

## **Tables des Matières**

- Les neurosciences et l'apprentissage des langues étrangères : quelques considérations didactico-pédagogique **Elyaagoubi Ahmed.....1**
- La réintégration de la langue française dans l'enseignement des matières scientifiques et techniques dans les Lycées marocains **Amina Mahir.....14**
  
- L'acquisition de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français à l'université marocaine : l'exemple du cours de traduction **ZakariaJIBRANE.....34**
- L'Enseignement des langues étrangères dans les facultés de l'Université Marocaine : expérience de Cap université **ASMAEHALIMI.....46**
- pratique du plurilinguisme en milieu scolaire **Tijani SAADANI.....54**
- Enseignement du Français : Approches Pédagogiques et Pratiques Innovantes. **Amrani Oussama/Khallouki Mohammed.....67**
- L'enseignement-apprentissage du français au cycle primaire et la question culturelle : de la simulation à une pratique authentique de la langue **My Rachid ELMellali/Elyaagoubi Ahmed.....81**
- L'alternance codique dans la communication verbale des enseignants : stratégie d'enseignement ou stratagème d'évitement ? **ER-RADI Hicham.....95**
- Archaïsmes et néologismes en classes de langues arabe et française : Des unités lexicales aux enjeux linguistiques et littéraires **Addi BAGRI.....108**
- Le FOU et la perspective actionnelle dans l'enseignement/Apprentissage du Français pour les futurs étudiants des filières scientifiques universitaires au Maroc **Hassan Krouni.....121**

## **Les neurosciences et l'apprentissage des langues étrangères : quelques considérations didactico-pédagogiques**

**Elyaagoubi Ahmed**

**ESTK/USMS**

### **Introduction**

Le présent travail se veut une réflexion autour de l'apport des neurosciences dans l'apprentissage des langues étrangères, En effet, le processus d'apprentissage des langues s'avère complexe dans la mesure où plusieurs dimensions entrent en jeu, notamment le côté affectif. Dans ce sens, nous chercherons à montrer l'apport des sciences cognitives quant au développement des compétences communicatives et scripturales des apprenants en matière des langues étrangères. Pour ce faire, nous suivrons le plan suivant : d'abord, nous passerons en revue les différentes définitions attribuées à la neuroscience pour passer, par la suite, aux modèles épistémologiques offerts par cette discipline permettant une meilleure appréhension des langues étrangères dans un contexte scolaire et enfin, nous essaierons de discuter l'efficacité et l'efficience de cette discipline en vue de l'amélioration des apprenants et des méthodes et modèles pédagogiques

### **I- Les neurosciences : Essai de définition**

La notion des neurosciences, apparue vers la fin des années soixante, regroupe plusieurs disciplines biologiques et médicales qui essaient de comprendre le fonctionnement et la structure du cerveau tant au niveau médical, biologique que psychologique. En fait, grâce à l'apport de ces domaines d'étude, les neurosciences permettent un examen pluridisciplinaire du système nerveux. Dans ce sens, les sciences cognitives interviennent d'une façon efficiente afin d'identifier et d'expliquer les mécanismes de l'esprit humain, elles sont définies comme « un ensemble de disciplines scientifiques visant à l'étude et à la compréhension des mécanismes de la pensée humaine, animale ou artificielle, et plus généralement de tout système cognitif, c'est-à-dire tout système complexe de traitement de l'information capable d'acquérir, de conserver et de transmettre des connaissances. »<sup>1</sup>. A partir de là, il est important de signaler que les neurosciences

---

<sup>1</sup>Centre d'analyse stratégique, 2010

ont pour ultime objectif l'étude et la compréhension du système nerveux considéré comme le principal facteur permettant une meilleure optimisation de l'apprentissage. « *Le champ disciplinaire "neurosciences" concerne l'étude du fonctionnement du système nerveux depuis les aspects les plus élémentaires : moléculaires, cellulaires et synaptiques jusqu'à ceux, plus intégratifs, qui portent sur les fonctions comportementales et cognitives* »<sup>2</sup>

Le système nerveux semble, donc, un élément primordial dans tout processus d'apprentissage étant donné les capacités énormes qu'il déploie pour faciliter les différentes actions dudit processus.

## II- Les sciences cognitives et l'apprentissage des langues :

Selon J. Petitot, on peut considérer les sciences cognitives comme une alliance de disciplines visant à constituer une *science naturelle de l'esprit*. Autrement dit, comme il a été démontré auparavant, le système nerveux est le principal organe qui réorganise les capacités mentales, et par conséquent facilite l'apprentissage. En somme, il est important de noter que cette discipline a pour principal souci l'étude du fonctionnement général de la pensée et la manière dont celle-ci gère les connaissances, les sélectionne, les mémorise, les réutilise, etc. Ainsi, plusieurs conditions doivent être prises en considération lors de l'action d'apprentissage telles que la pensée, l'intelligence, les représentations mentales, la mémoire, et les stratégies intellectuelles et ce afin de décrire et interpréter le cheminement du processus d'interprétation de l'information. Il importe, aussi, de noter que le développement croissant des sciences cognitives et des neurosciences a poussé certains chercheurs à donner plus d'importance au domaine de l'apprentissage et d'éducation d'où l'essor des domaines tels que la neuroéducation ou la neuropédagogie qui cherchent à donner aux enseignants des pistes à suivre pour faciliter l'apprentissage et transférer des savoirs de la manière la plus idoine en leur donnant des connaissances sur le fonctionnement du cerveau ou encore d'intelligence ou de la mémorisation. Dans ce sens, il faut souligner que selon les recherches de *Stanislas Dehaene* (2006, p. 5) il existe des « algorithmes universels d'apprentissage », qui sont des processus inconscients, automatiques et

---

<sup>2</sup> voir le site du CNRS.

efficaces de résolution de problèmes, « *dont quelques composantes essentielles sont l'attention, l'engagement actif, la récompense, la détection d'erreur, l'automatisation et le sommeil* »<sup>3</sup>.,ce chercheur, l'un des plus fameux en psychologie cognitive, cite que l'apprentissage se base essentiellement sur les principes suivants : d'abord, l'attention, puis, l'engagement actif (importance de l'évaluation et de la métacognition) , ensuite, Le retour d'information (signaux d'erreurs, motivation et récompense) , et enfin,, La consolidation (l'automatisation : transfert du conscient au non-conscient, et libération de ressources – le sommeil). Ces quatre piliers ont été montré explorés grâce au développement des neurosciences ainsi qu'aux technologies médicales telles que l'IRM (Imagerie par résonance magnétique). Cette relation entre cerveau et apprentissage a été démontrée par les travaux de Masson (2016) qui a prouvé que l'organisation du cerveau conditionne et oriente l'apprentissage.

---

<sup>3</sup> Stanislas Dehaene , vers une science de la vie mentale, Ed.Fayard, Paris, 2006

### III- L'acquisition du langage : quelques considérations théoriques

Nombreux sont les philosophes et linguistes qui se sont penchés sur la question épineuse de l'acquisition du langage (Chomsky, Piaget, Skinner...). A cet égard, diverses théories contradictoires se confrontaient. Certains défendaient l'idée que le langage est acquis ; d'autres soutenaient la conception de l'innéisme (Voir les travaux de Chomsky, 1975) alors qu'une autre approche, notamment de J. Piaget avançait que les capacités cognitives de l'humain ne sont ni totalement innées ni totalement acquises, mais résultent d'une construction progressive où l'expérience et la maturation interne se combinent. La neuroéducation, quant à elle, a contribué à élucider cette problématique en s'appuyant essentiellement sur les expériences et études avancées sur le cerveau de l'enfant, en particulier sur les images fournies par les machines ultra-modernes, principalement les régions responsables des processus langagiers (l'aire de Broca et l'aire de Wernicke) (Kail, 2012)<sup>4</sup> ainsi que la découverte d'une troisième région appelée l'aire de Geschwind qui se charge du processus de reconnaissance et de compréhension des mots (Gaussel et Reverdy, 2013)<sup>5</sup>

Ainsi, l'apport de ces recherches était considérable dans la mesure où l'on commence à être conscient des problèmes liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en plus d'autres obstacles tels que la dyslexie ou la difficulté de décoder des mots. En effet, la neuropédagogie, en s'alliant aux autres disciplines, cherche à trouver des voies plus crédibles quant au perfectionnement de l'apprentissage et la compréhension des lois permettant de développer les compétences des apprenants. Parmi ces règles, la motivation et les émotions de ces derniers s'avèrent des éléments importants pour mieux répondre à leurs attentes et leurs capacités mentales. Dans cette perspective, d'après Oatley et Jenkins (1996 : 122), « *les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains... font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous*

---

<sup>4</sup> Michel Kail, l'acquisition du langage, PUF, Paris, 2012,

<sup>5</sup> Gaussel M. & Reverdy C.. *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 86, septembre. Lyon : ENS de Lyon. 2013

*et le monde des personnes, les choses et les événements »<sup>6</sup>.*

<https://www.jstor.org/stable/24274221>

#### IV-Apprentissage d'une langue étrangère : orientations cognitives

Force est de constater que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas une entreprise aisée dans la mesure où les obstacles sont énormes qu'ils soient d'ordre cognitifs ou affectifs. En effet, l'apprenant est confronté à une langue et par conséquent à une culture qui n'est pas la sienne et qui semble étrangère par rapport à ce qu'il a vécu et entendu durant son enfance. Face à cette situation, il semble opportun d'adopter des stratégies et méthodes plus adéquates pour aider l'apprenant à s'adapter à cette réalité. Dans ce sens, nombreuses sont les recherches qui ont pu démontrer que les enfants ont des potentialités importantes leur permettant un apprentissage plus actif d'une langue étrangère. En effet, « *le jeune enfant posséderait donc une « disposition naturelle » pour acquérir une ou plusieurs langues simultanément* »<sup>7</sup>. Ainsi, l'on peut affirmer que l'approche cognitive se focalise sur l'activité mentale de l'apprenant qui assume le rôle le plus manifeste lors de son apprentissage comme l'atteste TARDIF (1992) qui souligne que « *l'apprenant est un sujet actif et constructif qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances* »<sup>8</sup>, Selon le même chercheur, les principes de base de l'approche cognitive de l'apprentissage peuvent se résumer comme suit :

*« -L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé.*

*- L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations).*

*- L'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances.*

*- L'apprentissage suppose la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires.*

*-L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles »<sup>9</sup>. (TARDIF 1992 :34)*

---

<sup>6</sup>Oatley et Jenkins 1996 : 122

<sup>7</sup> ALLES-JARDEL 1997 : 15

<sup>8</sup> Tardif, 1992

<sup>9</sup> Ibid, p34

Tardif insiste sur le fait que l'enseignant doit être un médiateur et facilitateur de l'apprentissage en essayant de créer un climat propice à l'action d'apprendre. Dans ce sens, il est question de donner à la motivation une part importante dans ce processus. En effet, selon plusieurs chercheurs, l'action d'apprendre semble plus efficace et performante tant que le sujet ou l'apprenant est motivé. « *La motivation désigne à la fois une attitude envers l'apprentissage et une capacité à apprendre de façon indépendante* »<sup>10</sup>, précisent M.-J. Barbot et G. Camatarri (1999 : 66).

Ainsi, si les conditions d'apprentissage semblent propices et sereines, le rendement des apprenants sera meilleur et ils tireront profit des compétences communicatives et linguistiques acquises.

## V- Stratégies cognitives d'apprentissage des langues étrangères

Il importe de noter que la mission principale des enseignants est de transférer des connaissances et compétences à leurs étudiants dans de meilleures conditions. Pour ce faire, diverses stratégies doivent être mobilisées dans le but de trouver des solutions plausibles pour tout obstacle ou problème. En effet, les stratégies sont considérées comme faisant partie « *des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences* »<sup>11</sup> (Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 2006). Une autre définition est attribuée à ce terme par Paul Cyr qui souligne « *qu'on emploie généralement aujourd'hui l'expression stratégies d'apprentissage (..) afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres mots, l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il le récupère afin de la réutiliser.* »<sup>12</sup>

Ainsi, Les stratégies d'apprentissage concernent surtout les actions entreprises par les apprenants afin de rendre les actions d'apprendre, de mémoriser et de comprendre plus efficaces. Dans ce sens, les chercheurs ont établi plusieurs taxinomies de stratégies, en l'occurrence, celles cognitives qui font appel à des

---

<sup>10</sup> M.-J. Barbot et G. Camatarri (1999 : 66).

<sup>11</sup> Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 2006

<sup>12</sup> Paul CYR, Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 2ème éd 1998 p5

techniques spécifiques telles que la mémorisation, la répétition et le stockage d'information ; des stratégies métacognitives, compensatoires, affectives ou sociales. Toutes essaient de présenter des opérations, des pensées, des comportements initiés par des apprenants afin d'atteindre un objectif bien déterminé.

Ces actions sont liées à l'activité mentale ou la cognition qui, comme le rappelle J.P.Cuq, est « *l'ensemble des activités perceptives motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement. À l'origine de ces activités, se trouve l'architecture cognitive constituée d'éléments responsables entre autres, de la conversation des connaissances et des croyances, des décisions d'action de l'élaboration des représentations et de la régulation de l'action* »<sup>13</sup>

A partir de là, il est important de souligner que la notion de cognition permet à l'enseignant d'être conscient des mécanismes du processus d'acquisition du langage chez l'apprenant. Dans cette perspective, Margaret W.Matlin souligne « *La cognition ou activité mentale, comprend l'acquisition, le stockage, la transformation et l'utilisation des connaissances (..) la cognition inclut un large éventail de processus mentaux qu'elle met en œuvre chaque fois qu'une information est reçue, stockée, transformée et utilisée* »<sup>14</sup>

Bref, la cognition considère l'apprenant comme un système actif qui doit mobiliser toutes ses connaissances antérieures et prendre en considération les stratégies les plus idoines pour mieux apprendre.

## VI- les courants de pensée ou théories d'apprentissage :

Les stratégies d'apprentissage mobilisées par les apprenants nécessitent une orientation de la part des enseignants. En effet, ces derniers doivent faire appel aux différentes théories d'apprentissage qui proposent une vision appropriée de l'action d'apprendre. Nous proposerons, dans ce qui suit, un aperçu général autour des diverses théories, en l'occurrence, le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et enfin le socioconstructivisme. Chacune de ces approches

---

<sup>13</sup> Jean Pierre CUQ, "Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde", CLE international, 1990, p.

<sup>14</sup> MARGARET W. MATLIN *la cognition : une introduction à la psychologie cognitive* traduction de la 4<sup>ème</sup> édition américaine par Alain Brossard docteur ès lettres et sciences humaines en psychologie de l'université – Lyon 2



présente une conception de l'apprentissage que nous allons expliciter dans ce qui suit

## **VI-1-Le béhaviorisme :**

Le béhaviorisme est un courant de pensée qui puise ses fondements théoriques de la philosophie empiriste (John Lock, David Hume.). Il se développe aux Etats Unis au début du XX -ème Siècle grâce aux travaux de Watson, Skinner et Pavlov, En effet, cette théorie s'intéresse à l'étude des comportements observables et mesurable ainsi que le recours à la théorie psychologique du stimulus-réponse (ou conditionnement classique) dont les résultats ont été extraits des expériences sur les animaux (notamment les chiens de Pavlov). Le béhaviorisme, donc, considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier, en d'autres termes, L'apprentissage y est décrit comme une modification du comportement observable, provoqué par les stimuli venant de l'environnement, une modification en réponse associée à des stimuli extérieurs (environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne) sur l'organisme. Selon Marie-Françoise et NARCY-COMBES Le béhaviorisme est « *une théorie psychologique d'apprentissage qui considère que le savoir s'acquiert par formation d'habitudes lorsque le sujet est confronté à des stimuli qui entraînent des réponses renforcées positivement ou négativement* »<sup>15</sup> ce qui veut dire que le béhaviorisme est une théorie de l'apprentissage qui a marqué fortement le domaine de l'enseignement /apprentissage étant donné que cette théorie est rattachée à l'expérimentation.

Grosso modo, avec le béhaviorisme, l'apprenant doit ajuster ses comportements et ses modes de pensées avec l'environnement étant donné que le savoir s'acquiert essentiellement par formation d'habitudes.

## **VI-2-Le constructivisme :**

---

<sup>15</sup> Marie-Françoise et NARCY-COMBES, "Précis de didactique, Devenir professeur de langue", ellipses Edition, 2005, Paris, p.145.

C'est grâce aux travaux de J.Piaget que le constructivisme s'est développé en tant que théorie d'apprentissage basée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant suite à une activité mentale. En fait, Cette théorie repose sur l'hypothèse selon laquelle, en réfléchissant sur nos expériences, nous nous construisons et construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons faisant allusion, ainsi, aux limites du béhaviorisme. Dans ce sens, le constructivisme est considéré comme « *une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances* »<sup>16</sup>. En fait, Piaget avait l'ambition de comprendre et étudier les étapes du développement du fonctionnement cognitif d'un enfant et la manière dont il construit ses connaissances. Pour ce faire, l'apprenant doit être confronté à des situations diversifiées afin d'améliorer son développement cognitif ; autrement dit, l'on est appelé à encourager un enseignement actif basé sur le développement du raisonnement que le fait d'apprendre par cœur comme l'attestent les propos suivants : « *L'enseignement ne consiste pas à transmettre à l'apprenant les significations d'un autre individu qui « sait » .L'enseignement consiste plutôt à mettre les significations de l'apprenant au défi.* »<sup>17</sup>

De ce fait, l'on peut déduire que le constructivisme se veut une théorie dont les fondements sont axés sur l'apprenant qui ne doit pas absorber le savoir mais l'approprie en se basant, essentiellement, de sa propre réalité et son vécu.

#### **IV-3-Le socio-constructivisme :**

Le socio-constructivisme est une théorie qui vient pour répondre aux lacunes constatées par le constructivisme, principalement en ce qui concerne le rôle joué par le milieu social dans l'apprentissage. En effet, Vygotsky, psychologue russe, principal théoricien du socioconstructivisme stipule que les individus ont une capacité énorme de construire leur apprentissage. Ce chercheur a soutenu que toutes les fonctions cognitives trouvent leur origine dans les interactions sociales et que l'apprentissage ne consiste pas simplement en l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par les apprenants ; c'est le processus

---

<sup>16</sup> <http://josialekenne.over-blog.com/article-33706364.html>, consulté le 28/04/2021

<sup>17</sup> ÉICEM, Une approche pédagogique pour l'école informatisée, Montréal, Québec, mars 1998 p8

par lequel les apprenants s'intègrent dans une communauté de connaissances. Autrement dit, lors de cette théorie, l'accent est mis sur le fait que les facteurs sociaux sont déterminants quant à la construction des connaissances. Donc, il est à souligner, dans ce sens, que Le socioconstructivisme est considéré comme :

*« Une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances »<sup>18</sup>*

Donc, il est à noter que pour les socioconstructivistes, l'apprenant doit construire soi-même ses apprentissages (la construction personnelle d'un savoir) en passant par la phase la plus nécessaire, l'interaction dans un cadre sociale avec autrui (entre enseignant et apprenant, et entre apprenant et apprenant), c'est ce que les chercheurs ont dénommé « auto construction des savoirs ». Bref, cette théorie se veut un modèle d'enseignement /apprentissage qui place l'apprenant au cœur de toutes les actions en tenant compte de son milieu social et la dimension interactive. Tous ces éléments contribuent au développement des capacités et compétences des apprenants qui n'apprennent pas uniquement de leurs enseignants mais également à travers l'interaction avec les autres.

