'ingénieurs et de management. Le manuel adopte une approche pédagogique visant à conférer du sens à l'apprentissage en l'ancrant dans des situations concrètes, proches de la réalité vécue par les élèves.

Dans cette optique pédagogique, l'analogie apparaît comme un mécanisme fondamental par lequel les élèves construisent de nouvelles connaissances en établissant des correspondances entre une situation familière (la source) et une situation nouvelle ou moins bien comprise (la cible) (James et Scharmann, 2007). En outre, l'analogie constitue un processus cognitif qui permet de transférer des schémas relationnels connus à des contextes inédits, facilitant ainsi la compréhension et la résolution de problèmes, tout en projetant des inférences d'un analogue à l'autre afin de favoriser le transfert rapide d'informations (Gentner 2010).

Dans le manuel de Renforcement des Compétences Linguistiques (RCL) des CPGE marocaines, l'approche préconisée est immédiatement qualifiée d'« actionnelle », plaçant l'apprenant en position d'acteur social chargé d'accomplir des tâches concrètes. Par exemple, au lieu d'enseigner la grammaire de manière abstraite, l'apprenant pourrait être amené à analyser un texte authentique pour identifier des enjeux communicationnels, puis à produire une prise de parole adaptée au public visé, en mobilisant des stratégies de reformulation et de justification argumentée. Notre problématique centrale consiste toutefois à déterminer, d'une part, dans quelle mesure et par quels mécanismes concrets le manuel parvient à intégrer le principe d'analogie au contenu et à la méthodologie, et, d'autre part, comment les structures langagières étudiées s'articulent autour de tâches ancrées dans des contextes significatifs pour les élèves. Nous examinerons également la mise en œuvre de cette approche actionnelle selon trois dimensions : la présentation des points linguistiques, les activités proposées et la réalisation des tâches (exercices pratiques).

2. Usage de l'approche actionnelle au sein du manuel RCL

Inspirée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL),[3] l'approche actionnelle se présente comme une méthodologie pédagogique en didactique des langues qui place l'apprenant au cœur d'un dispositif social, l'autorisant à réaliser des tâches concrètes dans des contextes authentiques (Conseil de l'Europe, 2001). À titre d'exemple, une tâche serait l'organisation d'un petit événement interculturel (réunion, stand d'information, démonstration) où l'élève doit s'exprimer, écouter et interagir en langue cible tout en gérant les ressources et les contraintes du contexte.

Cette approche ne vise pas simplement une communication efficace, mais cherche à faire de la langue un instrument permettant d'exécuter des actions adaptées à diverses situations de la vie quotidienne. Elle insiste sur l'implication active, la collaboration, la

[3]Le CECRL est une norme internationale du Conseil de l'Europe qui décrit les niveaux de compétence linguistique et les descripteurs correspondants pour comprendre et produire du langage. Il sert de guide pour l'évaluation, la planification pédagogique et la progression des apprenants, du débutant à l'expert, via les niveaux A1 à C2.

contextualisation et l'apprentissage par la pratique, tout en privilégiant le développement des compétences communicatives fonctionnelles[4]. Elle privilégie des activités fondées sur des tâches réelles et pertinentes, reflétant des situations de communication authentiques, ce qui confère à l'apprentissage une portée plus marquée et une motivation accrue[5]. Nous examinerons comment ces principes se traduisent concrètement dans le cadre de ce chapitre : nous présenterons d'abord un bref historique du système éducatif marocain. Ensuite, nous explorerons la contextualisation des tâches et la posture d'acteur social dans l'apprentissage des langues; enfin, nous déduirons les implications de l'approche actionnelle pour l'acquisition linguistique. Ces axes permettront de clarifier les mécanismes pédagogiques qui sont mis en place dans le système actuel et les effets sur la progression des apprenants.

2.1. Le contexte du système éducatif marocain : entre héritage précolonial et réorganisations post-coloniales

Le système éducatif marocain, tissé dans le fil des siècles, porte en lui les empreintes de civilisations successives (berbères, arabes, islamiques, puis coloniales) et s'est progressivement façonné comme un miroir des aspirations du pays. Le système éducatif pré-indépendance était marqué par une stratification prononcée, avec un enseignement religieux dominant et l'émergence d'écoles pour les familles françaises, une structure qui a laissé des séquelles durables sur le système éducatif post-colonial (Boulahoual et Rafik, 2024). Avant 1956, l'éducation était largement dominée par les Msid (écoles coraniques) et les zawiya, lieux de savoir spirituel et de transmission culturelle, où le Coran, la grammaire arabe et la jurisprudence islamique formaient le socle de la connaissance. C'était un système vivant, ancré dans la communauté, mais fragmenté, inégalitaire et peu accessible aux masses.

L'indépendance du Maroc en 1956 a marqué un tournant radical : l'État, dans un élan de modernisation et de souveraineté nationale, s'est saisi de l'éducation comme levier de construction d'une identité commune. En effet, cette période post-indépendance a été caractérisée par des objectifs de nationalisation et d'unification, visant à promouvoir une identité marocaine forte à travers l'éducation (Mellakh, 2000). Ces réformes initiales visaient surtout l'unification des différents types d'écoles, la généralisation de l'enseignement pour tous les enfants en âge scolaire, l'arabisation des contenus pédagogiques et la marocanisation des cadres enseignants. Ainsi, le système scolaire a été réorganisé, centralisé, et progressivement laïcisé sans pour autant rompre avec les racines culturelles et spirituelles du pays. L'arabe a été promu comme langue d'enseignement, puis le français, en tant que langue de spécialisation et de modernité, s'est imposé dans les filières scientifiques et techniques.