Il s'avère, donc, que l'acte d'apprendre est complexe étant donné qu'il nécessite un ensemble de données intellectuelles qui s'entremêlent mutuellement. Dans ce sens, la contribution de la psychologie cognitive et sciences de l'éducation se veut importante et permet, dans certaines conditions, d'apporter des éléments de réponse quant à la résolution de plusieurs obstacles d'apprentissage d'une langue étrangère. Ces difficultés peuvent, en effet, être liées à diverses sources telles que la baisse de motivation ou des capacités de mieux maîtriser certaines notions ou les mémoriser. Ainsi, la tentative de remédiation à ces lacunes ne semble pas impossible puisque certaines démarches offertes, notamment, par les sciences cognitives permettent de résoudre de telles difficultés.

---

<sup>18</sup> <http://josialekenne.over-blog.com/article-33706364.html> consulté le 28/04/2021

## Conclusion

Il importe, donc, de signaler que les neurosciences essaient de contribuer, efficacement, aux problèmes d'apprentissage à travers les différents mécanismes que cette discipline peut offrir aux pédagogues et didacticiens afin que ces derniers puissent adopter les meilleures approches en faveur des apprenants ayant des difficultés. Ainsi, les neuroscientifiques essaient de tirer profit des recherches avancées sur le cerveau et le système neuronal en explorant les manières dont les apprenants arrivent à mémoriser, à faire attention, à être motivés ...etc. Autant d'opérations que l'on ne pouvait pas détecter sans l'apport de ce domaine qui semble très instructif dans la mesure où l'on peut proposer des pistes de remédiation aux différentes lacunes d'apprentissage chez les apprenants.

A partir de là, l'on peut affirmer que les neurosciences ont pu s'imposer comme une discipline très importante étant donné qu'elle puise ses fondements théoriques de la psychologie, ainsi que d'autres sciences lui conférant, ainsi, une notoriété académique importante. Toutefois, les recherches dans ce domaine ne cessent de se développer grâce à l'implication de nombreuses entités de recherche de par le monde qui continuent de creuser dans les secrets du cerveau humain dans l'objectif de reconnaître et d'explorer les différents mécanismes mis en œuvre lors de l'action d'apprentissage. Ces recherches obéissent, certes, à une rigueur scientifique permettant d'obtenir des résultats plus fiables les quels résultats aideront les enseignants à développer leurs approches lors de leurs interventions au cours du processus d'enseignement surtout en faveur des enfants réputés par leurs grandes capacités d'assimilation de tous types d'information. Dans cette perspective, nombreuses sont les études qui ont démontré l'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère à un âge précoce vu que la plasticité du cerveau de l'enfant est réputé d'être la plus active et la plus importante.

## Bibliographie

- ALLES-JARDEL, M. 1997, « *Psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère* » dans CALAQUE, É., *L'Enseignement précoce du français langue étrangère*, p. 14-20. BAYON, G. et al.- Enseigner les langues vivantes à l'école élémentaire.- Clermont-Ferrand :
- Barbot, M.-J. et Camatarri, G. 1999. , *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF, collection Éducation et formation
  - CUQ, J.P.(1990) "*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*", CLE international
- CYR,P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 2ème éd 1998
- Dehaene, S. (2007)., *Les neurones de la lecture*, Paris : Odile Jacob
- François, M. et N. COMBES, (2005) "*Précis de didactique, Devenir professeur de langue*", ellipse Edition, Paris
- Gausse M. & Reverdy C. (2013). *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 86, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Kail M.(2012). *L'acquisition du langage*. Paris : Presses universitaires de France
- MARGARET W. M, *la cognition : une introduction à la psychologie cognitive*, traduction de la 4<sup>ème</sup> édition américaine par Alain Brossard docteur ès lettres et sciences humaines en psychologie de l'université –Lyon 2
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Peters, M. et Viola, S. (2003). *Stratégies et compétences : intervenir pour mieux agir*. Montréal, Québec : Éditions Hurtubise.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

## **La réintégration de la langue française dans l'enseignement des matières scientifiques et techniques dans les lycées marocains**

**Amina MAHIR**

**Faculté Poly disciplinaire Larache**

### **Introduction**

La politique éducative au Maroc a institué, depuis les années quatre-vingts, l'arabe comme seul médium d'enseignement/apprentissage du système éducatif.). Ainsi, ce système s'est vu progressivement arabisé et la langue arabe a acquis le statut de langue « enseignée » et « d'enseignement ».

Cependant, avec l'élaboration de la *Vision Stratégique 2015-2030 de réforme du système d'éducation, de formation de recherche scientifique*, visant à assurer l'équité et l'égalité des chances et à garantir un enseignement de qualité pour tous, de nouvelles réformes sont instaurées, en particulier celle relative à l'alternance linguistique dans l'enseignement des matières scientifiques et techniques.

La Loi- cadre 17-51 de cette réforme est adoptée par les instances décisionnelles en juillet 2019. Elle vient couronner les travaux précédents de ladite *Vision Stratégique* ?. Il s'agit donc, d'une reconnaissance officielle du bilinguisme traduit par le choix du « français » comme langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques dans les établissements scolaires marocains.

Ce nouveau statut de la langue française dans notre système éducatif ne va pas sans légitimer et induire ce questionnement. Ce choix marquera –t-il l'arrêt de la « fracture linguistique »<sup>19</sup> entre le lycée et l'université, dont le système éducatif souffrait et souffre encore de nos jours ?

Un autre questionnement qui en découle : les acteurs du processus enseignement/apprentissage sont-ils bien formés pour mener à bien ce changement de langue d'enseignement ? Perçoivent-ils les enjeux liés à l'intégration du français comme langue d'enseignement/apprentissage dans notre système éducatif ?

Pour pouvoir apporter, quelque peu, un éclairage à toutes ces interrogations, nous essayerons dans cet article, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues et celui de la sociolinguistique, de faire émerger des éléments de réponse à travers une réflexion fondée sur une lecture attentive et approfondie des textes officiels adoptés par l'institution en tutelle

Ce faisant, nous procéderons d'abord à une lecture succincte des textes officiels qui retracent plusieurs phases de réformes dans l'Histoire du Maroc, en mettant l'accent sur la dualité qu'a connue le statut des deux langues adoptées dans le système scolaire, à savoir l'arabe et le français..

Nous examinerons la qualité de la formation des acteurs réels de cette réforme(les enseignants), ainsi que les innovations pédagogiques préconisées ensuite l'état des ressources humaines ainsi que les outils pédagogiques préconisés dans le but de réussir l'intégration de la langue française dans l'enseignement des matières scientifiques et techniques. Enfin, à travers une étude empirique, nous interrogerons les acteurs de du processus enseignements/apprentissages, en leur qualité de praticiens ayant une connaissance précise de la réalité de la classe et ayant intégré cette réforme dans leurs classes, au moyen d'un questionnaire et d'entretiens.

L'approche adoptée s'inscrit d'abord dans une perspective qualitative dans le sens où notre travail se base sur l'analyse des lois inhérentes au sujet en question. Ce qui justifie notre choix de nous intéresser aux langues d'enseignement et plus particulièrement au français. Ensuite, la dimension quantitative de notre étude est présente à travers les données collectées au lycée ALMASSIRA ALKHADRA de la ville de Kénitra. Nous présenterons en conclusion

---

<sup>19</sup> <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/5786/3728> Leila MESSAOUDI, « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc: quelles remédiations? »in Revue Langues, cultures et sociétés, Volume 2, n°1, juin 2016

un certain nombre de constats portant sur la réalité de la mise en œuvre de cette nouvelle pratique au sein des classes.

## **Les soubassements institutionnels préparant l'intégration du français comme langue d'enseignement**

### **La politique éducative au Maroc et le système linguistique adopté**

Dans le but d'approcher le sujet en question, il nous est loisible de faire un survol de la politique éducative marocaine durant ces décennies précédentes afin de donner une idée aussi précise que possible de l'évolution de notre enseignement. Aujourd'hui, force est de constater que notre système d'éducation a connu plusieurs réformes, et qui dit réforme, dit une liste d'actions mesurables, efficaces et aptes à être soumises à d'interminables évaluations. Celles-ci avaient comme but d'assurer la cohérence dans un système considéré comme le pilier de toute société.

Il y a lieu de dire que la politique d'enseignement adoptée par les différents pays et régimes doit être avant tout un projet sociétal qui vise en premier lieu le citoyen. Ceci a été avancé par plusieurs chercheurs et théoriciens notamment, Bernard DEFRANCE<sup>20</sup> pour lequel l'école assure trois fonctions « *l'instruction (produire des individus aussi savants et cultivés que possible), la formation (produire des individus aptes à s'insérer dans la vie professionnelle) et l'éducation (produire des citoyens). De ces trois fonctions, c'est aujourd'hui la troisième qui devient première et conditionne la réalisation des deux autres* ».

Des décennies durant, le Maroc a instauré des lois, des réformes et des chartes et ce, pour garantir le « développement humain durable »<sup>21</sup> et la prospérité de tout un peuple. Si l'on remonte dans le temps, nous trouverons que la *Charte Nationale 2000* adoptée par notre pays, a visé une école fondée sur des bases bien solides et surtout après tant d'années de colonisation. Cette dernière a ancré sans doute une idéologie générale dans tout le système afin de réaliser ses objectifs aussi bien déclarés que sous-jacents

Ainsi, cette visée continue à figurer dans les réformes ultérieures. Dans la *Vision stratégique de la Réforme 2015-2030* « *l'École est considérée comme un pilier principal dans la*

---

<sup>20</sup> DFRANCE.B, « *Violence de l'école* » in Panoramiques, *La violence à l'école, toute réflexion faite*. Editions Corlet. Condé-sur-Noireau. P101.

<sup>21</sup> Le conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche scientifique, *Vision stratégique de la Réforme 2015-2030. Pour une Ecole de l'Équité, de la Qualité et de la Promotion*, 2015 p.7



*construction du projet sociétal marocain et dans la réussite des projets de développement que connaît notre pays depuis le début du troisième millénaire »<sup>22</sup>*

Cet objectif contraint les décideurs à se mobiliser pour le développement de l'Ecole marocaine. L'enseignement des langues et par les langues n'est pas le moindre dans cette architecture. Au long des décennies passées, l'arabisation était le choix ultime préconisé dans le débat sur la langue d'enseignement. La visée étant de faire renaître le statut de l'arabe et d'inculquer par conséquent son identité comme un symbole historique. Cependant, une langue, généralement, est en perpétuelle évolution ; cette vérité a interpellé certains chercheurs marocains, notamment LAROUÏ (1982), cité par BOUKOUS <sup>23</sup> , à prôner une « *langue arabe moderne, de masse et scientifique, un arabe rénové sur les plans de la graphie et de la grammaire capable de véhiculer la science et la technique* ».....

Ladite volonté ressurgit après des années de réformes au niveau de la vision stratégique 2015-2030 et plus précisément dans le levier 13, article 84 : « *Maîtrise des langues enseignées et versification des langues d'enseignement* » en affirmant que « *La langue arabe est une langue officielle de l'Etat, (...) <sup>24</sup>il convient de renforcer son statut, d'assurer son développement, sa modernisation, sa simplification et l'amélioration de son enseignement.* » p.45.

Ceci a concerné la langue arabe. La langue amazighe, quant à elle, déclarée langue officielle de l'Etat, constitue le patrimoine commun de tous les marocains et son enseignement à l'école a été introduit en 2003, *Vision Stratégique 2015-2030, op, cit.* Elle est objet d'un plan d'action national « *clair et conforme aux dispositions de la constitution* » prévoyant conséquemment de faire valoriser et évoluer sa position dans le système éducatif marocain.

Néanmoins, il est à noter qu'elle a été marginalisée selon BOUKOUS et bien d'autres, au niveau institutionnel. cela « *a grandement contribué à la précarité de sa situation* ». En ce sens, certains parlent de la *revitalisation de l'amazighophonie* et attestent qu'il s'agit d'un « *acheminement progressif vers une forme de reconnaissance de l'amazigh après des*

---

<sup>22</sup> « L'Ecole », tel qu'il est employé dans la *Vision stratégique de la Réforme 2015-2030. Pour une Ecole de l'Équité, de la Qualité et de la Promotion* « désigne le système éducatif dans l'ensemble de ses composantes : le préscolaire, l'enseignement primaire, le secondaire collégial, le secondaire qualifiant, l'enseignement supérieur et universitaire, la recherche scientifique, la formation des cadres, la formation professionnelle et l'enseignement traditionnel. » p. 94

<sup>23</sup>

<sup>24</sup> Conseil Supérieur de l'Éducation, op,cit, 2015-2030p. 45

*décennies de marginalisation* »<sup>25</sup> . La création de l'Institut Royal de la Culture Amazigh ( IRCAM) a changé le statut de cette langue de façon irréversible. D'autres réclament plus d'attention pour une langue négligée tant d'années et qui n'a pas connu de succès ni d'intérêt dans le système éducatif marocain. Présentement, elle apparaît timidement dans les nouveaux textes institutionnels.

L'Etat était doré et déjà devant le challenge de rénover et de « sauver » le système éducatif marocain suite à des classements insatisfaisants de l'école marocaine au niveau mondial (le Maroc classé 75<sup>ème</sup> sur 79 pays qui ont participé à la l'étude PISA 2018<sup>26</sup> ) « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves ». La révision des causes de cette défaillance était une condition sine qua non à la renaissance de ce domaine. Il projette dès lors de retravailler le statut et la situation des langues d'enseignement, et par conséquent, revoir son système linguistique avec un nouveau souffle et plein d'ambitions.

L'allocation de Sa Majesté à l'occasion de du 16<sup>ème</sup> anniversaire de la fête du trône du Roi Mohammed VI était à la base de la constitution du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique(CSEFRS) dans le but d'évaluer l'état d'édification de la Charte Nationale de l'éducation et de la formation et par la suite, d'instaurer une nouvelle vision pour la réforme du système éducatif : « *La réforme de l'enseignement doit viser au premier chef à permettre à l'apprenant d'acquérir les connaissances et les habilités et de maîtriser les langues nationales et étrangères, notamment dans les filières scientifiques et techniques qui ouvrent de l'insertion sociale* »<sup>27</sup>

Effectivement, cette politique s'articule autour de l'adéquation entre « langues » et « filières scientifiques et techniques ». Ces dernières sont dispensées dans le parcours éducatif du préscolaire jusqu'à l'université. Nous revenons à ce point ultérieurement lorsque nous présenterons notre enquête. Pour ce qui est du premier axiome, le cadre référentiel régissant le choix des langues d'enseignement est conditionné par plusieurs facteurs. Le marché linguistique et le marché de l'emploi ne sont pas les moindres. Ils orientent impérativement toute la politique éducative vers la promotion du français par rapport aux autres langues dites

---

<sup>25</sup> BOUKOUS.....

<sup>26</sup> <https://www.medias24.com/education-le-maroc-en-queue-du-classement-de-l-enquete-pisa-2018-de-l-ocde-5974.html>

Le **PISA** évalue les compétences de 600 000 élèves de 15 ans sur trois domaines : compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique. Résultat : le **Maroc** est classé 75<sup>ème</sup> sur une liste de 79 pays. Il fait office de mauvais élève des pays de la région MENA.7 déc. 2019

<sup>27</sup> Discours Royal à l'occasion du 167<sup>me</sup> anniversaire de la fête du trône

« les plus utilisées » mondialement. (même si cette idée suscite des remous et nous incite à ouvrir un champ de réflexion et d'en vérifier la fiabilité).

Le français et sa portée au sein du marché linguistique marocain peut être qualifié d'élémentaire « *au point d'être perçue comme portant ombrage à la légitimité de l'arabe standard(...)* Le poids de cette présence pèse lourdement sur le marché linguistique en raison de force logique dont bénéficie le français sur les plans économique, financier et politique »<sup>28</sup>. Il est le plus demandé dans le domaine de l'embauche. Avant, son usage était sollicité dans seulement quelques secteurs d'emploi tels que l'économie, les finances....etc. Aujourd'hui, preuve à l'appui, il englobe la majorité des domaines professionnels. Ce qui a engendré des luttes interminables entre les partisans de l'arabisation et ceux du français.

La loi-cadre 51-17 a mis un terme à cette querelle existentielle avec l'institutionnalisation progressive du français comme langue d'enseignement. Nous sommes à la 3<sup>ème</sup> année de cette évolution. Autrement dit, en 2018, les niveaux scolaires bénéficiant de l'enseignement des matières scientifiques en langue française étaient les tronc communs, et exclusivement, dans quelques lycées sélectionnés. Aujourd'hui, cet enseignement est généralisé dans tous les établissements. La question qui se pose à ce niveau est la suivante : sommes-nous prêts à ce défi ? Les professeurs des matières scientifiques sont-ils formés pour mener à bien leurs tâches ? Ce sont là autant de questions qui nous interpellent dans cet article.

### **Enseignement des matières scientifiques et réalité de la formation des enseignants**

Suite aux états des lieux relevés par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) dans son *Rapport analytique*, il est utile de dire qu'on a renvoyé la politique linguistique de la Charte pour laquelle « *l'arabe demeure la langue d'enseignement des matières scientifiques dans l'enseignement scolaire, y compris au cycle du baccalauréat. Or, dans le supérieur, l'enseignement scientifique est totalement dispensé en français.* »<sup>29</sup>

Effectivement, le CSEFRS continue dans le même sens d'analyse et dégage quelques dysfonctionnements du système éducatif marocain : « *la faible maîtrise des langues, des connaissances, des compétences et des valeurs* » et « *les hésitations dans le traitement des*

---

<sup>28</sup> Boukoud.....  
<sup>29</sup>

*problématiques transversales, notamment la question de l'apprentissage des langues et des langues d'enseignement. »<sup>30</sup>*

Dans une volonté de sauver le système éducatif, la Vision stratégique 2015-2030, et par la suite la Loi-cadre 51-17, réorganisent les fonctions assumées par les langues à l'école marocaine. Ainsi, cette dernière revient à l'ancien régime d'avant les années 80 dans le but de réhabiliter le décalage linguistique de plusieurs décennies marquant le lycée et l'université.

Sur le plan opérationnel, la promotion de la langue française, comme langue d'enseignement en alternance linguistique<sup>31</sup> avec l'arabe, nécessite dorénavant que l'on présente les matières scientifiques et techniques en langue française. Ainsi, cela permettrait *« la maîtrise des compétences linguistiques chez les apprenants et favoriser la cohérence des langues d'enseignement entre les différents cycles scolaires et de formation. »<sup>32</sup>*

Par voie de conséquence, le corps professionnel se trouve, dès cette instauration, dans l'obligation de dispenser les cours en cette langue. Par exemple, au primaire l'alternance se fera avec l'arabe dans l'enseignement des mathématiques pour un premier pas. Quant au secondaire, la visée est de la généraliser progressivement dans toutes les matières scientifiques. Nous précisons que l'académie de Rabat-Salé-Kénitra a procédé dès le début à cette généralisation dans les tronc communs, option internationale.

Nous nous demandons pertinemment en ce sens si le niveau des élèves en français n'altérera pas la qualité de l'enseignement et conséquemment l'assimilation des matières scientifiques. Aussi, le manque de formation des professeurs n'entravera-t-il pas l'application de cette pratique au sein des classes ? Une autre question qui nous interpelle : les acteurs chargés d'assumer ce changement radical et de présenter les cours en cette langue étrangère, sont-ils capables d'en donner de bons résultats ? sont-ils formés pour cela ? Et si, éventuellement, les professeurs eux-mêmes souffraient de quelques difficultés relatives à la langue française dans son volet communicationnel ou au niveau de l'écrit, que devons-nous résorber à ce moment-là : les lacunes des professeurs ou celles des apprenants ?

---

<sup>30</sup> Rapport analytique.....

<sup>31</sup> L' « alternance linguistique » est prise dans sa vraie acception que la Vision stratégique 2015-2030 lui a attribué et repris par la Loi-cadre 2019, Levier 1, Article 2 « C'est un outil pédagogique que l'on choisit dans un enseignement bilingue ou plurilingue, pour perfectionner l'acquisition d'une ou de plusieurs langues en les utilisant partiellement dans l'enseignement de certaines matières. L'alternance linguistique est surtout pratiquée pour la maîtrise des langues étrangères » p.95

<sup>32</sup> Vision stratégique

A mettre ainsi la charrue avant les bœufs, nous ne faisons que retarder l'échéance. Qu'en est-il de la réduction de la fracture linguistique entre lycée et université ? Parlera-t-on toujours de la performance tant prônée par l'école marocaine et qu'elle s'évertuait à réaliser ? L'Institution scolaire savait, et le sait encore, qu'une réforme ne s'édifie pas sans une vraie « vision stratégique » bien solide. L'enquête que nous avons menée, et les entretiens que nous avons eus avec les professeurs du lycée Almassira Alkhadra de kénitra donneront quelques réponses à cette problématique.

Il est vrai que certains enseignants ont bénéficié de quelques formations programmées par le ministère de l'éducation nationale ( 35%, pourcentage confirmé par ledit lycée « terrain d'enquête »). Mais ni la durée de ces formations, ni le nombre de professeurs n'étaient à la hauteur de ce changement grandiose du système éducatif. Ajoutons que la nouvelle politique du ministère de tutelle relative au recrutement des professeurs cadres des académies aggrave la situation. Ces derniers souffrent déjà à cause d'une formation académique formelle trop réduite dans le temps qui ne couvre que quelques mois d'encadrement de stagiaires qui prendront par la suite la responsabilité d'enseigner les jeunes de demain. Pour gagner le combat, il faut d'abord préparer le terrain de la bataille. C'est une vraie guerre qu'un nouveau recruté va mener dans un domaine où il souffrira du manque d'expériences, du manque aussi d'outils, d'une absence quasi-totale d'orientations et la liste est longue.

### **La place de la traduction comme matière à part dans l'enseignement des matières scientifiques et techniques**

Osons-nous dire qu'avec la matière de traduction en qualité de cours complémentaire à l'enseignement des matières scientifiques et techniques l'élève pouvait au moins aboutir à un « *perfectionnement linguistique avec exploration du fonctionnement des deux langues de travail et sensibilisation aux principes élémentaires de la traduction* »<sup>33</sup>. ? Pourtant, avec le nouveau statut de la langue d'enseignement, cet apprenant se perd dans un univers de terminologies dont il ignore les correspondances .Il s'ensuit que, au lieu de supprimer la fracture linguistique entre le lycée et l'université ,nous assisterons sans doute à un dysfonctionnement sans précédent au niveau des matières scientifiques et techniques.

---

<sup>33</sup> MEN, Secrétariat générale , Direction des curricula, Programmes et Orientations pédagogiques réservés à l'enseignement de la matière de la traduction en 1<sup>ère</sup> année baccalauréat .Décembre 2005

Prenons l'exemple de la question 14 du questionnaire<sup>34</sup> de cette enquête , des apprenants répondent à 85% aux consignes posées par le professeur des matières scientifiques toutes confondues, en arabe dialectal. Les 15% restant, prononcent seulement le début de la phrase en deux mots ou trois terminant leurs énoncées en arabe (ces observations retenues lors de notre enquête en présentiel des cours présentés par les professeurs des matières en question).

Exemples : -« on suppose que+ chiffres en arabe »

-« Soient a £ IN + phrase en arabe »

- « Toute droite(D) non parallèle à.....(+la phrase en arabe) ».....(Et la liste des exemple demeure ouverte).

Les exemples des cours en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et Sciences Physiques/Chimie, par exemple, nous donnent une idée claire sur le dilemme dont souffrent les professeurs de ces matières qui nécessitent une concentration particulière et soutenue pour l'assimilation du cours ; ajoutons à cela l'embarras du choix des mots à utiliser. L'apprenant se trouve à chaque séance, confronté à un tiraillement entre l'analyse logique des exercices et celui de la recherche immédiate des formules correctes en langue française.

Ceci dit, ce qui précède est bien confirmé par ce texte institutionnel, en matière d'accommodation entre deux tâches fonctionnelles, celle de la compréhension et bien entendu celle de la formulation des idées :

*L'analyse cognitive du processus traduisant montre que les deux activités fondamentales, à savoir la compréhension et la réexpression, sont sous-tendues par des schèmes mentaux. Les deux schèmes qui régissent la compréhension et la réexpression sont l'assimilation et l'accommodation. Ils sont sous-tendus par ce que Piaget appelle des concepts action. Leur fonctionnement consiste en la coordination d'une suite raisonnée d'actions cognitives.* <sup>35</sup>

Nous faisons appel, chaque fois, à cette notion de traduction parce qu'en fait, les professeurs procèdent à cette opération, malgré eux, dans leurs cours de mathématiques, de Sciences physiques ou de sciences de la terre et de la vie. Il sera question à ce niveau de décider si l'on voudrait perfectionner une compétence ou un savoir. « *La compréhension*

---

<sup>34</sup> Questionnaire, Le français, langue d'enseignement des matières scientifiques. Annexe 1

<sup>35</sup> *ibid*

*relève plutôt d'une compétence que d'un savoir. Elle suppose acquis le savoir linguistique indispensable à l'appréhension de la langue du texte. »<sup>36</sup>*

En effet, l'ambiguïté se déclenche à ce niveau chez le professeur et chez l'apprenant: faire attention à l'analyse logique du cours ou retenir la formulation utilisée. En d'autres termes, privilégier le savoir au détriment de la compétence ou vice versa ? Avec cette déperdition de repères, pouvons-nous vraiment parler d'une réduction de la fracture linguistique entre le secondaire et l'université ?

## **Réalité de la langue d'enseignement au lycée marocain : étude de cas**

### **Présentation de l'enquête**

Face à cette nouveauté institutionnelle, nous avons entamé une enquête au niveau de notre établissement d'activité, lycée « Almassira Alkhadra » situé dans la banlieue de la ville de kénitra. Notre objectif étant d'examiner l'existence ou non du décalage entre les textes officiels et le vécu quotidien de la vie scolaire quant à l'enseignement des matières scientifiques en français<sup>37</sup>. Notre recherche s'articule autour de quelques préoccupations qui puisent leur légitimité de la polémique résultant de la loi-cadre 51-17 sur la scène de l'enseignement. Comment les professeurs des matières scientifiques (notamment les mathématiques, les sciences physiques et les sciences de la vie et de la terre.) appréhendent-ils le fait d'enseigner ces mêmes matières en français après une longue période d'arabisation ? Dans leur mission générale d'éducation, quel rôle se donnent-ils en classe, celui du traducteur ou celui de présentateur ? Ce corps enseignant trouve –t-il une interaction au sein de la classe, laquelle assurera sûrement la suppression d'une éventuelle fracture linguistique à l'université ? Ce qui nous intéresse ici, c'est plutôt la tendance générale qui marque les matières scientifiques ( niveaux et spécialités confondus ), celle qui est la plus couramment affirmée par les praticiens de l'enseignement/apprentissage.

Avant de distribuer le questionnaire aux professeurs, nous avons assisté à quelques séances en classe de cours des filières scientifiques dans le cadre d'exploitation d'un autre

---

<sup>36</sup> ibid

<sup>37</sup> Les matières scientifiques à savoir les mathématiques, les sciences physiques/chimies (PC) et les sciences de la vie et de la terre. (SVT)seront les seules prises en charge dans cette enquête. Pour les matières techniques , elles ne sont pas dispensées dans l'établissement en question..

outil d'investigation « l'observation ». Une étape qui était d'une richesse incomparable surtout du côté des apprenants.

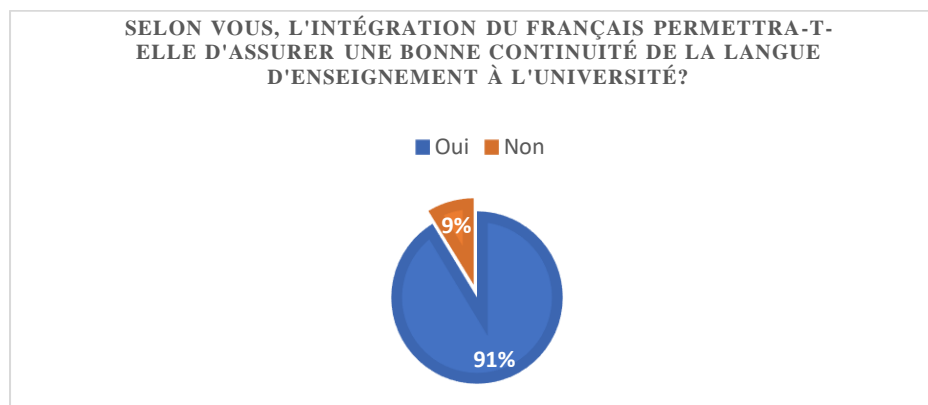
Notre questionnaire englobe quelques questions en nombre de 15, partagées entre celles qui visent les données personnelles de chaque professeur (sexe, âge, ancienneté...), et celles relatives à l'objet de notre enquête, c'est-à-dire l'usage de la langue d'enseignement au sein des classes scientifiques. Ainsi, l'étape du dépouillement des données nous a aidé à préciser en chiffres exacts les pourcentages de chaque question.

Approcher le thème de la pratique de l'école loin de tout texte institutionnel, c'est d'emblée se trouver dans un rapport de vérification, et c'est d'abord la réalité « amère », tout simplement, aussi bien du côté des enseignants que des enseignés. Considérons les questions suivantes :

**. Selon vous, l'intégration du français permettra-t-elle d'assurer une bonne continuité de la langue d'enseignement à l'université?**

Graphique : illustrant les pourcentages des données de la question11.

- Oui
- Non



D'après les réponses recueillies des enquêtés au sujet de l'intérêt de l'intégration de la langue française dans l'enseignement des matières scientifiques, il est bien clair que les avis sont favorables à 91% pour ce choix.

Pourcentages à l'appui, (question 11), les professeurs considèrent que l'initiative en elle-même est intéressante . Toutefois, les réponses relatives à l'interaction des élèves quant à l'usage de cette langue, révèlent une fréquence inférieure à celle de la question précédente.

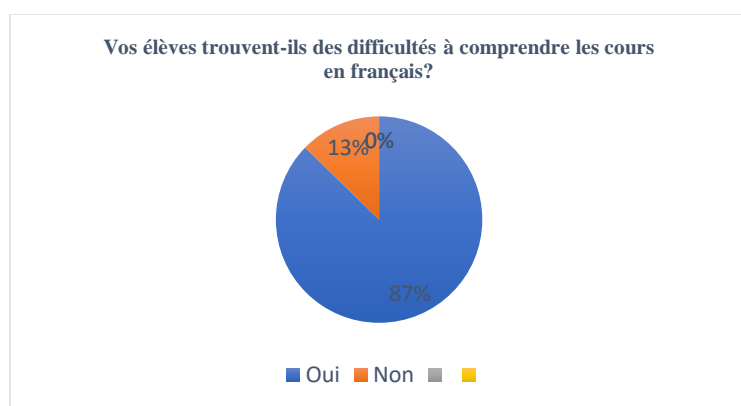


Contrairement à ce que cette volonté de réformes donne à voir de l'intérêt de cette politique linguistique, les pourcentages suivants relatifs à la question des difficultés de compréhension des élèves (langue d'enseignement prouvent le contraire de ce que l'on espérait.

### Vos élèves trouvent-ils des difficultés à comprendre les cours en français?

Graphique : illustrant les pourcentages des données de la question13.

- Oui
- Non



Suite aux réformes de la Loi-cadre, sommes-nous une nouvelle fois devant un constat semblable à celui décelé dans les décennies passées ? Il s'agit effectivement d'une simple reprise historique d'après ces chiffres; cela nous rappelle ce qu'a été soulevé par le **Conseil Supérieur de l'Enseignement** dans le *Rapport Analytique 2008* Volume 2, p. 66 : « Dans la pratique réelle, les méthodes d'enseignement sont loin d'être centrées sur l'apprenant. Elles se fondent sur la transmission directe des savoirs et des savoir-faire de l'enseignant à l'apprenant, sans donner de place aux démarches par découverte qui ont le potentiel de construire les connaissances et de s'adapter à des situations nouvelles » p. 66.<sup>38</sup> Effectivement, ce bris caractérisant le passage d'une langue d'enseignement à une autre, duquel découle la violente fracture linguistique, est difficilement aboli d'après ces constats.

La question majeure qui oriente notre travail est principalement celle de la continuité et/ou de la *fracture linguistique* entre le lycée et l'université concernant la langue d'enseignement des matières scientifiques. Nous confrontons deux constats d'après cette enquête, celui de l'intérêt porté à l'égard de cette intégration majeure de la langue

<sup>38</sup> Rapport analytique.....

d'enseignement( question11), et la réalité ou l'utopie de la *fracture linguistique*.<sup>39</sup> (question13) selon les représentations des enquêtés.

Autrement dit, le recours à un tel *bilinguisme intégré* projette la résolution du problème de la *fracture linguistique dont souffre un apprenant ayant acquis des savoirs dans une 1ère langue de scolarisation (L1=Ar) et l'aider à construire des savoirs en une 2ème langue (L2= Fr)*.<sup>40</sup>

Généralement, c'est ce qui arrive à nos étudiants quand ils accèdent à l'université et se sentent bloqués face à l'obstacle de la langue d'enseignement avant même d'examiner le contenu des savoirs scientifiques. Et donc, les compétences visées ne seront pas réalisées puisque nous parlons du maillon faible du système éducatif : l'apprenant ; des compétences telles que :

- *recevoir, analyser et interpréter tout type de discours scientifique ;*
- *mener avec succès des recherches documentaires à des fins variées ;*
- *s'exprimer avec clarté et éloquence, tant à l'écrit qu'à l'oral, sur des sujets scientifiques ;*
- *communiquer avec efficacité, dans différentes situations de production ou de réception discursives ;*
- *traduire et/ou produire différents types de discours scientifiques ;*<sup>41</sup>

Si l'on considère le volet pratique des matières scientifiques ainsi que les ressources humaines de l'enquête, nous obtiendrons les résultats suivants :

Avec un manuel scolaire élaboré en français à 91 % (cf. annexe, question 7) et une formation académique du corps enseignant dans la même langue à plus de 50%(cf. annexe question 8) , des conditions comme telles ne devraient que réaliser un profil d'élève approximativement sans déficits langagiers et cognitifs. Néanmoins, les pourcentages enregistrés chez les professeurs qui ont bénéficié d'une formation académique en langue arabe auront sans doute renverser cet état de façon irréversible. Les réponses révélant l'insuffisance relative aux

---

<sup>39</sup> <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/5786/3728> Leila MESSAOUDI, « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc: quelles remédiations? »in Revue Langues, cultures et sociétés, Volume 2, n°1, juin 2016

<sup>40</sup> ibid

<sup>41</sup> MEN, Secrétariat générale, Direction des curricula, Programmes et Orientations pédagogiques réservés à l'enseignement de la matière de la traduction en 1<sup>ère</sup> année baccalauréat Décembre 2005

formations continues en termes de séances programmées, marquent approximativement l'unanimité à 94 % (cf. annexe question 10) et attestent le disfonctionnement du système éducatif marocain. Signalons qu'à ce niveau, il faut mentionner les taux nuancés à 57 % des enseignants qui ont été ignorés de cette opération par les responsables (cf. annexe question 9). En définitive, les pourcentages signalés à 96% quant à l'affirmation des apprenants déclarant trouver des difficultés à comprendre les cours en français, restent significatifs.

Les taux obtenus, que ce soit dans l'ordre général ou au sein de la classe, laissent comprendre que le décalage existe bel et bien entre les textes officiels qui ambitionnent de réaliser plusieurs objectifs et la réalité qui est aux antipodes de ces intentions. Les enquêtés approuvent cette réalité à travers les réponses avancées.

De ce, nous confirmons que la fosse s'approfondira de plus en plus sans aucun doute. Et par là, tout un projet national de sauver l'enseignement serait noyé.

## CONCLUSION

L'apprenant, d'après ces réformes (*Vision stratégique 2015-2030* et la *Loi-cadre 51-17*) est appelé à devenir un « médiateur culturel » ainsi qu'un possesseur de savoir susceptible de dialoguer avec les autres, être un acteur plurilingue dans un monde où les sociétés tendent de plus en plus vers le multilinguisme. Chose qui est favorisée dans le cursus scolaire de l'élève par le fait que l'intégration de la langue française comme langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques occupe les premiers rangs au sein des plans de réformes. Une langue qui était, certainement reléguée à la seconde place en période d'arabisation du système éducatif.

Néanmoins, d'autres aléas sont à souligner à ce niveau et qui entravent en fait cette reconsidération. Par exemple, l'absence d'une vision claire et efficiente embrassant l'institutionnel et le pratiques des classes. Aussi, faudrait-il noter l'influence des variables tels que l'âge, la durée d'expérience, les matières enseignées... des acteurs de l'opération enseignement/apprentissage. Ainsi que le niveau faible des élèves en français qui a exacerbé les enseignants.

Certes, cette recherche répond à certains tourments qui nous ont interpellée en tant que pratiquante dans le domaine éducatif et qui ont trouvé conséquemment des réponses dans les impédimentas susmentionnés. Ainsi, élaborer un scénario positif pour l'Ecole marocaine, voudrait dire confier le métier d'enseignant à des compétences de haute qualité en termes de parcours scolaire même si l'idée la plus profondément enracinée est que cette tâche est cédée aux éléments de dernier rang au niveau du « marché du travail ». Pour ce, il faut combattre

ces idées reçues et revoir le mode de recrutement des contractuels de l'enseignement et leur niveau par rapport à la question linguistique, vecteur des nouvelles réformes, relire aussi leur formation et surtout leur rémunération.

En général, cette révision ne fera que renforcer cette nécessité de remédier à la fracture linguistique qu'a connue et connaît toujours notre pays. Un constat qui est totalement attesté par les réponses des informateurs de notre enquête. ( cf. annexe question 15).

## BIBLIOGRAPHIE

Boukous.A. « Dynamique de la situation linguistique » in *50 ans de développement humain & Perspectives 2025. Dimensions Culturelles* . p.69-85.

DFRANCE.B , « Violence de l'école » in *Panoramiques, La violence à l'école, toute réflexion faite. Editions Corlet . Condé-sur-Noireau. P101.*

Leila MESSAOUDI, « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc: quelles remédiations? » in *Revue Langues, cultures et sociétés*, Volume 2, n°1, juin 2016 <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/5786/3728>

Mahir, A.( 2017). »Culturel et interculturel dans la Vision Stratégique 2015-2030 ». Dans : Le multilinguisme et la nouvelle réforme de l'enseignement au Maroc. In *acte de la journée d'étude à la PFE, 17 Mai 2016. Université Moulay Ismail, Faculté Polydisciplinaire d'Errachidia.*

Royaume du Maroc .MEN. Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche scientifique, *Vision stratégique de la Réforme 2015-2030. Pour une Ecole de l'Equité, de la Qualité et de la Promotion*, 2015

Royaume du Maroc. MEN. Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche scientifique, Instance Nationale du Système de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, *Rapport analytique : la mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education et de formation 2000-2013 : acquis, déficits*, décembre 2014.

Royaume du Maroc .MEN. Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche scientifique, *Vision stratégique de la Réforme 2015-2030. Pour une Ecole de l'Equité, de la Qualité et de la Promotion*, 2015

Royaume du Maroc . MEN. Le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche scientifique, Instance Nationale du Système de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, *Rapport analytique : la mise en œuvre de la Charte Nationale d'Education et de formation 2000-2013 : acquis, déficits*, décembre 2014.