Depuis, le système a connu des réformes successives - parfois ambitieuses, parfois inabouties - visant à réduire les inégalités, à améliorer la qualité, à aligner les programmes sur les besoins du marché, et à intégrer les technologies. La persistance d'un taux d'analphabétisme élevé après l'indépendance (environ 82 % en 1956) et la coexistence d'un enseignement traditionnel et d'un enseignement moderne hérité du protectorat français soulignent l'ampleur des défis structurels auxquels le système était confronté (Llorent-Bedmar et Torres Zaragoza, 2023). Le Plan d'Urgence (2009-2012), la Stratégie Nationale de l'Éducation (2015-2030), ou encore la réforme du baccalauréat en 2022, témoignent d'un

[4]Les compétences communicatives fonctionnelles englobent l'ensemble des savoir-faire et savoir-être qui permettent à un individu d'interagir efficacement dans des contextes professionnels ou spécialisés, en s'appuyant sur des aptitudes linguistiques et pragmatiques spécifiques.

[5]Des exemples concrets seront développés dans la section 2.1

effort continu pour adapter l'école marocaine aux défis du XXIe siècle.

Aujourd'hui, le système éducatif marocain se trouve à un carrefour : entre tradition et modernité, entre centralisation et décentralisation, entre l'idéal d'une éducation équitable et la réalité des disparités territoriales et sociales. Il cherche à concilier l'identité culturelle (arabe-amazigh) avec l'ouverture au monde (français-anglais), à former des citoyens éclairés tout en restant fidèle à ses racines : une mission complexe, mais essentielle pour l'avenir du pays. Cependant, cette dichotomie linguistique a engendré un bilinguisme désarticulé, où l'enseignement primaire et secondaire arabisé contraste avec un enseignement supérieur majoritairement francophone, creusant ainsi un fossé entre les différentes couches sociales et limitant l'accès aux filières prestigieuses pour les élèves issus de l'enseignement public arabisé (Vermeren, 2022).

Par conséquent, cette disparité engendre deux catégories d'élèves à l'issue du baccalauréat : ceux qui maîtrisent bien le français grâce à l'enseignement privé, souvent complété par des cours intensifs, et ceux du secteur public pour lesquels le français constitue un obstacle majeur à l'intégration dans l'enseignement supérieur. Les deux groupes peuvent toutefois être admis en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les critères de sélection se fondant sur la moyenne générale ainsi que sur les résultats obtenus dans les matières de spécialité. Étant donné que le coefficient attribué au français demeure relativement modeste et n'influe pas sur la liste des admis, il peut arriver que des élèves excellent dans les matières de spécialité tout en présentant un niveau insuffisant en français, ce qui justifie le recours à l'intégration du module de renforcement des compétences linguistiques (RCL) en première année.

2.2 Contextualisation des tâches et posture d'acteur social dans l'enseignement des langues

Le manuel affirme adopter une approche actionnelle conformément au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Concrètement, dans la première unité consacrée à la langue française, la tâche initiale proposée consiste à « présenter une langue », ce qui conduit les élèves à effectuer des recherches sur les caractéristiques d'une langue de leur choix (structure syntaxique, phonologie, systèmes d'accord, lexique et usages pragmatiques), afin d'identifier ce qui la distingue et ce qui la relie à d'autres langues. Cette démarche vise à développer, selon les descripteurs du CECRL, des compétences de compréhension et d'expression linguistiques, ainsi que des compétences métalinguistiques et socioculturelles. La tâche finale vise quant à elle à « justifier son apprentissage du français comme langue étrangère » en s'appuyant sur les connaissances acquises. Par exemple, dans la séquence 1 de l'unité 2, intitulée « présenter mes études », axée sur le thème des études : ici, la tâche initiale demande aux élèves de « se présenter en indiquant leur parcours scolaire », tandis que la tâche finale simule un entretien de personnalité sur ce même thème.

L'analogie exploitable par le manuel, basée sur l'identification des relations structurelles entre des domaines distincts et le traitement de similarités relationnelles, illustre pleinement les principes de l'approche actionnelle. En effet, chaque unité place l'apprenant au cœur d'une situation concrète à laquelle il peut s'identifier ou qu'il peut être amené à rencontrer dans le présent ou le futur. Qu'il s'agisse de présenter ses études, d'évoquer ses loisirs ou de simuler un entretien professionnel, l'apprenant se voit confié une tâche précise à réaliser, le plaçant dans une posture active d'« acteur social ». Collectivement, ces éléments convergent vers une même logique opérationnelle : « l'apprenant possède déjà des savoirs

empiriques, des habitudes mentales qui relèvent d'un parcours bio-psycho-sociocognitif » (Rosier, 2002 : 16); son apprentissage s'appuie alors sur l'exploitation des expériences antérieures pour structurer l'action présente et future.

Il en résulte que l'analogie, en tant que processus complexe, implique la récupération de connaissances structurées issues de la mémoire à long terme, la manipulation des liaisons rôle-remplisseur au sein de la mémoire de travail, l'identification des éléments jouant des rôles correspondants et la génération d'inférences nouvelles (Holyoak 2012). Cet outil, employé dans le manuel, opère comme un pont entre une activité située et une cognition guidée par les acquis, conformément à la théorie de Hofstadter et Sander selon laquelle l'évaluation et l'élaboration des connaissances nouvelles dépendent de comparaisons constantes avec les expériences passées (Hofstadter & Sander, 2013 : 46). Dans ce cadre, les contenus linguistiques essentiels trouvent leur ancrage dans l'expérience personnelle de l'apprenant ou dans ses années de classes préparatoires.