Royaume du Maroc .MEN, Secrétariat générale, Direction des curricula, Programmes et Orientations pédagogiques réservés à l'enseignement de la matière de la traduction en 1<sup>ère</sup> année baccalauréat .Décembre 2005

Royaume du Maroc .MEN, Secrétariat générale, Direction des curricula, Programmes et Orientations pédagogiques réservés à l'enseignement de la matière de la traduction en 1<sup>ère</sup> année baccalauréat Décembre 2005

<https://www.medias24.com/education-le-maroc-en-queue-du-classement-de-l-enquete-pisa-2018-de-l-ocde-5974.html>

<https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/5786/3728> Leila MESSAOUDI, « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc: quelles remédiations? » in *Revue Langues, cultures et sociétés*, Volume 2, n°1, juin 2016

## Annexes

### Annexe 1

#### Questionnaire : le français, langue d'enseignement des matières scientifiques

##### **1- Etes-vous ?**

- ☐ Homme
- ☐ Femme

##### **2 -Votre âge**

- ☐ 25-40
- ☐ 40-55
- ☐ 50 et plus

##### **3- Votre expérience dans l'enseignement des matières scientifiques**

- ☐ moins de 10ans
- ☐ 10-20
- ☐ plus de 20ans

##### **4- Vous enseignez :**

- ☐ Les mathématiques
- ☐ Les sciences de la Vie et de la Terre
- ☐ Les sciences physiques

##### **5- Niveaux enseignés :**

- ☐ TC
- ☐ 1BAC
- ☐ 2BAC

##### **6- L'usage du manuel scolaire est pour vous**

- ☐ Pas du tout important
- ☐ Peu important
- ☐ Très important

**7- Le manuel scolaire utilisé est-il en**

- ☐ Arabe
- ☐ Français

**8-Votre formation académique était en**

- ☐ Arabe
- ☐ Français

**9-Avez-vous bénéficié d'une formation continue relative à l'usage du français comme langue d'enseignement ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

**10- Cette formation était-elle suffisante ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

**11- Selon vous, l'intégration du français permettra-t-elle d'assurer une bonne continuité de la langue d'enseignement à l'université ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

**12- Selon vous, cette intégration est-elle bénéfique pour les élèves ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

**13- Vos élèves trouvent-ils des difficultés à comprendre les cours en français ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

**14- Vos élèves répondent-ils aux consignes oralement en**

- ☐ Français
- ☐ Arabe

**15- Comment trouvez-vous cette nouvelle initiative disposée par le ministère de l'éducation ?**

.....

.....  
.....  
.....  
**Annexe 2 : Liste des réponses de la question 15.**

15. Comment trouvez-vous cette nouvelle initiative disposée par le ministère de l'éducation?

ID	Nom	Réponses
1	anonymous	A ne pas généraliser.
2	anonymous	Le français n'est pas une langue des sciences
3	anonymous	Infructueuse
4	anonymous	Cette initiative était entaché d'improvisation et de saute d'humeur, et elle était censée faire participer toutes les parties impliquées dans le processus d'apprentissage pédagogique...il était possible d'arabiser les études universitaires ou de réaliser un changement progressif depuis le primaire pour ne pas sacrifier la génération actuelle.
5	anonymous	Le retour de l'enseignement des matières scientifiques en langue française est logique
6	anonymous	Une mauvaise initiative les sciences doivent être enseignées par la langue maternelle
7	anonymous	Je préfère l'anglais comme langue d'enseignement des matières scientifiques car même les français utilisent cette langue comme langue de recherche
8	anonymous	Bonne initiative, ça sera bénéfique pour les étudiants pour leurs études supérieures
9	anonymous	Je trouve que cette initiative sans réflexion précédente,il faut préparer le

**ID      Nom                      Réponses**

		terrain avant toute loi.
10	anonymous	Mauvaise initiative puisque la plupart n'ont pas un niveau minimal pour suivre les cours en français
11	anonymous	Cela permettra aux élèves de pratiquer et monter en compétences en leur langue française
12	anonymous	Comme professeur de SVT, cette initiative m'a causé beaucoup de problèmes au niveau de l'écriture des leçons et au niveau de l'orale, puisque les élèves ne peuvent pas formuler des phrases en français.
13	anonymous	Je trouve que cette initiative est malplacée dans le sens où il fallait proposer la langue anglaise comme langue d'enseignement puisqu'on veut viser la mondialisation.
14	anonymous	C'est vrai que cette initiative va être bénéfique pour les élèves cependant pour quelques uns et pas pour tout le monde car ces derniers n'ont pas assez de compétences linguistiques pour suivre tout le cours en français
15	anonymous	L'initiative a causé beaucoup de problèmes pour nos élèves et même pour nous les profs, car nous trouvons des difficultés à expliquer les leçons aux élèves en français. On interpelle toujours la langue maternelle pour que nos élèves puissent comprendre.
16	anonymous	Le manuel est en français, mais je suis toujours dans l'obligation de traduire tout le cours pour que tout le monde puisse suivre, car leurs niveaux linguistiques ne permettent pas cela
17	anonymous	Je suis contre cette initiative, car comme toujours on trouve des difficultés à communiquer et à expliquer aux élèves parcequ'ils étaient habitués tout le long de leur cursus scolaire à l'arabe.



ID	Nom	Réponses
----	-----	----------

18	anonymous	Très bonne initiative
19	anonymous	Pour les filières internationales, je trouve moins de difficultés avec les élèves donc cette initiative est bénéfique pour cette catégorie. Mais pour les autres c'est vraiment catastrophique.
20	anonymous	Pas tous les élèves arrivent à suivre
21	anonymous	Je trouve que c'est une mauvaise initiative dans le sens où je n'ai pas bénéficié d'une formation en français, tout mon parcours scolaire était en arabe.
22	anonymous	Je trouve que cette initiative n'est pas bien planifiée parce que nous trouvons des gros problèmes à expliquer les leçons et communiquer avec les élèves.

## **L'acquisition de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français à l'université marocaine : l'exemple du cours de traduction**

**Zakaria JIBRANE**

**Laboratoire langue, littérature et communication**

**Faculté des lettres et des sciences humaines Ben M'sik**

**Université Hassan 2, Casablanca**

### **Introduction :**

L'apprentissage d'une langue étrangère amène forcément une rencontre avec une autre culture. Cette situation favorise des échanges et des interactions de cultures et d'identités. Ainsi, afin de garantir une bonne communication, il faudrait, en plus de maîtriser les formes linguistiques de la langue apprise, prendre en considération le contexte de la communication et la culture des interlocuteurs. Dans ce sens, la compétence culturelle se veut une composante indissociable du processus de l'apprentissage et de la communication, étant donné que les contacts interculturels se multiplient avec l'essor des technologies de l'information et de communication qui marquent la société contemporaine. L'acquisition de la compétence culturelle se considère alors un véritable enjeu social et par conséquent éducatif.

Dans le contexte marocain, quant à l'apprentissage de la langue française, la notion de compétence culturelle s'attribue une importance bien particulière car elle problématise la relation que l'étudiant entretient, d'une

part, avec la culture française enseignée, et d'autre part, avec sa propre identité. Les étudiants, en abordant la culture d'un autre pays, ont souvent des images prédéfinies de la culture et du peuple du pays, images souvent stéréotypées qui s'expliquent par le processus de socialisation de chaque individu. L'apprentissage du français est appelé à s'inscrire dans le cadre des nouvelles perspectives et des nouveaux objectifs qui se rattachent à la formation de l'étudiant en matière du culturel et d'interculturel.

Dans cette perspective, l'apprentissage du français langue étrangère conduit-il à l'acquisition de la compétence culturelle chez l'étudiant marocain ? C'est autour de cette problématique que se construit notre sujet. Ce sujet s'inscrit dans le cadre de la corrélation entre francophonie et interculturel. Il se veut une étude sociolinguistique qui se propose d'examiner comment les étudiants marocains apprenant le français langue étrangère se représentent la langue et la culture françaises et de vérifier l'impact de cette représentation sur la construction de la compétence interculturelle, notamment à travers le cours de traduction.

### **Problématique et questions de recherche :**

L'enseignement de la langue française à l'université marocaine s'attribue pour mission principale de doter l'étudiant des compétences linguistiques et communicatives essentielles. Les cours conçus dans ce sens sont censés également permettre à l'étudiant d'acquérir une compétence culturelle pour une meilleure acquisition de la langue. Dans cette optique, le cours de traduction s'avère l'outil efficace pour montrer la particularité de la notion langue-culture, puisqu'il constitue le moment de rencontre entre la langue maternelle de l'étudiant et de la langue étrangère à apprendre. Rigoureusement instrumentalisé, il serait le moyen de conduire l'étudiant à acquérir la valeur d'altérité. D'un autre côté, l'étudiant marocain, à la

manière de tout apprenant d'une langue étrangère, a toujours l'habitude recourir à sa langue maternelle qui reste pour lui un filtre inévitable.

De ce fait, plusieurs questions s'imposent :

- Comment les étudiants se représentent-ils le cours de traduction et de quelle façon interagissent-ils avec le contenu de ce cours ?
- Est-ce que le cours de traduction, à travers le déroulement didactique qui lui est attribué, arrive-t-il à doter les étudiants de la compétence interculturelle nécessaire à leur apprentissage ?
- Jusqu'à quel point les étudiants sont conscients de l'importance de l'acquisition de la compétence interculturelle, et quelles sont leurs attentes par rapport au cours de la traduction ?

### **Hypothèses :**

En menant cette recherche, nous avons émis des hypothèses qui sont prévues en tant que réponses aux questionnements inhérents à la problématique. Ces réponses peuvent être validées ou infirmées selon l'investigation et les résultats de l'enquête. Ces hypothèses se présentent comme suit :

- Les étudiants interagissent difficilement avec le cours de traduction car ils n'étaient pas habitués au recours explicite de leur langue maternelle dans leur apprentissage de la langue française.
- Le cours de traduction ne met pas l'accent assez suffisamment sur le côté culturel de la langue française et ne véhicule pas la valeur d'altérité et d'objectivité.
- Les étudiants éprouvent le besoin d'être initiés à la traduction durant leur parcours au cycle secondaire et le désir de se servir effacement de cette discipline dans leur apprentissage de la langue française.

## **Méthodologie :**

### **1- La démarche qualitative :**

L'étude présentée dans cet article s'inscrit dans le domaine des méthodes empirico-inductives. Cette méthode reconsidère l'acteur social ainsi que le contexte dans lequel il évolue en les plaçant au cœur de l'enquête. Son principe fondamental consiste à collecter les données et les réponses recherchées à partir de l'interaction avec le sujet et ses représentations sur l'objet de recherche : *« Ces méthodes empirico-inductives consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui soulèvent des questionnements sociaux et scientifiques, à rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'émergence du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font »*.<sup>42</sup>

### **L'enquête par questionnaire :**

Dans le domaine de la recherche qualitative, le questionnaire est reconnu comme l'un des principaux instruments de la collecte des données. C'est un *« instrument de recherche essentiel, il permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées »*<sup>43</sup>

La recherche présentée dans cet article se base sur une enquête par questionnaire. Le choix de cet outil est motivé par l'objectif d'obtenir des

---

<sup>42</sup> - BLANCHET Philippe, ASSELAH-RAHAL Safia, 2008, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans « Perspectives pour une didactique des langues contextualisée », Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.

<sup>43</sup> CUQ Jean Pierre (Dir.), 2003, Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, Paris, Clé International

données pouvant répondre à la problématique et aux questions de la recherche. L'objectif poursuivi est de mesurer le degré d'interaction des étudiants avec le cours de traduction et de vérifier l'efficacité du cours dans l'apprentissage de la compétence interculturelle. Pour atteindre cet objectif, le questionnaire que nous avons élaboré s'articule sur trois axes, à savoir : la représentation et le point de vue des étudiants sur le cours de traduction, leur interaction avec le cours et leurs besoins et attentes par rapport à l'apprentissage et l'utilisation de la traduction dans leur apprentissage de la langue française.

Dans cette étude, nous avons ciblé les étudiants inscrits à la filière des études françaises de la faculté des lettres Ben M'sik à Casablanca à laquelle nous appartenons. Ces étudiants sont inscrits au troisième semestre du parcours de la licence et ils bénéficient du cours de traduction étalé sur un espace de deux heures par semaine. Le questionnaire que nous avons soumis à l'analyse porte sur un échantillon de 57 étudiants parmi les soixante-dix étudiants qui assistent régulièrement au cours et qui ont répondu au questionnaire. L'administration du questionnaire s'est réalisée pendant les mois d'octobre et novembre 2018.

### **L'observation participante :**

Dans le but d'obtenir des données plus fiables et renforcer cette étude, nous avons opté également pour l'observation participante comme outil de recherche. Selon le sociologue américain Robert Bogdan, l'observation participante est présentée comme un dispositif de recherche caractérisé par « *une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées [...]. Les observateurs*

*s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences ».*<sup>44</sup>

Le choix de cette démarche est mobilisé par l'objectif de confronter les réponses obtenues par le biais du questionnaire avec la réalité observée. La période temporelle consacrée à l'observation s'étale sur la même période de l'administration du questionnaire.

### **Résultats :**

Pour présenter les résultats de cette recherche, nous décrivons, dans un premier temps, le déroulement du cours de traduction en partant des séances auxquelles nous avons assisté. Nous mettons l'accent dans ce qui suit sur le choix didactique opéré ainsi que l'interaction des étudiants.

### **Le déroulement didactique du cours de traduction :**

Dans ce cours de traduction, l'animation didactique est assurée par l'enseignant. Ce dernier propose aux étudiants, quant aux supports, des textes de langue arabe à caractère informatif, administratif dont les uns sont les exemples des examens de fin de semestre. Ces textes se caractérisent par leur contenu simple et direct, sans qu'ils contiennent des termes spécifiques ou techniques.

La consigne principale consiste à traduire le texte en français, en le segmentant phrase par phrase. De ce fait, l'enseignant reçoit les réponses proposées par les étudiants. Il cherche par la suite à discuter et à corriger les réponses données, en s'arrêtant parfois sur des termes, des expressions qui font hésiter les étudiants sur leurs équivalences. Il ajoute parfois des

---

<sup>44</sup> Robert Bogdan, Méthodes de recherche qualitative, New York, 1975

explications sur des subtilités lexicales, grammaticales ou syntaxiques. Par la suite, il leur donne la traduction totale du texte proposé.

### **Les taches des étudiants :**

En observant les taches et les actions des étudiants, nous avons remarqué que ces derniers interagissent de manière très limitée avec le contenu du cours. La majorité d'entre eux se situent dans le simple état de réception. Ce sont toujours les mêmes éléments qui proposent des réponses et interagissent favorablement avec les consignes et les questions de l'enseignant. En cherchant à donner des réponses exactes, ils s'efforcent à trouver juste les équivalences des termes et des expressions à traduire.

### **L'analyse du questionnaire :**

#### **Représentations et point de vue des étudiants sur le cours de traduction :**

Le point de départ de cette réflexion est constituée par une définition large de la représentation telle qu'elle est réélaborée par Jodelet :*« C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme savoir du sens commun ou encore 'savoir naïf', 'naturel', cette forme de connaissance est distinguée entre autres, de la connaissance scientifique »*<sup>45</sup>

La notion de représentation est devenue centre d'intérêt dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Étant donné qu'en didactique des langues-cultures autres, il n'y a pas de subjectivité sans intersubjectivité,

---

<sup>45</sup> JODELET, D. 1989. Folies et représentations sociales, Paris, PUF



pas de moi sans autrui (Porcher, 1997 ). Les représentations façonnent le rapport que l'apprenant entretient avec la culture étrangère et avec l'altérité et constituent, selon les dires d'Abdallah-Pretceille, les véritables objets d'échanges. (Abdallah-Pretceille, 1986 )

Les réponses obtenues du dépouillement du questionnaire montrent que les étudiants voient que le cours de traduction est marqué d'une difficulté considérable. Ils justifient cette situation par le fait de ne pas être habitués dans leur cursus scolaire à l'emploi explicite de la langue arabe dans le cours de français. Ce choix était toujours mal vu par leurs professeurs. Cependant, ils pensent que le cours de traduction est intéressant et offre le plaisir d'apprendre surtout quand ils mobilisent leurs connaissances en langue arabe au niveau du vocabulaire et de grammaire. Dans le même sens, les étudiants ont montré leur conscience quant à la nécessité de l'étude de la traduction pour un meilleur apprentissage de la langue française. Ils voient que l'acquisition de la compétence de traduire est une nécessité pour mieux renforcer leur apprentissage et favoriser le choix de se spécialiser dans la traduction dans l'avenir.

### **Interaction des étudiants avec le cours de traduction :**

Les réponses des étudiants interrogés révèlent que leurs représentations et leurs points de vue sur le cours de traduction influencent directement sur leur réaction par rapport au contenu du cours. En effet, la majorité des étudiants ont affirmé qu'ils n'arrivent pas à réagir de manière efficace avec les consignes données dans le cours. La difficulté de trouver les équivalences adéquates aux mots et phrases à traduire est un obstacle majeur devant l'acquisition de la compétence de traduire. A cela s'ajoute le

manque de connaissances linguistiques : grammaticales, syntaxiques, lexicales.

D'un autre côté, plus de la moitié des étudiants ont déclaré qu'ils ont l'habitude de participer au déroulement du cours. Cette réponse va à l'encontre de ce que nous avons observé durant les séances de ce cours où juste un nombre très réduit d'étudiant qui participent régulièrement.

### **Attentes et besoins des étudiants quant à l'étude de la traduction :**

D'après les réponses retenues, la plupart des étudiants ont exprimé le besoin d'être initié à la traduction dès le cycle secondaire. Pour eux, cela peut les aider à mieux s'approprier la langue française et à mieux aborder le cours de traduction dans leur cursus universitaire. Dans le même sens, ces étudiants ont souligné l'intérêt de ce choix pédagogique qui pourrait favoriser l'interaction avec le cours de français en général. Le retour à la langue maternelle assure l'acquisition de la langue étrangère, notamment quand il s'agit du discours métalinguistique. Il est vu comme moyen de stimulation et d'encouragement.

### **Discussion :**

De façon générale, il semble que les étudiants questionnés partagent en totalité un même point de vue qui concerne l'importance de l'étude de la traduction dans l'apprentissage de la langue française. Toutefois, pour la majorité, il est considérablement difficile de participer efficacement au cours de traduction et d'en tirer profit.

De ce fait, il serait avantageux de prévoir un cours de traduction dès le cycle secondaire. Les réponses constituent, dans ce sens, une unanimité majoritaire. En effet, le recours à la traduction dans un cours de langue

étrangère ne signifie pas le retour aux méthodes traditionnelles ni à l'enseignement exclusif de l'acte de traduire, mais signifie plutôt l'instrumentalisation de la traduction en tant qu'outil didactique de plus et en tirer profit des avantages qu'il offre. D'un côté, l'emploi de la traduction permettrait aux élèves et aux étudiants d'évacuer un obstacle majeur qu'ils rencontrent dans la compréhension de certaines particularités de la langue relevant parfois du discours métalinguistique. Ainsi, le cours de traduction serait un outil de stimulation et d'encouragement.

l'analyse des besoins : « « *La première étape de mise en œuvre du programme de formation est ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse des besoins. Celle-ci consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations.* »<sup>46</sup>

Sur le plan culturel, la traduction permettrait à l'élève et à l'étudiant de ne pas s'enfermer dans les équivalences systématiques et s'ouvrir sur les richesses de la langue et la culture étrangères. Elle leur favorise de développer la compétence interculturelle et de se doter des valeurs d'altérité et d'objectivité au lieu d'être pris par les bornes des clichés et des préjugés.

Il est à rappeler que l'apprentissage des langues étrangères et celui de la traduction partagent une finalité commune à savoir s'ouvrir sur l'autre et établir des relations interpersonnelles par la prise de conscience linguistique : « *On peut et on doit considérer que ni les connaissances livresques sur autrui ni les seules rencontres, par exemple, les échanges scolaires, ne suffisent à cet apprentissage de l'altérité. On ne peut faire l'économie d'un travail sur soi, sur sa propre subjectivité, sur sa propre*

---

<sup>46</sup> 46 MANGIANTE J.M., et PARETTE, C., *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, 2004, p 22.

*étrangeté et pluralité. (...) Le plus difficile, contrairement à ce que l'on croit, n'est pas d'apprendre à voir l'autre, mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. L'incapacité à se décentrer par rapport à soi-même pour se placer au point de vue d'autrui est un obstacle majeur aux relations symétriques et réciproques. (Abdallah-Pretceille, 1997)*

Il est à rappeler également que « Les programmes de formation des enseignants devraient prévoir des stratégies pédagogiques et des méthodes de travail qui préparent les enseignants à gérer les nouvelles situations engendrées par la diversité, la discrimination, le racisme, la xénophobie, le sexisme ainsi que la marginalisation, et à résoudre les conflits de manière pacifique. Ils devraient en outre favoriser une approche globale de la démocratie et des droits de l'homme. (...) Ils devraient renforcer l'éducation interculturelle et la gestion de la diversité dans le cadre de la formation en cours d'emploi. (Conseil de l'Europe, 2008 : 34).<sup>47</sup>

### **Conclusion :**

En somme, il semble que le cours de traduction n'est pas conçu en harmonie avec les attentes et les besoins de l'étudiant. En plus, il n'est pas en mesure de construire une compétence interculturelle, d'autant plus que les étudiants ne sont pas assez conscients de ce que constitue la notion de langue-culture. Pourtant, la traduction s'avère un outil efficace pour renforcer l'apprentissage de la langue française. Conçu en tant qu'un outil didactique qui prend en considération les attentes et les besoins des étudiants, il serait en mesure d'aider les apprenants à augmenter leur prise de conscience et à s'intégrer favorablement dans la construction de leur savoir.

---

<sup>47</sup> - Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR) : [www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf)

## **Bibliographie :**

- Abdallah-Pretceille, M. 1986. « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations ». In : La civilisation, Porcher, L. (dir). Paris : CLE International.
- Taylor, S., Bogdan, R. 1984. Introduction to Qualitative Research Methods : The Search for Meanings. New York, John Wiley & Sons.
- BLANCHET Philippe, ASSELAH-RAHAL Safia, 2008, « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans « »Perspectives pour une didactique des langues contextualisée », Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR) : [www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf)
- Porcher, L. 1995. Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline. Centre national de documentation pédagogique. Hachette éducation.
- Porcher, L. 1997. Lever de rideau. In : Les représentations en didactique des langues et cultures. Notions en questions, Zarate, G. (dir). Paris : E.N.E. de Fontenay/Saint-Cloud.
- CUQ Jean Pierre (Dir.), 2003, Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, Paris, Clé International

- MANGIANTE J.M., et PARETTE, C., *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette, 2004
- JODELET, D. 1989. Folies et représentations sociales, Paris, PUF

## **L'Enseignement des langues étrangères dans les facultés de l'Université Marocaine : expérience de Cap université**

*ASMAE HALIMI*

Doctorante au Laboratoire Civilisations Francophones et Comparées

Université Hassan II, FLSH Ben m'sik et

Formatrice au CRMEF Casablanca

### **Résumé**

*Le système économique et politique du Maroc, le marché des langues ainsi que son rapport avec l'univers de la formation nous imposent un enseignement –apprentissage contextualisé, adapté aux diversités des publics et de leurs besoins. C'est dans ce contexte que les implications didactiques des langues étrangères dans les cursus à la fois techniques et professionnalisants exigent une réévaluation. Nous nous intéresserons dans cette communication à l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire dans les facultés de l'Université Marocaine. La visée est de mesurer jusqu'à quel degré, selon quel but et de quelle manière le français langue étrangère est dispensé à des cursus des études universitaires.*

L'enseignement du français au Maroc, et cela peut considérer, à différents niveaux, l'Algérie et la Tunisie, n'a jamais fait l'unanimité, ni de la part des spécialistes (acteurs de l'activité pédagogique), ni de la part des décideurs politiques. Le statut du français n'est toujours pas visible ni clarifié. Au niveau « juridique » (telle qu'elle qualifiée ou évoquée<sup>48</sup>) et la vie quotidienne (les domaines d'emploi et les représentations dont elle fait l'objet), le fossé est essentiel et bien clair.

Nous visons à parler de l'évolution qu'a connue l'enseignement de cette langue en mettant l'accent sur la sphère universitaire. Nous parlerons ainsi de l'expérience menée dans le cadre de ce qu'on appelle le *Programme d'urgence* où un intérêt spécifique a été accordé à cet aspect éducatif marocain. Il s'agit, notamment, surtout, des manuels proposés à l'université et qui regroupent les trois grands champs disciplinaires : Sciences, Economie et droit et Lettres,

---

<sup>48</sup> Nous nous référons ici aux recommandations pédagogiques et à la *Charte d'Education et de Formation*.

arts et sciences humaines. Nous nous limiterons aux manuels proposés pour les niveaux B1 et B2 en faisant leur description, leur organisation et l'évolution qu'ils proposent.

## 1. Situation des langues dans le système éducatif marocain

Nul ne peut nier la position qu'occupe le français dans l'enseignement au Maroc et les fonctions qu'il remplit au sein d'une société en mutation rapide. Toutefois, il n'est pas inutile de rappeler que cette langue continue à faire parler d'elle tantôt en tant que langue de la modernité, de l'ouverture sur le monde technologique et, surtout, en tant que langue qui contribue, d'une façon ou d'une autre, à la promotion et à la réussite sociales, tantôt comme concurrente des langues officielles, principalement l'arabe standard. C'est la langue aussi de l'ancienne puissance coloniale avec tout ce que cela pourrait signifier dans la bouche ou sous la plume de ceux qui se proclament comme protecteurs des valeurs identitaires du pays face à l'hégémonie d'une langue ( et partant d'une culture) qui vient « d'ailleurs ». Ses détracteurs se réfèrent aux situations de droit, c'est-à-dire à ce que expriment (ou taisent) les textes (de lois) en matière de gestion de langues dans les domaines où leur présence pourrait être problématique. En effet, la constitution du pays considère que l'arabe et l'amazighe comme seules langues officielles du Maroc<sup>49</sup>. *La charte d'Education et de Formation* se contente de signaler l'introduction d'une première langue étrangère à partir de la deuxième année du même cycle (COSEF, 2000 : 68) :

*« Afin de faciliter aux apprenants l'initiation aux langues étrangères, dès l'âge précoce le plus propice, puis leur maîtrise, les orientations suivantes seront mises en œuvre, de manière progressive et, de tout la mesure où les ressources humaines et pédagogiques nécessaires le permettent, à partir de la rentrée 2000-2001 :*

- *l'apprentissage de la première langue étrangère sera introduit dès la deuxième année du primaire cycle de l'école primaire (familiarisation et phonétique),*
- *l'enseignement de la seconde langue étrangère sera introduit dès la cinquième année de l'école primaire (familiarisation orale et phonétique),*

---

<sup>49</sup> « L'arabe demeure langue officielle de l'État. L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception » (Article 5 de La Constitution adoptée en juillet 2011).



- *l'enseignement de chaque langue étrangère sera associé à l'enseignement, dans cette même langue et dans la limite de l'horaire qui lui est consacré, de modules culturels, technologiques ou scientifiques permettant son utilisation fonctionnelle) ».*

Le « message » est visible et clair : la langue française n'a pas de « statut » spécifique comme cela fut dans un passé proche<sup>50</sup>. Elle est qualifiée sur le même pied que n'importe quelle langue, plus précisément sa rivale historique l'espagnol et celle des « temps modernes » l'anglais, ouvrant ainsi la porte grande ouverte aux différentes lectures. La plupart des circulaires ministérielles mettent l'accent sur la nécessité de faire usage de l'arabe dans les correspondances officielles.

Dans les faits, l'état est tout autre. La présence du français est bien réelle et se voit dans presque tous les secteurs : administrations, médias, paysage sémiologique, etc. Il empiète, fréquemment, sur le territoire de la langue officielle. Ses domaines d'emploi s'élargissant, de plus en plus, profitant, ainsi, de la progression des outils de communication et des aires qui se créent pour répondre à de nouveaux besoins de la société. Même dans le système éducatif, l'utilité du français grandit de jour en jour : enseignement en français des matières scientifiques et techniques dans le cycle supérieur, parts de plus en plus significatives du marché de l'enseignement privé<sup>51</sup>, prolifération des entres de langues<sup>52</sup>, etc.

### **1.1. L'enseignement des langues : un rapport plutôt péjoratif**

Le bilan établi par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (2008 :67-68) a mis l'accent sur les obstacles que vit le système éducatif au Maroc. Il a mis en évidence, entre autres aspects, les langues d'enseignement et l'enseignement des langues. Centaines « lacunes » ont été citées :

*« absence d'une politique linguistique nationale claire », « faiblesse de maîtrise des langues », « l'enseignement et l'apprentissage des langues s'effectuent selon des pratiques traditionnelles, négligeant les pratiques novatrices de l'approche par compétences », l'absence des programmes de formation continu des enseignants en pédagogie et en didactique des langues ».*

---

<sup>50</sup> Contrairement à ce qui a été le cas, par exemple, dans les *Recommandations pédagogiques* de 1982 où il était stipulé que le français est la « première langue étrangère au Maroc ».

<sup>51</sup> La place de la langue française dans l'enseignement privé est encore plus importante que dans le public.

<sup>52</sup> A Casablanca, on compte actuellement plus d'une quarantaine de centres de langues, sans compter les écoles privées qui se transforment le soir en « classes de soutien » et où l'enseignement des langues occupe une place de choix.

Des « mesures » susceptibles d'appuyer «une nouvelles politique linguistique nationale visible, adaptable, volontariste et résolue » ont été proposées (idem) :

*« Mettre l'apprenant au centre de toute réforme linguistique » ; « Assurer une offre linguistique cohérente entre les cycles d'enseignement » ; « Résoudre le problème de la langue d'enseignement » ; « Elaborer un référentiel de compétence des langues et référentiel des pratiques pédagogiques s'accordant avec l'approche par compétence » ; « promouvoir une stratégie de formation ( initiale et continue ) des acteurs pédagogiques en pédagogie et en didactique des langues » ; « Concevoir des études et des recherches sur la problématique des langues ».*

## **1.2. Des actions pour améliorer la situation l'enseignement des langues et les langues d'enseignement**

En se basant sur les recommandations que dudit le rapport, un programme national quadriennal (Programme D'Urgence (2009-2012)) a été élaboré par le Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Des contrats de développement ont été signés entre le Ministère de tutelle et les différentes universités nationales d'une part et entre celles-ci et les établissements qui en relèvent de l'autre. Ce contrat de développement a mis l'accent sur les visées suivantes :

- le développement de l'offre de l'enseignement supérieur,
- l'amélioration du rendement interne et externe du système,
- la promotion de la recherche scientifique,
- le renforcement des compétences des personnels (enseignant et administratif) par la mise en œuvre d'une programme de formation continue,
  
- la contribution à l'amélioration de la gouvernance de l'Université et le renforcement de son autonomie.

L'enseignement des langues fait partie du deuxième but. Le projet n°20 met en pratique plusieurs mesures susceptibles d'améliorer la maîtrise des langues :

- *« mise en place d'un test de positionnement : outil d'analyse et de définition des besoins,*
- *mise en place du dispositif intégré de formation et de suivi individualisé : Centre de Ressources en Langues,*
- *formation continu des enseignants,*

- *formation initiale de futurs enseignants : filière de licence et promotion de la recherche en didactique du français,*
- *optimisation de la coordination supérieur/scolaire ».*<sup>53</sup>

L'une des visées particulières assignées à ce projet est de « doter l'université de moyens et de ressources nécessaires à l'enseignement/ apprentissage des langues : référentiels de compétences, manuels, cours en ligne. ». C'est dans ce cas qu'ont été conçus et élaborés les manuels *Cap université, niveau B1 et B2*.<sup>54</sup>

## **2. L'expérience de Cap université**

Comme nous l'avons présenté plus haut, ce moyen pédagogique a été visé pour :

- satisfaire aux besoins des étudiants et essayer de corriger l'inadéquation entre les capacités linguistiques recherchés et leur niveau réel,
- créer un dispositif pédagogique plus efficace et harmoniser les parcours présentés,
- répondre d'une façon explicite aux exigences du champ disciplinaire.

Le manuel se base sur trois sources primordiales : le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL)* adapté à la réalité locale, le français de spécialité et le niveau

linguistique des étudiants. Ces trois références ont permis d'élaborer un référentiel de compétences contextualisé et organisé en une progression qui va du niveau B1 au niveau B2.

Au niveau didactique, l'approche par tâche a été favorisée. L'apprenant reste au milieu de l'action pédagogique. Les contenus pédagogiques à faire acquérir visent à répondre, en premier lieu, aux attentes de l'étudiant et ce en les liant à des thèmes, à des supports et à des situations de communication en relation directe avec ses préoccupations variantes. Cela lui permet de progresser ses capacités langagières, plus précisément celles trait au champ

---

<sup>53</sup> « la fiche d'opérationnalisation » de l'Université Chouaïbe Doukkali, Espace3, projet n°20, Equipe de l'université : Mohammed Kouam (Président de l'université), Abdelouahade Mabrou (membres de l'équipe du projet).

<sup>54</sup> Il s'agit de trois manuels couvrant trois champs disciplinaires : Lettres, arts et sciences humaines, Sciences et Economie et droit.

disciplinaire majeur, de s'approprier des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et, permettant, de développer (ou renforcer) son autonomie.

## 2.1. Description

Le manuel est conçu d'un volume horaire annuel de 96 heures par niveau et il est assorti d'annexes (précis grammatical, tableau de conjugaison, transcription des documents audio, entraînement à l'épreuve des documents audio,...) et accompagné d'un CD et d'un guide pédagogique, est composé de huit dossiers axés sur l'acquisition des quatre champs de compétences et s'articulant autour des savoir-faire langagiers, linguistique et universitaires :

Dossier	Thèmes niveau B1	Thèmes niveau B2
1	Parcours et témoignages	Echanges
2	Familles	Régions et régionalisation
3	Villes	Communications
4	Arts et sociétés	Génération
5	Médias et sociétés	Education et formation
6	Communiquer aujourd'hui	Travail
7	Terre, planète à risque	Exploits
8	Environnement et développement durable	Perspectives et durabilité

Vu l'importance de l'évaluation dans tout dispositif d'enseignement/ apprentissage, le manuel propose deux types de tâches dans ce sens :

- une page d'autoévaluation (« Je m'évalue ») à la fin de chaque dossier où l'étudiant est appelé à se situer (acquis, en cours d'acquisition, non acquis) par rapport aux différentes activités qu'il a pu suivre ou réaliser en classe ou chez lui.

- une autre évaluation est proposée tous les deux dossiers. Elle est plus détaillée (compréhension écrite, production écrite, compréhension orale, production orale) et permet de place des tâches de remédiation, de préparer les étudiants aux évaluations finales et ‘initier les étudiants, qui le souhaitent, aux épreuves de la certification en français.

Ces manuels ont été mis à la portée des étudiants<sup>55</sup> depuis la rentrée universitaire 2010. De multiples rencontres ont été organisées, dans plusieurs universités du Maroc, pour évaluer, valider cette expérience et mettre l’accent sur ses points forts et ses limites.

## Références bibliographiques

- Ahnouch, M., Kembouch, M., Tazi Cherti, M.-Ch., 2009.*Cap université*, sciences. B1, Paris, Didier.
- Arraichi, R., Mabrou, A., 2011, *Cap université*, Lettres, arts et sciences humaines. B2,

---

<sup>55</sup> Subventionnée par le Ministre et les universités, le manuel est vendu aux étudiants au prix de 10 dh.

Paris, Didier.

Arraichi, R., Bouchekroute, M., Mabrou, A., Moussafir, Kh., 2011. *Cap université*, Sciences. B2, Paris, Didier.

Bahmad, M., El Bekraoui, N., 2011. *Cap université*, Economie et droit B2, Paris, Didier.

Bahmad, M., Benameur, J., El Bekraoui, N., 2009. *Cap université*, Economie et droit B1, Paris, Didier.

Bahmad, M., El Bekraoui, N., Mabrou, A., 2010. *Cap université*, Lettres, arts et sciences humaines.

Blanchet, Ph., Chardenet, P. (sous la direction de), 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Editions des Archives, Contemporaines.

Commission Spécial Education-Formation, 2000. Texte de la Charte Nationale d'Education

et de Formation, Rabat.

Conseil Supérieur de l'Enseignement, 2008. Etats et perspectives du système d'éducation et de formation. Volume. Rapport analytique. Rabat.

Cuq, J.-P & Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Lehman, D. 1993. Objectifs spécifiques en langue étrangère. Paris : Hachette.

**Mina** SADIQUI, *Le français au Maroc, des contextes et des didactiques*  
*Le français à l'université*, [21-01, 2016](#).

Magniante, J.-P. & Parpette, CH. 2004. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

Mourlhon-Dallies, F. 2008. Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris : Didier.

## **La pratique du plurilinguisme en milieu scolaire**

Tijani SAADANI (EST – Khénifra)

Université Sultan Moulay Slimane

### **Résumé :**

Le multilinguisme est un phénomène qui traverse toutes les sociétés et résulte de la cohabitation des langues dans un même pays. En matière d'enseignement, la prise en charge de cette réalité hétérogène pose de nombreux problèmes d'autant plus que la situation linguistique de beaucoup de pays est devenue de plus en plus complexe. Les changements dus à cette complexité engendrent des modifications dans la perception du rôle de l'éducation multilingue et des approches d'enseignement-apprentissage des langues.

L'acquisition des langues s'avère, dans le contexte actuel d'ouverture des sociétés sur le monde, d'une grande importance. Le développement cognitif des enfants dépend principalement des choix des langues d'enseignement et en enseignement. Le postulat de base est que l'enseignement plurilingue a pour point de départ la maîtrise de la langue maternelle, langue d'enracinement, facilitant le transfert des connaissances et les capacités pour l'acquisition de nouvelles langues à travers lesquelles la construction des connaissances et des savoirs peut se faire.

**Mots-clés :** multilinguisme, glottophagie, enseignement plurilingue, pratiques langagières.

## **Introduction :**

Dans la plupart des pays, les paysages linguistiques se distinguent par leur diversité, leur hétérogénéité et leur complexité. La prise en charge de ces réalités linguistiques par le système éducatif est aussi délicate que compliquée. La plupart des pays, pour des raisons techniques, pédagogiques ou politiques, opte pour une seule langue nationale, la langue officielle, légitime, et une ou plusieurs langues étrangères, sans prendre en considération la pluralité linguistique des sociétés. La centralité du thème de l'enseignement des langues n'est pas à démontrer, étant une dimension capitale de tout système éducatif.

La situation linguistique de beaucoup de pays devient de plus en plus complexe vue les transformations que connaissent les champs linguistiques à cause des mouvements incessants de migration ou d'autres facteurs liés à la mondialisation et aux nouvelles technologies de communication et d'information. Dans le domaine scolaire, la question du multilinguisme qui offre des possibilités d'échange et de communication entre élèves de cultures différentes doit être soulevée et débattue.

Les manifestations du multilinguisme sont observables dans les échanges langagiers et les interactions sociales et prend ses formes particulières dans des situations concrètes d'échanges et des activités spécifiques. La pratique d'apprentissage de multiples langues est un choix pour lequel optent de nombreux pays car l'enseignement des langues et en langues revêt une importance cardinale dans ce contexte d'ouverture sur le monde. Cette constatation nous amène à poser les questions suivantes : Dans quelle mesure le multilinguisme souvent mis en avant est-il pris en considération? Comment la diversité linguistique est-elle gérée au niveau du système éducatif ? Quelles sont les pratiques à mettre en œuvre pour promouvoir le plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage ?