Ainsi, l'attention est centrée sur le rôle prépondérant des acquis antérieurs dans les apprentissages ultérieurs, et sur le fait que les connaissances nouvelles s'élaborent à partir des savoirs préexistants. Les contenus linguistiques indispensables à l'accomplissement de ces tâches se trouvaient alors directement ancrés dans un exemple pertinent tiré de l'expérience personnelle de l'apprenant ou de son vécu en classes préparatoires : « Ramener l'inconnu au connu permet de bénéficier, à faible coût cognitif, des acquisitions passée » (Hofstadter et Sander, 2013 : 43). Grâce à cette mise en situation fondée sur l'implication dans une tâche concrète, l'apprenant s'approprie le vocabulaire et les structures grammaticales présentés en leur conférant un sens contextuel. Par cette mobilisation des enjeux communicatifs inhérents à l'analogie proposée, l'apprenant est en mesure de réinvestir ces acquis de manière autonome lors d'activités analogues ou dans d'autres contextes réels de communication.

2.3. Donner du sens à l'apprentissage par l'approche actionnelle : implications pour l'acquisition linguistique

L'objectif fondamental de l'approche actionnelle consiste à conférer une signification à l'apprentissage en l'ancrant dans des situations de communication plausibles. Dans cette perspective, les tâches proposées cherchent à simuler des situations de la vie quotidienne ou professionnelle des apprenants, telles que la présentation de leurs études, l'énonciation de leurs loisirs ou la description d'une scène cinématographique, afin de permettre aux apprenants de percevoir un sens concret à leurs apprentissages linguistiques.

La dimension signifiante constitue un facteur clé facilitant l'acquisition et la rétention des connaissances linguistiques. En effet, les apprenants retiennent et assimilent plus aisément les notions lorsqu'ils peuvent les rattacher à des référents matériels issus de leur expérience. L'approche par tâches adoptée par le manuel répond précisément à cette exigence. En replaçant les contenus dans des contextes communicatifs proches de leur réalité - présenter leurs études, évoquer leurs loisirs, simuler un entretien d'embauche - les élèves obtiennent un ancrage référentiel des structures langagières à travers des situations familières. Cet enracinement dans des exemples leur permet d'identifier plus aisément l'utilité et l'usage des éléments linguistiques.

Par ailleurs, l'implication des apprenants dans la réalisation d'objectifs communicatifs précis, au travers des tâches, favorise la compréhension implicite des enjeux pragmatiques associés aux points grammaticaux ou lexicalisés abordés. À titre d'illustration de ces enjeux,

se distingue notamment la transition entre la langue scolaire et la langue professionnelle et l'adaptation au contexte francophone international. D'une part, le passage de l'enseignement du français en milieu éducatif à son utilisation dans le monde du travail oblige à mobiliser des compétences pragmatiques, telles que la tenue de réunions, la rédaction de correspondance professionnelle et l'élaboration de rapports techniques. Dès lors, un lauréat des CPGE est amené à produire, pour une entreprise locale, un rapport technique rédigé en français clair et concis, en veillant à employer un vocabulaire adapté au secteur concerné. D'autre part, le Maroc accueille des entreprises internationales; les apprenants doivent comprendre des normes et des registres variés (français européen vs français africain/québécois) et s'adapter au vocabulaire spécifique du secteur, entre autres, un élève stagiaire participe à une visioconférence avec des collègues francophones de France et du Canada doit comprendre les accents, les tournures et les usages professionnels propres à chaque pays.

Les élèves acquièrent de la sorte les outils permettant de saisir le sens contextuel des éléments linguistiques présentés. Enfin, le rattachement des apprentissages à des tâches proches de situations réelles contribue à accroître la motivation en offrant une visée concrète aux efforts investis. Ainsi, les élèves prenant mieux conscience de l'intérêt de maîtriser telle ou telle structure pour atteindre leur objectif communicatif.

3. La structuration des contenus autour de tâches

La structuration des contenus autour de tâches en apprentissage du français constitue une approche pédagogique centrée sur l'action et la communication. En effet, plutôt que de privilégier un apprentissage formel des règles grammaticales ou du vocabulaire de manière isolée, cette démarche organise les contenus d'enseignement autour de tâches concrètes que l'apprenant est amené à réaliser. Ainsi, l'enseignement s'inscrit dans une dynamique où l'efficacité communicative et la transférabilité des compétences linguistiques prévues guident la progression pédagogique, ce qui permet d'articuler harmonieusement les objectifs, les activités et les évaluations.

Dans son article intitulé *Les tâches en langue étrangère*, Sebastian Piotrowski (2010) souligne que la notion de tâche représente une unité d'analyse opératoire en classe de langue étrangère, et que la gestion des tâches est un processus dynamique de co-construction linguistique. Par ailleurs, l'implication des apprenants dans la réalisation d'objectifs communicatifs précis, via des tâches variées, seconde une compréhension implicite des enjeux pragmatiques liés aux points grammaticaux ou lexicalisés abordés. Cette approche repose sur une unité d'analyse opératoire, c'est-à-dire une grille d'observation et d'action qui guide la mise en situation communicative et l'évaluation du progrès des élèves. Elle favorise également la co-construction linguistique, autrement dit la production collaborative de ressources et de significations linguistiques par les apprenants et l'enseignant, permettant aux participants de saisir le sens contextualisé des éléments présentés. Dans cette perspective, les tâches agissent comme des moteurs d'engagement et de compréhension, tout en favorisant une intégration contextuelle des savoirs linguistiques et des compétences pragmatiques. Par conséquent, l'approche fondée sur les tâches contribue à une amélioration de la pertinence éducative et de la motivation des apprenants, tout en renforçant la cohérence générale du dispositif d'enseignement. Il convient donc d'observer comment cette logique s'incarne concrètement dans l'architecture pédagogique du manuel RCL.

3.1. Organisation par unités et séquences

L'organisation du manuel RCL repose sur une architecture articulée autour d'unités et de séquences, conçue pour favoriser une progression maîtrisée des compétences langagières des apprenants. Il se déploie en cinq unités thématiquement diversifiées, propres au paysage des CPGE (langues, études, culture, travail, sciences), chacune étant subdivisée en deux séquences qui examinent des sous-thématiques spécifiques. Cette configuration structurelle privilégie l'ancrage des structures langagières dans des contextes communicatifs élargis, tels que la présentation personnelle, l'expression d'opinions, le compte rendu d'expériences et la simulation d'entretiens professionnels. Par conséquent, elle permet d'opérer une articulation explicite entre les objectifs pédagogiques et les situations réelles auxquelles les apprenants seront confrontés, et garantit une progression cohérente et graduelle des savoir-faire langagiers.

Dans cette perspective, les contextes mobilisés peuvent être entendus comme des « situations et objets auxquels [le sujet] est confronté » (Astolfi, [1997] 2024 : 63). Ils constituent des schèmes qui répondent à une « organisation active de l'expérience », selon Rabardel (1995 : 86), et qui intègrent le passé à une structure dotée d'une histoire, évoluant au fil des situations et des données inévitables du réel. Ainsi, les contextes proposés ne se limiteront pas à des usages ponctuels, mais feront émerger une dynamique d'apprentissage où l'expérience antérieure s'articule avec des défis nouveaux, favorisant une adaptation continue et une montée en compétence des apprenants.

Au cœur de cette approche, chaque unité développe une thématique distincte et génère des tâches précises nécessitant des actes de langage diversifiés, de façon à offrir une variété suffisante d'occasions d'utilisation langagière authentique. Par exemple, l'unité 2, centrée sur les études et les loisirs, associe une activité de présentation du parcours scolaire à une tâche portant sur la définition des centres d'intérêt. Cette pluralité thématique et fonctionnelle dote le manuel d'un répertoire conséquent de situations d'apprentissage, étroitement liées à la réalité des apprenants et à leurs pratiques langagières effectives.

En ce sens, l'intérêt du processus analogique dans les domaines de la compréhension, de la découverte, de la création et de la production linguistiques, ainsi que dans l'élaboration de nouvelles théories, tient à la similarité des rapports constructifs[6] entre les éléments constitutifs de l'analogie (Secretan, 1984 : 7), qui permet d'articuler les contenus enseignés avec des situations langagières authentiques et pertinentes pour les apprenants. Cette dynamique centralise le rapport analogique dans la production et, plus particulièrement, dans la construction d'un savoir nouveau - linguistique ou autre- chez les apprenants. Elle s'accorde par ailleurs avec le cadre théorique proposé par Dorolle, selon lequel :

> « L'analogie peut s'utiliser en deux sens : de la ressemblance des termes pour établir celle des rapports, ou de la ressemblance des rapports pour conclure un terme. Le premier sens est effectivement celui de la compréhension [...] Dans l'autre sens, le raisonnement est la transposition d'une situation pour en retrouver les termes. » (Dorolle,1949 :177)

[6]Les rapports constructifs entre les éléments constitutifs de l'analogie, selon Secretan, se définissent comme l'ensemble des correspondances et des liaisons structurelles qui, entre une base et une cible, assurent la fidélité des *mappings*, la cohérence des transformations et la pertinence de l'analogie dans un contexte donné.

Il en résulte que le paradigme analogique articule les contenus enseignés avec des situations langagières concrètes et pertinentes, tout en offrant une base interprétative robuste pour l'analyse et la production de savoirs.

3.2. Exemples de tâches proposées et leur articulation didactique

L'unité 1 place l'apprenant en position de présenter des langues ou d'expliquer son apprentissage du français. Les tâches qui la composent visent à outiller les élèves sur le plan linguistique afin qu'ils puissent évoquer leur parcours scolaire, notamment par l'emploi du présent de l'indicatif et par l'expression d'objectifs. L'unité 2 aborde des thématiques directement alignées sur les préoccupations des apprenants : d'abord, se présenter et décrire son cursus scolaire, ce qui permet de s'exercer à l'utilisation des pronoms, des verbes de mouvement et des adjectifs utiles à une telle tâche; ensuite, la présentation des loisirs constitue une opportunité de déployer des verbes et un lexique spécifique pour relater ses passions. Les tâches des unités 3 à 5 plongent les apprenants dans des contextes variés propres à leur domaine d'études, tels que décrire des cultures, simuler un entretien d'embauche ou expliquer un concept scientifique. Ces situations authentiques exigent l'emploi de structures linguistiques ciblées, telles que le présent narratif, les formulations de politesse et le vocabulaire technique.

Ces exemples illustrent le choix assumé de l'analogie, car cette approche conceptuelle se révèle particulièrement adaptée aux objectifs d'un public d'apprenants en quête d'outils langagiers opérationnels pour leur réussite scolaire et professionnelle. En associant systématiquement contenus grammaticaux et lexicaux à des situations proches de leur réalité, le manuel garantit un apprentissage concret et fonctionnel.