Depuis plusieurs décennies, la question du multilinguisme en milieu scolaire a été posée. L'avènement de la didactique de la pluralité des langues constitue un tournant pour la valorisation des langues nationales et l'ouverture sur les langues internationales. L'enseignement des langues doit désormais s'inscrire dans une logique et une démarche favorisant le développement langagier des élèves en milieu plurilingue.

Dans cet article, nous allons tenter de cerner, dans un premier temps, le phénomène de la cohabitation des langues et le rapport de force qui caractérise le « marché linguistique ». Dans un deuxième temps, notre réflexion s'attellera à dégager, en contextes plurilingues, les représentations liées à la pratique langagière indissociable de l'échelle des valeurs du



« marché linguistique ». Enfin, nous décrypterons les modalités de prise en charge des variétés linguistiques en mettant la lumière sur les démarches à mettre en œuvre pour l'acquisition de nouvelles compétences dites « plurilingues et interculturelles ».

### **La complexité des paysages sociolinguistiques**

La diversité est l'apanage de toute réalité linguistique étant donné que chaque pays dispose d'un répertoire diversifié de langues. En Inde, 270 langues ont été recensées en 2011, au Cameroun, plus de 200. Mais la Papouasie-Nouvelle-Guinée reste le pays qui comptabilise le plus grand nombre de langues avec 820 langues parlées sur l'ensemble de son territoire. Ces réalités linguistiques plurielles donnent lieu à des situations de contact de langue qui peuvent mettre en œuvre différents types de processus linguistiques (emprunt, alternance codique..) car les locuteurs dans les pays à « foyers linguistiques » multiples maîtrisent au moins deux langues qu'ils utilisent selon leurs besoins langagiers et les situations de communication.

La diversité linguistique caractérise aussi chaque langue qui comporte plusieurs variétés linguistiques. "La pluralité est constitutive de toute langue. Chaque langue compte des variétés, des registres, des déclinaisons multiples, plus ou moins reconnues, plus ou moins admises dont les apprenants, voire les enseignants, ne sont souvent pas avertis, alors même que, par exemple, la pluralité interne de la langue de scolarisation [...] entre en jeu dans le fonctionnement ordinaire de l'école et la construction des connaissances dans les diverses disciplines."<sup>56</sup> Le système scolaire a du mal, dans la plupart des cas, ou refuse pour différentes raisons d'assumer la complexité de la diversité linguistique.

A l'échelle mondiale, les langues ne sont pas pourvues de la même importance et n'ont pas le même poids. A ce titre, l'anglais reste, sans conteste, la langue la plus prépondérante et la plus diffusée dans le monde. Les réalités linguistiques des différents pays sont placées sous le signe de l'hégémonie de cette langue incontournable. Le « processus linguistique qui a connu une progression sans précédent au cours XXe siècle est la mondialisation de l'anglais. Il s'agit du premier cas dans l'histoire de l'humanité où une langue se propage d'une façon aussi massive, en profondeur et en extension, de sorte qu'elle

---

<sup>56</sup> Coste, D. et al., (2017). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Editions Proximités, p. 10

acquiert une position monopolistique dans plusieurs domaines et menace les espaces de nombreuses autres langues. »<sup>57</sup> L'hégémonie de cette langue est indéniablement préjudiciable à toutes les autres langues et surtout les langues menacées, car elle ne cesse de gagner du terrain au détriment de leur développement, voire de leur existence même.

Force est de constater que la logique de compétition et de domination qui prime dans les sociétés caractérise aussi les paysages linguistiques. Cette situation conflictuelle est désignée par Louis-Jean Calvet de "glottophagie", concept qui désigne l'éradication des langues fragiles par les langues puissantes. En parlant de "guerre des langues", Calvet dévoile la face cachée du "marché linguistique" et les facteurs qui le structurent et qui sont en étroite liaison avec les jeux de pouvoir qui tend à unifier et contrôler ce marché. "C'est dans le processus de constitution de l'Etat que se créent les conditions d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle : obligatoire dans les occasions officielles et dans les espaces officiels (Ecole, administrations publiques, institutions politiques, etc.), cette langue d'Etat devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont obligatoirement mesurées."<sup>58</sup> Le système éducatif est soumis à la logique du pouvoir qui impose les langues d'enseignement et en enseignement selon le modèle préconisé et qui est souvent réducteur dans la mesure où il procède par élimination des langues jugées sans intérêt du point de vue fonctionnel par le système éducatif. C'est pourquoi le multilinguisme, soumis aux contraintes et aux exigences de la politique linguistique, ne se traduit pas souvent en termes d'enseignement des langues.

La société marocaine, à l'image de nombreuses sociétés dans le monde, est une société à « foyers linguistiques » multiples. La pluralité langagière est une réalité qui n'est pas à démontrer. « Trois « foyers » majeurs (parce que pleins de tensions) se partagent, très inégalement, le territoire national marocain au travers des secteurs qui le composent : famille, éducation, administration, paysage médiatique, paysage sémio-linguistique. [...] Il s'agit des foyers « amazighophone », « arabophone » et « francophone. » »<sup>59</sup>. Ces trois composantes linguistiques comptent des langues nationales qui se déclinent en variétés linguistiques et en parlers locaux qui ne sont guère prise en considération en matière d'enseignement des langues.

---

<sup>57</sup> Hamel, R. E. (2010). « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde », *Télescope*, vol. 16, n°3, p. 1-21.

<sup>58</sup> Bourdieu, P., (2001). *Langage et pouvoir symbolique*, éditions Fayard, p. 71.

<sup>59</sup> Blanchet Ph. et al., (2018). *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*. Sous la direction de, éditions Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, p. 67.

Ce paysage linguistique est traversé par moult tensions, vue les rôles et les fonctions attribués à chaque langue et qui ne répondent pas souvent aux attentes des locuteurs. L'échelle de valeurs qui structure le champ linguistique marocain favorise le français et l'arabe qui sont entrés en rivalité depuis le début de leur cohabitation. « La langue française est toujours présente ; elle l'est même plus que par le passé, du fait de la scolarisation et des médias. Cette langue est donc toujours susceptible d'influencer l'arabe et les dialectes. Par contre, l'extension de la connaissance de la langue arabe, conséquence de la scolarisation et de la politique d'arabisation, peut contrecarrer cette influence du français. »<sup>60</sup> Le paysage linguistique devient un champ où s'affrontent différents acteurs, politiques pour la plupart des cas.

Derrière les choix de langues d'enseignement se cachent des enjeux de pouvoir, des rivalités politiques et des conceptions idéologiques qui servent les intérêts de certains groupes sociaux. « Chacune des langues en présence, et à travers elles les acteurs portant leurs projets de société, essaient de défendre son territoire et dans bien des cas, tenter d'empiéter sur celui des autres « à coup » de légitimité, d'historicité, de modernité ou de fonctionnalité. »<sup>61</sup> Il est à noter que l'évolution des paysages linguistiques est le résultat de conflits politiques, de négociations et de compromis. En matière de politique linguistique, la raison politique l'emporte souvent sur les arguments scientifiques et pédagogiques.

Il est à signaler que l'évolution actuelle des réalités linguistiques ne profite guère à l'écologie linguistique. La domination de certaines langues conduit inexorablement à l'étiollement linguistique des langues qui ne bénéficient pas des mêmes moyens, ce qui entraîne aussi des conséquences négatives sur le plan anthropologique. « Du point de vue de la connaissance humaine, la disparition de toute langue est considérée comme la perte irréparable d'une connaissance culturelle, cosmogonique et historique unique, non traduisible dans sa totalité à d'autres langues. »<sup>62</sup> La contraction et la disparition des langues est un phénomène inquiétant : selon l'UNESCO, une langue disparaît tous les 15 jours. Il est à signaler que les langues autochtones sont les langues les plus exposées au danger d'extinction.

---

<sup>60</sup> Grandguillaume G., (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, éditions G-P. Maisonneuve et Larose, p. 16

<sup>61</sup> Blanchet Ph. et al., op. cit., p. 65

<sup>62</sup> Hamel, R. E. (2010). « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde », *Télescope*, vol. 16, N° 3, p. 1-21.

## Pratiques et représentations langagières en contexte plurilingue

Les langues n'ont pas le même statut ni les mêmes fonctions et ne bénéficient pas des mêmes moyens et du coup n'ont pas le même prestige ni les mêmes opportunités de développement et de diffusion. Cette inégalité sous-tendue par une hiérarchie linguistique instituée est le produit d'une construction historico-culturelle et politique. Louis-Jean Calvet distingue, dans le contexte français, les langues nobles, c'est-à-dire « les langues sacrées, les langues auxquelles on connaît une littérature ancienne, les langues enseignées au Collège de France »<sup>63</sup>, et les langues vulgaires placées au bas de l'échelle linguistique et ne sont pas écrites ou le sont rarement. « Face à ces langues nobles, les langues vulgaires méritent moins de considération. »<sup>64</sup> Calvet ajoute, pour étayer ses propos que « le français n'est pas une langue de toute éternité ou de droit divin, il l'est devenu historiquement, à partir du dialecte francien et au cours d'un processus qui n'a rien de linguistique. »<sup>65</sup> Ce constat s'oppose à la thèse de Ferdinand de Saussure qui considère que la langue est instituée par « convention tacite », c'est-à-dire par un commun accord des membres de la société.

Le modèle français basé sur « l'esprit de compétition [qui] met en place une échelle verticale de valeurs qui vient rompre la dynamique de circulation qui fonde le système des langues »<sup>66</sup> est un modèle qui a laminé la diversité linguistique dans la mesure où il refuse de prendre en compte les langues et les variétés linguistiques de la France qu'il néglige au profit de la seule langue reconnue. « On sait que les Instructions Officielles seront les mêmes de 1923 à 1972. Elles éduquent les générations de français dans la conscience de l'unicité et de la verticalité de la langue française, un des objectifs du maître étant de déraciner chez l'élève ce qui serait soit « l'argot du quartier », soit « le patois du village », soit « le dialecte de la province » pour l'élever vers la maîtrise de la seule « langue de Racine ou de Voltaire. »<sup>67</sup> Le Maroc qui a calqué sa politique linguistique sur ce modèle français et mis en œuvre ses principes, a buté sur les mêmes problèmes avec bien évidemment les mêmes résultats et les mêmes effets négatifs sur l'écologie linguistique.

---

63 Calvet, J.-L., (1974). *Linguistique et colonialisme*, Payot, Paris, p.17.

64 *Ibid.*, p. 17.

65 *Ibid.*, p. 44.

66 Coste, D. et al. p. 77.

67 *Ibid.*, p. 77.

L'ordre des langues, établi selon le mérite attribué à chacune d'elle, est le résultat d'un processus historique où l'acteur principal, à savoir l'Etat, a joué un rôle décisif. « L'Etat intervient partout et continuellement en matière des préférences linguistiques, même lorsqu'aucune langue n'a de statut officiel. Qu'il y ait ou non politique linguistique liée à une langue officielle, on assiste sans cesse à des situations affectant le quotidien d'une population, quelquefois à son détriment si la préférence linguistique exclut ou défavorise les locuteurs d'une langue particulière. »<sup>68</sup> L'évolution d'une langue dépend des phénomènes sociaux et des enjeux de pouvoir qui déterminent la carte linguistique d'un pays. L'ordre des langues impacte les représentations liées à chacune d'elle et, de surcroît, l'apprentissage de ces langues. « Sur le « marché » des langues, toutes n'ont pas le même statut, et des situations de confrontation linguistique entre des langues de valeurs sociales inégales peuvent se concrétiser par ce que les sociolinguistes appellent de l'insécurité linguistique chez les locuteurs concernés, insécurité susceptible de perturber (mais aussi, dans certaines conditions, de soutenir) le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage. »<sup>69</sup> Etre détenteur de la langue consacrée par l'Etat offre plusieurs avantages, matériels et symboliques. C'est pourquoi les locuteurs de langues non reconnues officiellement se trouvent dans des situations qui ne favorisent pas leur réussite scolaire et sociale qui dépend des langues nanties d'un « capital symbolique », selon l'expression de Pierre Bourdieu.

Ces connaissances sur les inégalités des langues visent à faire prendre conscience aux enseignants des enjeux de pouvoir, des processus de domination, des discriminations etc. liés aux langues. Les enseignants doivent construire une représentation à la fois éclairée et distanciée de la notion de multilinguisme. Il s'agit donc de ne pas omettre les rapports de force qui traversent cette notion, les politiques linguistiques qui favorisent ou empêchent sa mise en œuvre, les contextes sociopolitiques sur lesquels celle-ci s'inscrit, etc. De même il s'agira d'étudier les conséquences des pratiques d'enseignement (monolingues et plurilingues) sur la construction identitaire, psycho-affective et cognitive des élèves, de manière à favoriser des pratiques didactiques permettant la construction de fondements plurilingues fondés notamment sur les connaissances des élèves.

Dans ce sens, il faut rappeler que deux visions s'opposent et s'affrontent sur le terrain linguistique : l'idéologie unilingue qui prône l'homogénéisation linguistique et présuppose les

---

68 Varennes, F. de (2010). « Le rôle du droit international en matière d'aménagement linguistique : la fin de l'époque de la souveraineté absolue ? », *Télescope*, vol. 16, n° 3, p. 39-54.

69 Bourdieu, P., *op. cit.*, p. 224-225

stéréotypes d'une identité commune fondée sur une seule langue, et l'idéologie plurilingue qui construit les représentations identitaires sur l'existence de plusieurs langues inégalement partagées par les membres d'une communauté. Le développement d'une conception plurilingue serait favorisé dans un milieu dans lequel la reconnaissance de la pluralité préside à la construction identitaire. La notion de « posture plurilingue » favorise des pratiques langagières en plusieurs langues au sein d'une même communauté.

Nous ne sommes pas sans savoir que l'éducation plurilingue va de pair avec l'éducation interculturelle : les compétences plurilingues donnent accès à des connaissances, des savoir-faire et des attitudes utiles dans les interactions et les relations avec d'autres groupes sociaux et de personnes d'autres cultures. Il est toutefois indéniable que les langues vivantes demeurent un moyen privilégié d'ouverture vers les autres cultures et d'autres systèmes de pensée. « Force est de constater qu'aujourd'hui toute politique qui ne prendrait pas en considération l'ensemble des langues révélerait son incapacité à gérer la complexité de la réalité langagière, à en saisir les enjeux, à préparer sa jeunesse à la maîtriser sereinement et efficacement, à envisager un monde complexe où la diversité linguistique devient règle. »<sup>70</sup> On peut conclure que l'enseignement-apprentissage des langues des élèves répond non seulement aux impératifs pédagogiques mais aussi à un critère d'équité et d'égalité des chances. Cette exigence vise à assurer l'égalité des chances et un meilleur apprentissage pour chaque élève.

### **Enseignement des langues et approche plurilingue:**

L'accès à l'éducation et à la réussite scolaire dépendent largement des compétences en langues. La langue de scolarisation jouit de prérogatives qui lui confèrent un « capital symbolique » favorisant les locuteurs de cette langue. En conférant le statut de langue d'enseignement à une langue tout en excluant les autres langues, les concepteurs de la politique linguistique déterminent la voie de la réussite scolaire et sociale. « La compétence dominante ne fonctionne comme un capital linguistique assurant un profit de distinction dans sa relation avec les autres compétences que pour autant que se trouvent remplies continûment les conditions nécessaires (c'est-à-dire l'unification du marché et la distribution inégale des chances d'accès aux instruments de production de la compétence légitime et aux lieux d'expression légitime) pour que les groupes qui la détiennent soient en mesure de l'imposer

---

<sup>70</sup> Coste, D. et al., *op. cit.*, p. 85

comme seule légitime pour les marchés officiels [...] et dans la plupart des interactions linguistiques où ils se trouvent engagés.»<sup>71</sup>

Certains jeunes élèves peuvent se trouver désavantagés dès qu'ils entrent à l'école, parce que leurs compétences ne correspondent pas à ce qu'attend l'école : enfants de milieux défavorisés, enfants de familles migrantes, enfants dont la langue première est une langue qui ne figure pas dans le système scolaire. « Souvent, l'école tend à négliger les langues et les répertoires des apprenants. Or la construction d'une éducation à la pluralité linguistique et culturelle ne peut s'effectuer sur une base solide sans valorisation de ces répertoires et des ressources qu'ils comportent. »<sup>72</sup> Les enseignements linguistiques reposent sur le principe de transferts de capacités et de connaissances et se réalisent à travers différentes approches : la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'ouverture aux cultures, l'intercompréhension entre les langues. Quel que soit le répertoire de langues des élèves, l'éducation plurilingue est fondamentale pour le succès scolaire et le devenir social.

Une langue est le véhicule de connaissances, de savoirs et de cultures. Elle est le symbole par excellence de l'identité d'une communauté. Nombreux sont les élèves dont les langues d'origine ne sont pas intégrées dans le système éducatif. "Les variétés – parfois stigmatisées – dont les apprenants sont porteurs ne font que rarement l'objet d'une prise en considération comme points d'appui possibles pour l'élargissement du répertoire vers des variétés plus standards. »<sup>73</sup> Les élèves, lorsqu'ils arrivent à l'école, sont porteurs de connaissances apprises dans leur langue maternelle. Ne pas reconnaître leur langue c'est remettre en question leurs acquis préalables et leur mode de penser, déstabiliser leur personnalité et compromettre leur avenir.

Dans cette perspective, il est impératif d'établir un « rapport entre, d'une part, l'enseignement-apprentissage de la langue nationale ou officielle, langue majeure de la scolarisation, langue dominante de l'instruction, composante essentielle de la construction des savoirs scolaires et véhicule principal de l'inclusion et de la cohésion sociales, et d'autre part, la présence ou l'instruction dans l'école d'autres langues et/ou d'autres formes d'ouverture aux langues et aux cultures. »<sup>74</sup> L'éducation plurilingue doit être conçue sur la base de critères

---

<sup>71</sup> Bourdieu, P. *op. cit.*, p. 87

<sup>72</sup> Coste, D. et al., *op. cit.*, p. 38-39.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>74</sup> *Ibid.*, p. 21-22.

bien définis et répondant à l'exigence de l'efficacité pédagogique et au principe du respect de l'identité culturelle des apprenants.

Le plurilinguisme est un sujet essentiel dans le domaine scolaire et dans la vie sociale en général. Les résultats des études scientifiques ont suggéré que les enfants bilingues disposent de pensée créatrices, de facultés métalinguistiques plus avancées que celles des élèves monolingues, ainsi que de meilleures compétences analytiques et un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques. La maîtrise de plusieurs langues multiplie les possibilités d'échange. De ce fait, le niveau de maîtrise d'une langue ou de l'autre dépend des besoins d'utilisation. Les locuteurs utilisent leur répertoire plurilingue de façon fonctionnelle, en choisissant la forme qui leur accorde le bénéfice maximal. Du point de vue psycholinguistique, l'importance du bilinguisme concerne l'aspect socio-culturel de l'utilisation des langues. En effet, la première opération demandée aux bilingues est de choisir la langue appropriée au contexte, savoir s'adapter en termes d'attitudes, comportements, valeurs culturelles véhiculées par la langue choisie et savoir combiner si nécessaire, ces différents aspects.

L'intérêt d'un enseignement plurilingue pour les élèves est multiple et dépasse largement la simple acquisition d'une nouvelle langue. Il s'agit bien sûr d'acquérir des compétences linguistiques mais aussi des compétences disciplinaires et sociales. En plus, l'enseignement plurilingue permet les contacts entre élèves de cultures différentes et favorise les échanges enrichissants et fructueux. Cela impose une attention particulière pour les approches didactiques, les perspectives plurilingues renouvelées, les stratégies d'éveil aux langues, ainsi que des projets de formation des enseignants et le développement de nouveaux outils didactiques et professionnels.