Grâce à l'ancrage des points linguistiques dans des tâches analogues à celles qu'ils seront amenés à confronter, les élèves perçoivent intuitivement le sens de leurs acquisitions, facilitant ainsi la mémorisation et le transfert des compétences vers de nouveaux contextes. Dans cette perspective, l'analogie s'impose en tant qu'instrument méthodologique assurant la pertinence et l'utilité des apprentissages effectués. Elle inscrit la démarche pédagogique dans une logique actionnelle et communicative propice à l'autonomisation des apprenants. On peut dès lors soutenir que l'intégration réussie du principe d'analogie représente un atout majeur du manuel, garantissant l'atteinte efficace des objectifs de renforcement des compétences linguistiques visées.

4. L'observation contextualisée des phénomènes linguistiques

En didactique des langues, une observation contextualisée consiste à envisager une situation de la vie réelle dont l'objectif est extralinguistique, intégrant ainsi les dimensions sociales et pragmatiques de la communication (Bento 2013). L''importance de la contextualisation dans l'enseignement des langues est largement reconnue, car l'acquisition linguistique ne peut se produire efficacement dans des pratiques décontextualisées. Cette approche vise à comprendre comment les interactions entre les apprenants, les enseignants et l'environnement façonnent l'expérience d'apprentissage linguistique (Marcel 2002). En outre, l'observation contextualisée concoure à l'identification des variables linguistiques en situation, spécifiquement à travers une immersion dans un réseau d'interactions mutuelles

entre locuteurs lors d'observations participatives[7]. De même, analyser la façon dont une expression est mobilisée dans un contexte de vie quotidienne permet de saisir plus précisément ses nuances et ses usages réels, plutôt que de se fonder exclusivement sur des règles théoriques. Par ailleurs, cette démarche privilégie une approche empirique qui relie directement les phénomènes langagiers observés à leur réalité communicative, tout en renforçant la pertinence pédagogique de l'analyse des pratiques langagières. Selon Blanchet (2012), la contextualisation ne se limite pas à « mettre en contexte » un phénomène, mais implique également d'attribuer une signification à des phénomènes inscrits dans un continuum de pratiques sociales et de situations concrètes (Blanchet, Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat 2016). Elle se différencie d'une simple description linguistique en intégrant la dimension environnementale, sociale et culturelle dans l'analyse des points linguistiques.

Le manuel RCL préconise une phase initiale d'observation des éléments langagiers au sein de supports authentiques en lien avec la tâche, tels que les transcriptions d'entretiens, les descriptifs culturels ou les articles scientifiques. Lors de cette immersion préliminaire dans des documents authentiques en rapport avec la tâche, les apprenants ne se limitent pas à une observation passive d'éléments langagiers isolés. Fort au contraire, la confrontation à des supports analogues à ceux qu'ils seront appelés à utiliser leur permet de percevoir, de manière concrète, les contextes communicatifs futurs auxquels ils devront faire face.

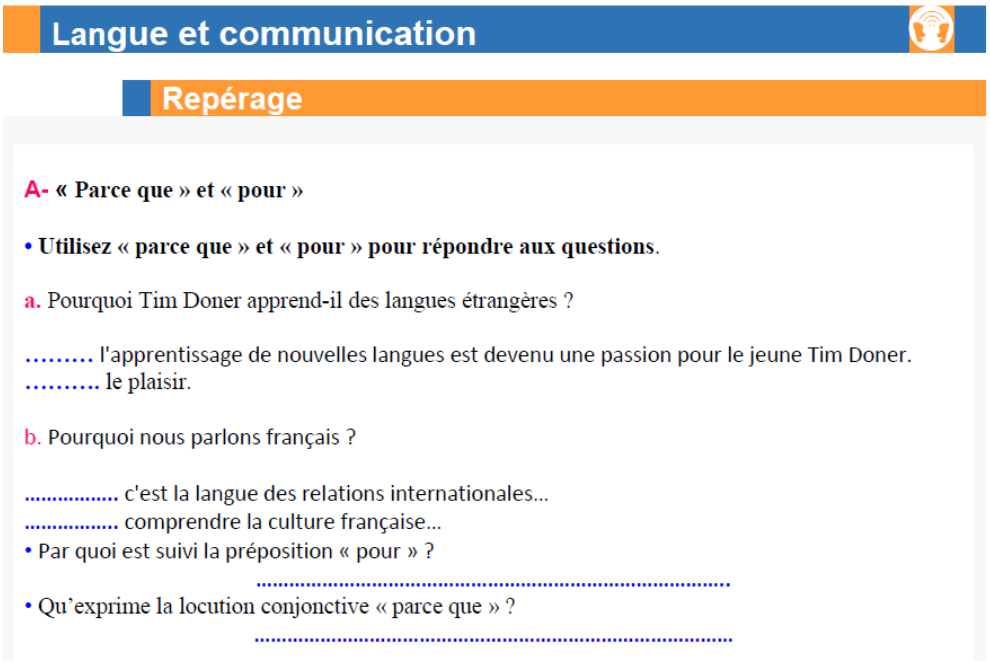
4.1. Phase d'observation en contexte discursif

Les éléments linguistiques abordés acquièrent une résonance particulière, car ils s'inscrivent directement dans des usages communicationnels pour l'apprenant. Plutôt que de demeurer des faits linguistiques dépourvus de sens, ils se transforment en outils langagiers incarnés par leur mise en situation dans l'échange. Cette analogie renforcée entre les éléments d'apprentissage et leurs possibilités de réinvestissement futur favorise substantiellement leur assimilation. L'apprenant n'est plus confronté à une matière grammaticale abstraite : il développe, de manière intuitive, les liens entre la maîtrise des contenus et sa capacité à accomplir ultérieurement des tâches langagières similaires avec succès. Subséquemment, l'analogie issue du contexte d'apprentissage crée les conditions permettant que l'assimilation des points linguistiques soit assurée par leur ancrage communicatif et fonctionnel, signifiant pour l'apprenant.

Les apprenants bénéficient d'un guidage spécifique visant à repérer avec précision l'emploi des notions linguistiques dans les supports en relation avec les objectifs communicationnels. Des activités ciblées leur sont proposées pour analyser les fonctions langagières assurées par les éléments grammaticaux et lexicaux mobilisés dans la réalisation de la tâche, qu'il s'agisse d'exprimer la cause, de décrire un processus ou d'autres actes de langue pertinents au cadre pédagogique. En guise d'exemple, dans le cadre de l'activité « Langue et communication » de la séquence 2 (Parler le français), Unité 1, les apprenants se voient assigner la tâche d'exprimer la cause. Ils sont conduits à repérer et identifier les marqueurs linguistiques exprimant la cause (puisque, car, à cause de, etc.) et à les relier à

[7]Les observations participatives impliquent une immersion active. Son objectif n'est pas de créer un portrait objectif et froid de la réalité, mais plutôt de participer à la co-production de significations situées, reconnaissant que les phénomènes humains sont vécus et perçus différemment selon les modes interprétatifs et les contextes (Blanchet et Chardenet, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées, 2011 :133).

l'objectif communicationnel : « Exprimer ses émotions, ses exploits ou ses difficultés au cours de son expérience d'apprentissage des langues ».



Langue et communication

Repérage

A- « Parce que » et « pour »

• Utilisez « parce que » et « pour » pour répondre aux questions.

a. Pourquoi Tim Doner apprend-il des langues étrangères ?

..... l'apprentissage de nouvelles langues est devenu une passion pour le jeune Tim Doner.
..... le plaisir.

b. Pourquoi nous parlons français ?

..... c'est la langue des relations internationales...
..... comprendre la culture française...
• Par quoi est suivi la préposition « pour » ?
.....
• Qu'exprime la locution conjonctive « parce que » ?
.....

Figure 1 RCL Activité Langue et communication (CNIPE, Renforcement des compétences linguistiques, 2022 : 34)

Cette observation minutieuse, opérée en contexte avant toute formalisation conceptuelle, permet aux élèves d'ancrer le sens des points étudiés dans des usages langagiers signifiants et transférables. En reliant les phénomènes linguistiques à des situations communicatives concrètes, on favorise une assimilation plus durable des notions abordées et une anticipation des besoins langagiers à venir. L'analogie, instanciée tout au long de la démarche pédagogique, se renforce à chaque étape, assurant une progression cohérente entre l'observation inductive et la conceptualisation déductive.

4.2. Mise en évidence des mécanismes grammaticaux

Le manuel illustre, à travers divers dispositifs, une même logique de contextualisation analogue visant à ancrer les notions linguistiques dans des usages plausibles et transférables. Prenons à titre d'exemple l'exercice concernant le présentatif « c'est » (CNIPE, 2022 : 8) : le cadre pédagogique situe les apprenants dans le cadre contextuel initial issu des énoncés d'Adrien (Document B, intitulé : Dialogue : Ça, c'est important ! p : 16). C'est à partir de l'observation située de ces exemples que la règle grammaticale est ensuite conceptualisée de manière technique. Par la suite, d'autres exercices présents dans l'ouvrage manifestent ce même souci, en insistant sur la systématisation des éléments linguistiques par une contextualisation analogue.

Ainsi, lors de la conceptualisation du futur simple (CNIPE, 2022 : 116), des activités s'appuient sur la relecture d'un récit de voyage décrivant des projets. Ce cadre contextuel projette la règle dans sa fonction d'expression de la futurité, ancrant par conséquent la connaissance linguistique dans des usages plausibles et transférables. De même, la leçon de prononciation concernant le « s » final articule étroitement sa systématisation aux exemples contextualisés observés lors du dialogue de lecture. L'exercice vise à consolider l'homologie entre la position du « s » (déjà mise en évidence en gras) et sa réalisation phonétique d'une

part, et les items lexicaux issus de contextes de communication authentiques, d'autre part. De ce fait, maintenir cette analogie constante avec les usages significatifs réduit le risque d'abstraction et favorise l'intériorisation des règles par l'apprenant.

5. Réutilisation productive des acquis

La réutilisation productive des acquis dans l'apprentissage réfère à la capacité des apprenants à mobiliser et intégrer leurs connaissances et compétences antérieures dans des activités nouvelles, créatrices ou critiques. Ce processus favorise non seulement la consolidation mais aussi l'expansion des acquis par leur mise en œuvre active.

Dans l'esprit de l'« apprentissage productif » développé par Böhm et al.(2004), l'apprenant puise dans son bagage culturel et personnel pour répondre aux exigences concrètes de la vie, transformant ses acquis en ressources mobilisables dans diverses situations (Böhm et al., 2004). L'apprentissage est envisagé comme un processus de formation de la personnalité et de développement des compétences, opéré à travers des activités choisies par l'apprenant lui-même et ancrées dans sa réalité sociale et culturelle. En premier lieu, cette approche met l'accent sur l'autonomie de l'apprenant, qui devient acteur principal de son parcours éducatif. Par ailleurs, elle tient compte des cadres socioculturels qui façonnent ses pratiques langagières, ses références et ses valeurs. En conséquence, elle implique une articulation entre les choix individuels et les exigences pédagogiques, afin de favoriser une maturation identitaire et une transférabilité des savoir-faire dans des contextes réels et expressifs. La section suivante s'attache à démontrer comment les savoirs linguistiques acquis peuvent être réutilisés de manière productive dans des contextes variés et authentiques.