La prise en considération de la langue maternelle est un impératif pédagogique capital pour l'acquisition d'autres langues, nationales ou étrangères. La langue maternelle, qui ne l'est pas pour tous les élèves, est reconnue dans sa fonction déterminante pour le succès scolaire et les apprentissages fondamentaux. La maîtrise d'une grande langue internationale, le plus souvent l'anglais, fait désormais partie, aux yeux de la plupart des familles et dans les programmes officiels, du socle de compétences et de connaissances que l'école doit garantir à tous les élèves. Mais la pluralité linguistique que l'école reçoit, qui l'entoure et dont elle a à tenir compte désormais ne correspond pas à cette dualité langue de scolarisation/langue étrangère incontournable.



Pour un apprenant d'une deuxième langue, la capacité de produire correctement des mots mais surtout de savoir les utiliser de manière appropriée du point de vue grammatical et en adéquation avec le contexte communicationnel est requise. Cette capacité est liée en même temps au degré d'influence de la première langue sur la deuxième langue, qui peut dépendre de la distance sémantique entre les deux langues, mais aussi aux influences de la deuxième langue sur la première, car le système de compréhension syntaxique de la première langue est perméable, comme pour la représentation lexicale.

L'acquisition du langage chez les enfants plurilingues montre qu'un bon niveau de compétences en première langue a des répercussions positives sur l'apprentissage d'autres langues. Autrement dit, la valorisation de la langue première a un impact positif sur l'apprentissage d'autres langues. De bonnes connaissances en langue première constituent un avantage : elles permettent à l'enfant de mieux construire son identité et de mieux se situer dans son environnement social. Cependant, plusieurs recherches ont montré que le manque d'exposition des enfants à la première langue développe une situation de désavantage qui ne favorise pas l'acquisition d'une deuxième langue. Les effets les plus remarquables concernent l'acquisition du vocabulaire. L'importance de maintenir la langue d'origine, en la valorisant, est fondamentale pour la création d'une culture du plurilinguisme, pour l'intégration linguistique des enfants et pour leur développement psychoaffectif et cognitif.

Le risque est que sans une langue de référence ou d'enracinement, résultat d'un apprentissage intense, assidu et cohérent, l'apprentissage de chaque nouvelle langue reste instable et limité, et porte même préjudice aux précédentes langues mal assimilées comme aux fondations intellectuelles de l'enfant et en conséquence à la réussite de son parcours scolaire. Leur apprentissage engage des processus cognitifs d'acquisition et requiert des investissements socio-affectifs beaucoup plus longs et complexes que les autres apprentissages, et leurs enjeux et implications sont plus déterminants pour la personnalité et l'avenir de l'apprenant.

Les enfants ont tous besoin, comme d'une langue maternelle ou première avant d'en apprendre d'autres, de bases socioculturelles solides et significatives avant ou pendant une exposition multiple et changeante à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres environnements qui exigent des compétences et des attitudes bien définies.

### **Conclusion:**

Le plurilinguisme revêt une importance cardinale dans le domaine de l'enseignement. Cependant, l'acquisition des langues est un processus délicat et complexe et exige des démarches pédagogiques appropriées et des outils professionnels adéquats. Cette conception encadre toute didactique plurilingue.

Le dialogue humain et les interactions sociales s'effectuent essentiellement par les langues. L'expérience de l'altérité à travers les langues et les cultures qu'elles véhiculent constitue la condition de la compréhension interculturelle et de l'acceptation réciproque. Le droit de chaque apprenant à faire l'expérience et à acquérir la maîtrise des langues (langue de scolarisation, langue première, langue étrangère...) et des dimensions culturelles qui s'y rattachent, en fonction de ses attentes et de ses besoins personnels, cognitifs, sociaux, esthétiques et affectifs lui ouvre la voie pour acquérir la capacité de s'approprier d'autres langues par lui-même.

Les approches innovantes du plurilinguisme doivent avoir pour objectif de faire évoluer les pratiques de classes dans un sens favorable à la construction d'un répertoire plurilingue et pluriculturel chez l'élève. Chaque politique linguistique doit prendre en considération les rapports entre les constructions identitaires, les apprentissages institutionnels et la prise en compte des nombreuses formes de diversité et d'altérité qui traversent nos sociétés plurielles.

Un défi majeur pour les systèmes éducatifs est de donner aux apprenants, durant leur formation scolaire, les compétences linguistiques et interculturelles qui leur permettent d'agir de manière efficace et citoyenne, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'autre, différent linguistiquement et culturellement.

- **Bibliographie :**

- Blanchet, Ph. et al. (2018). *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*, éditions Agence Universitaire de la Francophonie, Paris.
- Bourdieu, P., (2001). *Langage et pouvoir symbolique*, Fayard, Paris.
- Calvet, L.-J., (1974). *Linguistique et colonialisme*, Payot, Paris.
- Coste, D. et al., (2017). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, éditions Proximités.
- Grandguillaume, G., (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, éditions G.- P. Maisonneuve et Larose.

- Hamel, R. E. (2010). « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde », *Télescope*, vol. 16, n°3.

**Enseignement du Français :Approches Pédagogiques et Pratiques  
Innovantes**

**Amrani Oussama/Khallouki Mohammed**

**Centre des Etudes Doctorales :Sciences et Techniques de l'Ingénieur  
FST-AIHoceima/UAE**

**Plan :**

1	Introduction .....	67
---	--------------------	----

2	La place du français dans l'espace linguistique marocain. ....	69
2.1	La place du français dans l'espace linguistique marocain .....	69
2.1.1	Aperçu historique .....	69
2.1.2	le français, langue bannie ou élitaine ? .....	70
2.2	Le français et les politiques linguistique et scolaire marocaines .....	71
3	Quelle approche pour quel enseignement ? .....	73
3.1	La méthode traditionnelle .....	73
3.2	La méthode naturelle .....	73
3.3	La méthode directe .....	74
3.4	La méthode active .....	74
3.5	La M.A.V.....	75
3.6	L'approche communicative.....	75
4	Le mind mapping et l'apprentissage du FLE .....	77
4.1	Le mind mapping pour apprendre autrement et efficacement.....	77
4.2	Apprendre le vocabulaire selon le mind mapping dans le secondaire qualifiant .....	78
5	Conclusion .....	79
6	Bibliographie.....	80

## Introduction

Depuis la signature du pacte de protectorat à Fès en 1912, le français parvient à se faire une place dans l'échiquier linguistique marocain. Dès lors, il ne cesse de prendre de l'ampleur au détriment des langues maternelles. Etant un marqueur social en rangeant ceux qui l'emploient dans le rang de l'Elite et des riches, le français est reconnu de même comme une langue des sciences, du savoir et d'enseignement. Ainsi, il se dote d'un double intérêt, il est à la fois outil et objet. Autrement dit, c'est une langue d'enseignement et une matière enseignée. A cet égard, nous avons jugé nécessaire de déterminer la place de la langue de molière dans le paysage linguistique maocain. Par ailleurs, la pratique d'enseignement/apprentissage ne peut être réussie sans recours à des approches pédagogiques

approuvées. C'est pourquoi nous essaierons de mettre en lumière quelques approches et méthodes d'enseignement, partant de la méthode traditionnelle à l'approche par tâche.

Le développement technologique, la circulation de l'information, et les transformations socioculturelles mettent les praticiens du domaine éducatif dans l'obligation d'innover afin d'accrocher un public démotivé et n'ayant pas confiance dans l'école. Du coup, nous présenterons dans la présente réflexion l'expérience de l'application du mind mapping dans l'apprentissage du FLE en suivant un processus méthodologique de la recherche action.

## La place du français dans l'espace linguistique marocain.

Le paysage linguistique marocain est diversifié. Il constitue un espace où plusieurs langues cohabitent tantôt en parfaite homogénéité tantôt en perpétuels conflits. Ceci construit le socle d'une richesse culturelle sans égale certes, mais aussi une difficulté d'adopter une politique linguistique claire et audacieuse. Parmi tant de langues en pratique dans le royaume, le français occupe un statut, le moins qu'on puisse dire, ambiguë. Tout compte fait, ne serait-il pas une nécessité d'explorer les politiques linguistiques adoptées sous le règne Alaouite depuis le protectorat ? Ne s'avère-t-il pas primordial d'essayer de positionner le français dans l'échiquier linguistique marocain ? Dans ce qui suit, nous essaierons d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions dans le but de mieux assimiler le statut de la langue de Molière dans ce pays maghrébin.

## La place du français dans l'espace linguistique marocain

### Aperçu historique

L'ouverture du Maroc sur des langues autres que celles parlées dans les différentes zones géographiques du pays commence en 1906, avec la tenue de la conférence d'Algésiras selon laquelle le royaume chérifien est placé sous la tutelle européenne et au moment où la ville de Tanger prend le statut de ville internationale. Une année plus tard, la ville d'Oujda est occupée par la France suite à l'assassinat du Dr Mauchamp<sup>75</sup>. En 1912, le traité de Fès soumet le Maroc sous le protectorat français. C'est ainsi que le français prend le statut de langue officielle au détriment des langues vernaculaires. Depuis, la langue française pénètre tous les secteurs vitaux du pays sans exception. L'enseignement à cette époque ne s'égare pas de celui adopté à l'Hexagone, car quoiqu'il fût généralisé, rares sont les autochtones qui en bénéficiaient. Il était destiné en priorité aux enfants des fonctionnaires français installés au Maroc et à ceux de quelques dignitaires marocains ou serviteurs du pouvoir en exercice. Les

---

<sup>75</sup> Dr Mauchamp (1870-1907), Un médecin français qui dirigeait un dispensaire à Marrakech et qui y fut assassiné pour, selon la population, ses visées chrétiennes.

matières sont dispensées en français et le corps enseignant lui aussi est majoritairement francophone. Après avoir décroché son indépendance, le pays s'est engagé rapidement dans une stratégie de revanche sous une impulsion idéologique et religieuse. Ainsi le panarabisme et l'islam servent-ils de déclencheurs d'une campagne d'arabisation pour détrôner le français de son statut officiel au détriment de l'arabe en lui attribuant le statut d'une langue étrangère.

#### le français, langue bannie ou élitaire ?

À l'aube de l'indépendance, le français subit une attaque des nationalistes marocains et de la majorité des citoyens. Incités par un sentiment de vengeance et d'une volonté de se rétablir des plaies de la colonisation, les marocains de la période postcoloniale manifestent ouvertement leur haine contre la langue du colonisateur. Celle-ci étant à la fois langue officielle d'une communauté nazaréenne et employée fréquemment par la communauté juive marocaine est sévèrement rejetée par la société de crainte d'être taxée d'hérésie. S'ajoute à cela le passage du pouvoir d'une administration française à une autre marocaine. Ce changement met les décideurs dans l'obligation d'opter pour une stratégie d'arabisation afin de bénéficier de son pouvoir unificateur : langue du Coran.

Toutefois, cette tentative d'arabisation, quoiqu'audacieuse, ne tarde pas à se heurter à un échec, résultat d'un choix hâtif et improvisé comme l'explique Nissaboury :

«Au Maroc indépendant (1956), par exemple, la première tentative d'arabisation du Cours préparatoire, dès la rentrée scolaire d'octobre 1957, réalisée dans l'improvisation, fut un échec, faute de cadres. Il était devenu clair dorénavant que les mesures à prendre sont tributaires du legs du Protectorat et qu'il convient de formuler les perspectives d'avenir à partir de ce constat. »<sup>76</sup>

Avec la généralisation et la marocanisation qui accompagnent l'arabisation, le ministère de l'éducation, géré à l'époque par BENHIMA, lors de l'exposition des résultats du plan quinquennal 1960-1964, affirme qu'on ne pouvait pas se passer du français dans le domaine éducatif surtout en ce qui concerne les matières scientifiques et techniques. Et ce vu les carences dans les cadres, et la charge qu'imposent le recours à « l'importation » de professeurs de l'extérieur. Ainsi le français se montre-t-il doté d'une place primordiale et inébranlable dans le système linguistique marocain. En outre, la faculté d'un corps enseignant marocain, formé évidemment par des français, à dispenser les matières scientifiques en

---

<sup>76</sup> NISSABOURY Abdelfettah, *Parole et pouvoir 2 - L'arabisation : Politique et enjeu de pouvoir au Maroc* – Presses universitaires de Rennes

français semblait à l'époque la meilleure stratégie pour réanimer le secteur éducatif d'après l'indépendance. On s'appuie pour argumenter sur le fait que

« Les disciplines scientifiques pouvant être enseignées en langue étrangère par des nationaux. La reconversion de ces professeurs sera aisée lorsque toutes les disciplines pourront être arabisées. »<sup>77</sup>

D'une langue rejetée vu sa référence à la période coloniale, à la présence étrangère et au judaïsme et au christianisme, le français s'impose comme langue d'enseignement et du savoir.

De génération en génération, le français ne cesse d'élargir son étendue. On le croise aux administrations du secteur public, dans le secteur privé, dans le commerce, dans les foyers même. Faut-il rappeler qu'il existe des familles marocaines qui n'emploient que le français dans leur communication ? Même dans la communication orale entre amis ou collègues, des expressions ou du moins des mots français pénètrent le dialecte ou l'amazigh reconnus comme les vraies langues maternelles des marocains. Dans cette optique, le français se distingue des autres langues véhiculées au Maroc. Il est reconnu comme une marque d'ascension sociale, de prestige, de culture voire même de richesse.

### [Le français et les politiques linguistique et scolaire marocaines](#)

Une lecture dans la constitution de 2011 nous oblige à s'arrêter sur l'article 5 qui traite la question des langues au Maroc. On y lit :

« L'arabe demeure la langue officielle de l'État (...)

De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'État, en tant que patrimoine commun à tous les Marocains sans exception (...)

L'État œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des expressions culturelles et des parlers pratiqués au Maroc. De même, il veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et 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. »<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Texte de la conférence de presse in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Ed. du CNRS 1966, p. 123.

<sup>78</sup> Constitution 2011, article 5

Ce qui attire l'attention du lecteur dudit article c'est l'absence du « français » selon la conception officielle de la constitution marocaine. Il est classé dans la rubrique des langues étrangères. Cependant, la charte nationale d'éducation et de formation positionne le français presque sur le même pied d'égalité que l'arabe.

« L'apprentissage de la première langue étrangère sera introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire, en centrant, durant cette année, sur la familiarisation orale et phonétique »<sup>79</sup>

En faisant son apparition dans l'école publique quasi simultanément avec l'arabe classique et beaucoup plus avant que l'anglais, enseigné depuis le collégial, et les autres langues étrangères, le français est considéré la première langue étrangère au Maroc. Toutefois, il est borné dans le rôle de matière enseignée au même titre que les autres matières, avec une enveloppe horaire déterminée, des supports précis et un choix pédagogique et didactique conforme aux orientations du ministère de tutelle. Il en résulte par conséquent un déphasage entre l'enseignement fondamental et le supérieur où le français joue le rôle d'outil, de langue d'enseignement. Cette faille met en abîme les ambitions des étudiants, essentiellement des branches scientifiques et techniques. Ces derniers, mis dans une atmosphère autre que celle à laquelle ils étaient habitués, se dirigent vers des filières de sciences humaines dont les matières sont dispensées en arabe ou bien, tout las, décident de laisser tomber leurs études.

Une telle situation, prouve que la politique de l'arabisation est malmenée. Du coup, les acteurs du domaine éducatif vont se mobiliser pour remédier à ce problème. C'est dans cette perspective que le Conseil Supérieur d'Education et de Formation adopte un projet de réforme qui s'étale entre 2015-2030 sous le nom « Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion ». Cette vision stratégique propose la mise en place de « l'alternance linguistique » dans l'enseignement de certaines matières. Le texte de ladite réforme dicit dans cette optique :

«La langue arabe est la principale langue d'enseignement. L'alternance linguistique est mise en œuvre progressivement. L'enseignement de certains contenus ou modules en langue française se fera, à court terme, dans l'enseignement secondaire qualifiant et à moyen terme dans l'enseignement collégial. L'enseignement de certains contenus ou modules en langue anglaise se fera, à moyen terme, dans le secondaire qualifiant. »<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> Charte nationale d'éducation et de formation, levier 9, article 117

<sup>80</sup> Texte de la réforme Vision 2030, Conseil Supérieur d'Education et d'Enseignement, Rabat 2015



Les langues étrangères y compris le français qui bénéficie d'une priorité par rapports aux autres, passent désormais au statut de langues d'enseignement. A vrai dire, les prémisses de ce choix stratégique apparaissent quatre ans avant la mise en place de la vision 2015-2030. C'est bien évidemment la création des filières du Baccalauréat International Option Française (BIOF) qui met en exergue cette double fonction du français : matière enseignée (le français) où prédomine la vision littéraire et outil d'enseignement des matières scientifiques et techniques où la langue joue le rôle de code et de support de transmission du savoir. Pour une opération Enseignement/Apprentissage du français réussie la pratique éducative doit bien évidemment se baser sur des approches pédagogiques approuvées tout en s'engageant dans l'innovation perpétuelle.

## Quelle approche pour quel enseignement ?

### La méthode traditionnelle

Enseigner est un fait autour duquel enseignant et apprenant entrent en interaction en prenant en considération plusieurs variables et qui s'appuie surtout sur un soubassement didactique et pédagogique solide. L'enseignement de français en tant que langue étrangère du XVIII<sup>ème</sup> au XIX<sup>ème</sup> Siècle se concrétisait selon une approche traditionnelle. Celle-ci dissimule la fonction de la langue comme moyen de communication orale et se focalise sur l'écrit et la traduction en langue maternelle. La grammaire et la syntaxe y sont enseignées de manière isolée. Le vocabulaire lui, se rapproche à un exercice de traduction ou de terminologie. De manière décontextualisée le terme et sa traduction en langue maternelle doivent être appris par cœur. Ainsi, l'apprenant se trouve dépourvu de rôle et son statut se fige dans l'image d'un récipient pour contenir le savoir «versé » du haut de la cime où se place le «Maitre» détenteur du « pouvoir » du savoir. L'organisation de cette opération selon ce rapport de verticalité met cette méthode traditionnelle connue aussi sous le nom de méthode classique sous le regard critique de plusieurs spécialistes qui allaient contribuer à sa disparition.

### La méthode naturelle

F. Gouin est parmi les pionniers qui théorisaient pour une autre méthode qui allait prendre en considération la nature de l'être humain. Celui-ci, étant un être sociable ayant besoin d'entrer en communication avec autrui pour s'affirmer, apprend de manière naturelle à communiquer avec sa communauté sans pour autant manifester le besoin d'un enseignant ou d'une école. C'est dans cette optique que la méthode naturelle approche l'apprentissage d'une langue étrangère à l'apprentissage d'une langue maternelle. L'oral prend *De facto* d'assaut l'écrit. On centre alors l'apprentissage de la langue étrangère sur le volet usuel sans recourir à

la médiation de la langue maternelle. De ce fait, le vocabulaire s'apprend dans le contexte d'une situation de communication précise.

### La méthode directe

Afin de dépasser la difficulté de la mise en place de la méthode naturelle dans le système éducatif et les obstacles de sa précédente, la méthode dite directe, apparue vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle vient de concilier les deux premières. En effet, les contextes économique et politique dans lesquels évoluait la France au XIX<sup>ème</sup> siècle imposaient au pays l'ouverture sur le monde. A cet égard, le besoin à recourir à un français de communication s'avère grandissime dans le but de favoriser les échanges économiques et culturels. Le français comme moyen pour communiquer et réussir les échanges économiques ainsi que les relations diplomatiques se veut un choix stratégique. Par conséquent, le côté pratique du français se fixe comme objectif primordial de l'opération Enseignement/Apprentissage. L'enseignement du français selon cette méthode s'oriente prioritairement vers l'oral tout en gardant plus de distance avec la langue maternelle. Donc l'apprentissage de vocabulaire par exemple se fait en sollicitant d'autres sens de l'apprenant tels que la vue si on présente à l'apprenant l'image représentative d'un terme, l'ouïe pour mimer un son, le toucher pour différencier entre les mots « lisse » et « rugueux », le goût pour comprendre le vocable « âpre » et l'odorat pour assimiler le mot « acre ». Par ailleurs, le raisonnement inductif représente le socle théorique de l'apprentissage de la grammaire : on ne présente plus la règle générale aux apprenants mais à travers des exemples contenant le phénomène linguistique à étudier, on l'incite à découvrir et à conceptualiser la règle à retenir. Enfin, comme la méthode directe se veut une méthode de pratique elle invite l'apprenant à être un acteur dans une situation de communication en organisant des séances de jeu de rôle et de conversation mimant des situations réelles. L'écrit lui est relégué au second degré.