5.1. Pratique des structures dans des exercices : le pastiche

Consolider les acquis passe aussi par la production de contenus divers, où l'apprenant organise et met en relation ses connaissances. En outre, ces productions favorisent la mémorisation, la réflexion critique, et l'appropriation du savoir, tout en permettant une évaluation formative continue. Dans cette perspective, à l'issue des leçons, le manuel propose systématiquement des activités permettant aux apprenants de mettre en pratique, de manière productive, les points grammaticaux abordés. Ainsi, à titre d'illustration, après la leçon consacrée au présentatif, l'exercice figurant en page 18 propose de compléter de courts commentaires avec la construction « c'est + adjectif », écrire « à la manière de… » (MENESFCRS, 2007 : 22) en s'appuyant sur des thématiques analogues aux avis formulés par Adrien (par exemple : « Faire du sport, important pour la santé »). De même, le quiz de prononciation, situé en page 17, invite à associer des énoncés à prononcer à leur orthographe respective, selon le modèle des contextes étudiés.

Ces activités, et en particulier le premier exercice, constituent, en réalité, des formes de pastiche[8] qui s'appuient sur des modèles préexistants afin de générer de nouveaux énoncés par analogie. Le pastiche présente, d'une part, des avantages en tant que dispositif pédagogique, en ce qu'il permet d'ancrer les apprentissages dans un cadre familier servant de trame à la

[8]Le pastiche dans l'apprentissage constitue une technique pédagogique qui consiste à imiter le style, les mécanismes narratifs, et les thématiques d'un auteur ou d'un genre littéraire pour favoriser la maîtrise des compétences langagières et la créativité. Cette pratique ne se limite pas à la simple reproduction; elle vise une compréhension approfondie et une appropriation active qui transforme progressivement l'imitation en expression personnelle et innovante.

production et, d'autre part, des limites, en ce qu'il peut limiter l'expression créative des règles linguistiques.

En effet, le pastiche peut constituer une activité stimulante puisqu'elle contribue à cimenter les apprentissages en les plaçant dans un cadre familier et structurant. Reproduire des structures au sein d'un contexte thématique similaire peut favoriser une maîtrise intuitive des éléments linguistiques. Toutefois, le risque réside dans une éventuelle atténuation de la mobilité cognitive de l'apprenant, qui pourrait se cantonner à une zone de confort très proche du modèle initial, sans véritable mobilisation créative des règles et sans une compréhension pleinement autonome des mécanismes sous-jacents.

5.2. Réalisation des tâches finales et transfert des compétences

Finalement, à l'issue de chaque unité, le manuel propose des tâches finales qui mobilisent l'ensemble des acquis au travers d'activités de communication significatives pour les apprenants. Ainsi, la simulation d'un entretien d'embauche (CNIPE, 2022 : 87) conduit à produire des énoncés mettant en œuvre les structures apprises, et ce, de manière analogique à leur contexte d'usage initial (présentation, explication du parcours professionnel).

En ramenant les apprenants dans un cadre comparable à celui des exemples initiaux, ces tâches de reproduction permettent d'évaluer dans quelle mesure l'analogie a opéré entre la phase d'observation contextualisée et l'étape d'application. Précisément, en reproduisant des structures dans un contexte proche, les apprenants démontrent leur capacité à réinvestir, de manière intuitive, les règles acquises, attestant ainsi d'une compréhension des mécanismes linguistiques. Bien que limitée, cette analogie de production contrôlée entre le modèle initial et la tâche à réaliser demeure, à ce stade, une condition indispensable pour apprécier si les apprenants ont intériorisé les éléments notionnels de manière suffisamment riche et signifiante. Elle offre également l'occasion de diagnostiquer d'éventuelles difficultés persistantes. Quant au rôle de l'enseignant, il doit adopter une posture de facilitateur, se positionnant en tant que guide qui offre un cadre structurant tout en accordant une large autonomie créative aux élèves (Bucheton,2009 :4).

En définitive, ces exercices s'inscrivent pleinement dans l'approche socio-constructiviste préconisée par le manuel, faisant de l'analogie le levier principal tant de l'apprentissage que de son évaluation formative. Ils témoignent de l'appropriation par les apprenants du fonctionnement linguistique, contextualisé et opérationnel.

6. Conclusion

Cet article s'attache à approfondir l'analyse de la manière dont le manuel du Renforcement des Compétences Linguistiques (RCL) intègre le principe d'analogie au sein de sa méthodologie. Il convient de rappeler que ce module est intégré au programme des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) dès la première année, dans le cadre d'une réponse pédagogique adaptée au contexte du système éducatif marocain. En effet, les CPGE connaissent une fragilité notable dans la maîtrise de la langue française, et le RCL est conçu pour les élèves présentant un niveau relativement faible en français, afin de soutenir leur progression linguistique. L'analogie constitue un procédé didactique qui établit des correspondances structurelles entre des éléments familiers et des éléments nouveaux, afin de faciliter la transférabilité des connaissances et d'enrichir l'interprétation linguistique et méthodologique des apprenants. Son intégration repose sur une organisation des contenus

linguistiques fondée sur des tâches ancrées dans des contextes de communication manifestes pour les élèves.

L'analyse du manuel RCL démontre que l'analogie est systématiquement mobilisée dans la structuration des contenus et dans la démarche pédagogique proposée. En reliant continuellement les éléments linguistiques à des tâches de communication ancrées dans des contextes authentiques et proches de l'expérience des élèves, cette approche présente de multiples avantages. Premièrement, elle confère du sens aux apprentissages en rattachant les structures langagières à des usages fonctionnels signifiants, ce qui favorise à la fois la compréhension et la mémorisation. Deuxièmement, elle implique directement les apprenants en les plaçant en tant qu'acteurs sociaux devant réaliser des tâches concrètes, ce qui stimule leur motivation et leur engagement. Troisièmement, elle permet un apprentissage intuitif et une intériorisation approfondie des mécanismes linguistiques par l'observation en contexte avant toute conceptualisation. Quatrièmement, elle assure le transfert des acquis vers des situations inédites par l'automatisation des liens analogiques entre les formes et les fonctions langagières. Enfin, elle permet de mesurer efficacement la compréhension par la reproduction de structures dans des contextes proches lors des tâches finales. Il s'ensuit que cette approche permet de montrer que l'apprentissage s'en trouve renforcé et que le transfert vers des situations réelles est facilité, tout en soulignant la pertinence et la transférabilité des compétences acquises.

Cependant, l'analogie permanente présente certaines limites, notamment le risque de cantonner la production dans des cadres trop similaires aux modèles initiaux, sans mobilisation créative des règles. De surcroît, la dépendance au contexte peut, à l'occasion, freiner l'abstraction nécessaire à la généralisation des apprentissages. En somme, l'intégration réussie de l'analogie dans ce manuel constitue globalement une approche pédagogique pertinente et novatrice, capable d'assurer efficacement les objectifs visés de renforcement des compétences des élèves. Toutefois, son application judicieuse requiert une gestion mesurée de la contextualisation et de la distanciation afin d'assurer un apprentissage équilibré et transférable.

RÉFÉRENCES

ASTOLFI, Jean-Pierre ([1997] 2024) : *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris : ESF Sciences Humaines.

BÖHM, Ingrid, Heike, BORKENHAGEN et Jens, SCHNEIDER (2004) : L'apprentissage productif. *Décrochages et accrochages scolaires*, Avril 99-114. https://journals.openedition.org/ries/1745

BENTO, Margaret (2013) : Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergies Canada,* V. 5.

BLANCHET, Philippe, et Patrick, CHARDENET (2011) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Montréal : Éditions des archives contemporaines.

BLANCHET, Philippe (2016) : Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Didactic and Didactical Contextualizations : Issues for Debate*. https://journals.openedition.org/ced/542

BOULAHOUAL, Adil., et Meriem, Rafik (2024) : The Role of E-Learning in the Evolution of Professions: A Moroccan Contextualization. *Global Journal of Management and Business Research,* 1. https://doi.org/10.34257/gjmbrgvol24is1pg1

BOURQIA, Rahma (2016) : Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*. V. 71, n° 18. https://doi.org/10.4000/ries.4551

BUCHETON, Dominique (2009) : L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Octarès : 147-148. https://journals.openedition.org/rfp/1953

CNIPE (2022) : *Renforcement des compétences linguistiques.* Rabat.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

DOROLLE, Maurice (1949) : *Le raisonnement par analogie.* Paris : PUF.

HOFSTADTER, Douglas, et Emmanuel, Sander (2013) : *L'analogie. Coeur de la pensée.* Paris : Odile Jacob.

HOLYOAK, Keith, J. (2012) : Analogy and Relational Reasoning. *Oxford University Press eBooks,* pp : 234–259. https://reasoninglab.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/273/2021/04/Holyoak_2012.pdf

IBOURK, Aomar , Karim EL AYNAOUI, et Tayeb GHAZI (2023) : TaRL Maroc : des débuts prometteurs pour un soutien scolaire innovant. *RePEc : Documents de recherche en économie*, pp : 12-23.

JAMES, Mark C., et Lawrence C. SCHARMANN (2007) : Using analogies to improve the teaching performance of preservice teachers. *Journal of Research in Science Teaching,* 44, n° 4 pp : 565-586. https://doi.org/10.1002/tea.20167

LLORENT-BEDMAR, Vicente, et Lucía TORRES-ZARAGOZA (2023) : Infância e educação em Marrocos. *Educação (UFSM)*. https://doi.org/10.5902/1984644470054

MARCEL, Jean-François (2002) : Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie,* 138, n° 1, pp : 103-113.

MELLAKH, Kamal (2000) : L'expansion scolaire et universitaire au Maroc. *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs*, édité par Vincent Geisser, CNRS Éditions. https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.733

MENESFCRS (2007) : *Les orientations pédagogiques destinées à l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant.* Rabat : Direction des curricula.

PIOTROWSKI, Sebastian (2010) : Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne,* (7) : 107-118.

RABARDEL, Pierre (1995) : *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.
ROSIER, Jean-Maurice (2002) : *La didactique du français.* Paris : Que sais-je?
SECRETAN, Philibert (1984) : *L'analogie.* Paris : PUF, Que sais-je?
VERMEREN, Pierre (2022) : La formation des élites marocaines tunisiennes. *Institut de recherche sur le Maghreb contemporain.* https://doi.org/10.4000/books.irmc.2682