### La méthode active

Les recherches dans le domaine qui ne cessaient de se proliférer vont aboutir à l'apparition d'une méthode dite active qui vise le retour à la méthode traditionnelle dans certains volets tout en gardant intouchables les grands principes de la méthode directe. Cette position à cheval entre deux méthodes dont les principes sont différents vise l'instauration d'une approche d'équilibre dont le souci primordial est mettre en harmonie les *trois objectifs de l'enseignement/apprentissage : formatifs, culturels et pratiques*<sup>81</sup>. C'est ainsi que le texte

---

<sup>81</sup> Manuel de formation, Professeurs de français, Projet Ministère de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport – SIVECO. Juin 2011

littéraire regagne de l'ampleur par rapport à l'oral. Par conséquent le texte dialogué cède la place aux textes narratifs et descriptifs pour servir de support didactique. Il en est de même une tolérance du recours à la langue maternelle dans la découverte et l'assimilation d'un vocabulaire nouveau, d'où le retour à la traduction. Il n'en demeure pas moins vrai que cette tolérance est partielle et relève du souci de commodité seulement vu l'adoption de sections thématiques représentant de manières imagées des situations de la vie quotidienne d'un citoyen francophone pour éviter le plus que possible le recours à la langue maternelle. Enfin, la méthode inductive reste la privilégiée dans l'enseignement de la grammaire.

### La M.A.V

Vers les années 1950 et face à l'expansion de l'anglais comme moyen de communication internationale, la France s'est engagée dans la mobilisation des chercheurs pour trouver une manière de diffuser le FLE dans le monde. C'est ainsi que le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDF) produit le premier cours<sup>82</sup> selon la Méthode Audio Visuelle (M.A.V) en 1962. Originaire de l'université de Zagreb la M.A.V repose sur l'alliance entre l'image et le son. Ces deux supports font preuve d'une complémentarité au point que l'image se veut le code déchiffrant le sens de l'enregistrement magnétique : *image de transcodage*<sup>83</sup>. Elle a pour rôle aussi de représenter la situation de communication en sollicitant de ce fait l'affectif et l'émotionnel de l'apprenant. L'apprentissage de la langue selon cette méthode sollicite essentiellement deux récepteurs sensitifs à savoir l'oreille et l'œil suivant le courant considérant la langue comme un *ensemble acoustico-visuel*<sup>84</sup>. Par ailleurs la MAV a pour objectif l'apprentissage du lexique sans recours à la traduction et la grammaire de manière « intuitive » sans présentation de règle. Par ce principe d'émersion la MAV constitue le premier pas vers l'apparition de l'approche communicative louée par plusieurs praticiens.

### L'approche communicative

L'approche communicative, apparue vers les années 70 en France, vient en réaction à la MAV qui malgré sa contribution à un apprentissage rapide d'une langue étrangère ne répond pas vraiment aux besoins communicationnels des apprenants. Comme son nom l'indique l'approche communicative fait prévaloir le volet pratique de la langue. Autrement dit, elle

---

<sup>82</sup> Le CREDF élabore le premier cours selon la MAV en 1962 sous le titre : *Voix et images de France*

<sup>83</sup> *Manuel de formation, Professeurs de français, Projet Ministère de l'Éducation, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport – SIVECO. Juin 2011*

<sup>84</sup> *ibid*

accorde plus d'intérêt à la langue en tant qu'outil de communication et d'insertion sociale. L'apprentissage de la langue selon cette perspective doit prendre en considération à la fois l'oral et l'écrit en visant la réalisation de deux compétences essentielles (comprendre et exprimer). L'enseignement/apprentissage :

*« vise le développement de savoir-faire, la maîtrise effective et l'acquisition de comportements adaptés aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible (savoirs) »<sup>85</sup>.*

Aussi pouvons-nous constater que l'apprentissage du FLE est un processus actif découlant de l'intérieur de l'apprenant et ne devant en rien dépendre de stimuli extérieurs. Il n'en reste pas moins que l'apprenant devient un acteur influençant l'Enseignement/Apprentissage. Ladite opération représente en effet une situation de communication : émetteur (enseignant ou apprenant) – récepteur (enseignant ou apprenant) – message (consigne...). Pour que celle-ci soit réussie les acteurs doivent communiquer efficacement en :

*«adaptant des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière) : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc. »<sup>86</sup>.*

En adaptant le message (consigne/explication/information...) au niveau de l'apprenant, et la proposition des situations de communication réelles ou du moins semblables à des situations vécues ou bien faisant preuve d'une possibilité d'échange, l'apprenant se trouve au centre de l'opération éducative. Celui-ci participe à la construction de son apprentissage, c'est-à-dire il *apprend à apprendre*. Et pour *apprendre à apprendre* une langue étrangère (FLE) on doit se focaliser sur des actes de langage, s'appuyer sur un support pédagogique authentique (articles de journaux ; enregistrement d'une interview ; dialogue vraisemblable...) et se servir de l'erreur comme un atout de formation et non un facteur d'échec (pédagogie de l'erreur).

L'approche communicative a bel et bien transformé la vision de l'apprentissage en général et du FLE en particulier vers le mieux, cependant des chercheurs n'ont pas manqué de lui

---

<sup>85</sup> <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-4-les-principaux-courants-methodologiques>

<sup>86</sup> Manuel de formation, Professeurs de français, Projet Ministère de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport – SIVECO. Juin 2011

relever quelques limites qui se manifestent surtout dans le fait qu'elle ne dépasse pas le stade de la *description-inventaire*. Limite que la perspective actionnelle prétend dépasser en insérant la notion de « Tâche » dont la réalisation par l'apprenant stipule la mobilisation des compétences non seulement linguistiques pour réaliser d'autres compétences langagières certes, mais aussi générales.

L'enseignement/apprentissage est un processus nécessitant l'interaction de tous les acteurs et impliquant le recours à des méthodes ou approches pédagogiques pour avoir les résultats escomptés. Par ailleurs, l'enseignant étant un élément indispensable dans cette opération doit apporter sa touche en essayant de diversifier les pratiques voire même d'innover. En effet, la conjoncture mondiale souffrant de la propagation du *coronavirus* montre que les nouvelles technologies et surtout le web 2.0 sont indispensables pour assurer la continuité du processus d'enseignement à distance. Or, dans la présente réflexion nous n'allons pas ouvrir le volet des nouvelles technologies dans l'enseignement mais nous allons mettre en lumière une pratique favorisant l'implication de l'apprenant à la construction de son apprentissage et l'amélioration de sa mémorisation à travers l'élaboration de la carte euristique ou ce qui est connu par le *mind mapping*.

## Le mind mapping et l'apprentissage du FLE

### Le mind mapping pour apprendre autrement et efficacement

Il est fortement hasardeux de dire que l'apprentissage d'une langue étrangère est une tâche très commode vu que qu'il obéit à plusieurs variables endogènes (motivation) et exogènes (espace ; méthodes ; corps éducatif et administratif...). Et outre le manque de confiance à l'école considérée comme productrice des chômeurs, l'enseignement du FLE continue toujours, et inconsciemment, de se faire de manière traditionnelle surtout en ce qui concerne la sollicitation des zones cérébrales durant l'apprentissage. Par conséquent, enseigner c'est un acte très délicat devant faire appel à l'ingéniosité de l'enseignant qui doit s'engager dans l'adoption de pratiques diverses et innovantes afin d'accrocher un apprenant démotivé et ennuyé. Faut-il rappeler encore que la majorité des apprenants ont l'habitude d'apprendre de la même façon en recourant aux mêmes aires cérébrales qui restent restreintes par rapport à la capacité du cerveau ? Par conséquent l'apprenant procède à un apprentissage répétitif se basant sur le stockage des informations sans pour autant être capable d'y recourir. Le *mind mapping* est un outil de la pensée visuelle ayant vu le jour dans les années 70 par la contribution du psychologue britannique Tony Buzan dont l'objectif est d'établir des rapports entre les concepts à travers les représentations graphiques.

« Ces cartes mentales intègrent souvent des mots, des branches, des symboles, des couleurs et des images ce qui leur donnent un aspect très visuel. On peut les utiliser pour énormément de choses : brainstorming, planification stratégique, organisation, prise de note, étude, mémorisation, créativité, apprentissage... »<sup>87</sup>

Outre son rôle dans l'organisation du travail, la *mind map* dite aussi carte mentale facilite l'apprentissage en le rendant visible par le biais d'associations entre les nouvelles connaissances et celles qui les précèdent. C'est en effet le rôle des branches et sous-branches qui relient les idées entre elles. S'ajoute aussi aux avantages de cette méthode son aspect engageant. D'ailleurs, en réalisant une *mind map*, l'apprenant devient actif car il fournit un effort personnel pour synthétiser les informations, établir des connectivités entre idées, schématiser, abréger, recourir à des couleurs dans le but d'assimiler le contenu. En apprenant de la sorte, on s'approprie la connaissance et on ne risque pas d'oublier ce qui a été appris. Le *mind mapping* se dresse par conséquent en tant que pratique innovante d'un apprentissage efficace.

#### Apprendre le vocabulaire selon le mind mapping dans le secondaire qualifiant

Pour s'assurer de l'efficacité de cette méthode nous nous sommes engagés dans l'élaboration d'une séquence pédagogique pour une classe de 2<sup>ème</sup> année baccalauréat sciences expérimentales selon ladite méthode. Ayant incité les apprenants à effectuer des recherches sur la pensée visuelle et ses outils et en particulier à propos de la carte euristique, et qui faisaient l'objet de discussion en guise de travaux encadrés, nous nous sommes mis d'accord sur la méthode de travail et la manière d'élaboration d'une *mind map*. Le premier constat que nous avons fait est qu'un nombre d'apprenants qui étaient désintéressés ont réagi de manière positive à propos des activités de lecture et de langue. En second lieu, une dynamique singulière a été créée en classe : on participait à l'élaboration d'une carte mentale sur le tableau, on partageait les productions personnelles, on synthétisait et on reconstruisait les idées oralement ou par écrit. Troisièmement, le vocabulaire et les expressions rencontrés dans une activité quelconque ont été mémorisés facilement et employés dans les productions personnelles. Les apprenants se sentaient à l'aise et étaient fiers de participer activement dans la construction des leçons tout en saisissant l'occasion pour faire preuve de créativité. D'autant plus, le professeur n'intervient que pour orienter, animer ou apporter une petite rectification. En ôtant l'uniforme du maître traditionnel le professeur devient collaborateur et

---

<sup>87</sup> <https://everlaab.com/mind-mapping/>

propage en classe une atmosphère de confiance. Pour évaluer les résultats nous avons décidé de procéder par une auto évaluation en distribuant une grille d'évaluation critériée.

Cependant nous avons rencontré quelques difficultés se manifestant surtout dans le nombre élevé des élèves de la classe (41), ce qui réduit la part de chaque élève à s'exprimer et une séquence nous était insuffisante pour avoir un jugement définitif et approuvé selon la fiabilité de cette méthode.

## Conclusion

Quoiqu'étrangère, la langue française bénéficie d'une place primordiale dans le champ linguistique marocain et se montre comme langue de savoir, de communication internationale et d'interaction sociale. C'est ainsi que l'on doit accorder plus d'importance à son enseignement depuis le préscolaire jusqu'à l'université en adoptant des approches pédagogique prenant en considération l'évolution du monde actuel et l'expansion technologique et informatique sans ignorer les divers besoins de l'apprenant. D'où la nécessité de créer des unités de recherches dans le domaine éducatif au sein des universités. Dans le présent travail nous avons montré que l'approche communicative et par la suite la perspective actionnelle contribuent à un apprentissage actif du français. De même nous pensons que la tâche de l'enseignant ne se limite pas à essayer d'appliquer les consignes imposées par ses supérieurs seulement mais, étant un acteur il doit aussi s'engager dans une vision d'innovation et de créativité. Parmi les outils permettant de diversifier et d'innover les pratiques d'enseignement nous citons la recherche action qui a fait l'objet de référence méthodologique suivie dans notre essai d'application du *mind mapping* dans l'enseignement du français au secondaire qualifiant. Nous avons pu conclure que cet outil de la pensée visuelle joue un rôle important dans la motivation de l'apprenant et provoque en lui l'envie de construire et d'apprécier son apprentissage. L'apprentissage ne se résume donc pas à la compréhension mais la dépasse pour se définir comme un processus où sens, sentiments, communication, action et partage s'enchevêtrent et se connectent selon une relation de réciprocité. Vu les résultats observés nous pensons que la méthode du *mind mapping* peut s'ajouter aux outils employés officiellement par les institutions éducatives.

## Bibliographie

Charte nationale d'éducation et de formation, levier 9, article 117

conférence de presse in Annuaire de l'Afrique du Nord, Ed. du CNRS 1966, p. 123

Constitution 2011, article 5

NISSABOURY Abdelfettah, *Parole et pouvoir 2 - L'arabisation : Politique et enjeu de pouvoir au Maroc* – Presses universitaires de Rennes une source spécifiée dans le document actif.

*Manuel de formation, Professeurs de français, Projet Ministère de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport – SIVICO. Juin 2011*

Texte de la réforme Vision 2030, Conseil Supérieur d'Education et d'Enseignement, Rabat 2015

### **Sites web**

<https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-4-les-principaux-courants-methodologiques>

<https://everlaab.com/mind-mapping/>



## **L'enseignement-apprentissage du français au cycle primaire et la question culturelle :**

### **de la simulation à une pratique authentique de la langue.**

My Rchid EL MELLALI

EIYAAGOUBI Ahmed

ESTK/USMS

**Résumé :** L'introduction du mot *culture* dans le champ didactique (Galisson, 1990) n'est pas une simple greffe à valeur enrichissante ; elle annonce un tournant épistémologique et méthodologique au niveau de l'enseignement des langues. Nous assistons, depuis lors, à une rupture fermement argumentée avec l'apprentissage et l'emploi de la langue sous sa seule forme structurale. Langue et culture, formant ainsi un couple indissociable, renvoient à la fois au produit d'une existence commune permettant aux membres d'un groupe social d'évoluer en toute quiétude, et à la manifestation individuelle, subjective de toute personne indépendamment de son appartenance. Là où parvient le niveau d'évolution d'une culture, le recours à un code linguistique, comme forme de transposition formelle des significations, passe pour une nécessité. Mais encore une langue doit son utilité et sa capacité de résistance à un cadre culturel qui l'alimente et lui fournit une référence d'usage.

Partant de ce postulat, l'enseignement du français première langue étrangère au Maroc est aujourd'hui appelé, tant au niveau de l'ingénierie curriculaire que de la pratique effective de classe, à tenir compte de la composante culturelle, seule piste possible pour assurer un usage contextualisé de cette langue. En effet, outre le développement des capacités communicatives, basées essentiellement sur un degré avancé de maîtrise de la langue, la compétence culturelle se voit plus englobante et plus intégrative des paramètres concrètement déterminants de la formation des futurs citoyens.

Dans cette communication, qui prendra comme cas d'étude l'enseignement du français au cycle primaire, nous formulons la problématique suivante : *Dans quelle mesure l'enseignement du français au cycle primaire intègre-t-il la dimension culturelle ? A quel point la médiation pédagogique peut-elle favoriser le passage de l'apprentissage reposant sur la simulation à une pratique authentique de la langue ?*

Pour répondre à cette problématique, nous nous proposons, dans un premier temps, de mettre au clair les assises épistémologiques du rapport entre *langue* et *culture*. Dans un deuxième temps, nous précisons les composantes de la compétence culturelle en classe de français tout en interrogeant le nouveau curriculum relatif au cycle primaire. Finalement, nous parviendrons au constat selon lequel l'enseignement du français devrait se focaliser sur le développement d'un agir d'apprentissage à l'image authentique de l'agir social.

**Mots-clés :** Langue, culture, compétence culturelle, médiation, projet de classe.

*« On ne songe qu'à conserver son enfant ; ce n'est pas assez : on doit lui apprendre à se conserver étant homme, à supporter les coups du sort, à braver l'opulence et la misère, à vivre, s'il le faut, dans les glaces d'Islande ou sur le brûlant rocher de Malte »*

*(Rousseau, Emile ou de l'éducation, 1762)*

## **Introduction :**

Des multiples questions préoccupant toute société, l'éducation et la formation se taillent la part du lion quant aux budgets publics, aux interminables débats sociaux et aux attentes toujours nourries d'espoir. La question éducationnelle rappelle, en l'actualisant, le passé des peuples, domine leur état actuel et détermine sans nul doute leur avenir. Par ailleurs, si chaque communauté veille à maintenir sa cohésion interne, à assurer son progrès et son renouvellement, c'est essentiellement pour se créer une atmosphère où l'individuel et le collectif se complètent et cohabitent dans une parfaite harmonie. Les individus, conscients de leur appartenance communautaire, jouissent de leur vie privée tout en préservant l'identité emblématique qui les enveloppe et les surplombe. Mais ce collectif communautaire se doit à son tour d'offrir à tout un chacun un accès ouvert à l'école, seule institution où les esprits sont cultivés et qualifiés au vivre ensemble, où les âmes sont affranchies de leur égocentrisme. Il va sans dire que le vivre ensemble repose, du point de vue social, sur des valeurs à caractère explicite ou implicite traçant les contours du cadre où les citoyens peuvent mener leurs projets personnels et collectifs. Dans ce même cadre, l'école s'octroie le privilège de préparer ces citoyens non seulement sur le plan des savoir-faire fonctionnels et professionnels, mais aussi sur le plan culturel. En ce sens, aux trois premières charges attribuées à l'école : l'éducation, l'enseignement et la formation, s'ajoutent la qualification et la socialisation. Ces deux dernières missions de l'école prennent une orientation sociale du moment qu'elles visent l'implication des apprenants dans la dynamique de leur société tout en conciliant leurs aspirations individuelles et celles émanant des consensus sociaux. Ces consensus, ayant toujours mis du temps pour se construire, ne sont que culturels puisqu'ils s'instituent sur des compromis individuels avant de prendre une forme collective. L'école, répétons-le, se situe à la tête des différentes institutions sociales garantissant une continuité stable et imperturbable de la cohabitation et de la vie commune. En effet, c'est au sein de l'école que s'établissent les significations imprégnant le comportement social des citoyennes et citoyens. C'est à l'école que s'opère une véritable immersion socio-culturelle puisque chaque apprenant y accède avec son expérience personnelle et l'expression subjective de son appartenance au groupe. Toutes ces expériences psychologiques et sociales sont autant d'individualisations d'une même référence culturelle englobant les aspects du mode de vie collectif et inscrivant sa présence

dans la conduite des individus. En ce sens, Geneviève Vinsonneau affirme que « *le plus souvent, l'individu est profondément marqué par les modes de vie au sein de son groupe, jusqu'à accomplir naturellement telle ou telle tâche sans en connaître la raison, la signification, peut-être l'utilité* » (Vinsonneau, 2000, p. 55).

Loin d'ôter toute originalité à l'être humain, ces mots de Vinsonneau rendent compte d'une identité culturelle reconnue comme étant un corollaire naturel de la vie de groupe. Toutefois, le mot *identité* subit des glissements sémantiques allant de la parfaite unanimité sociale jusqu'à l'exclusion de la différence. Une telle acception n'est plus concevable aujourd'hui en raison de la valorisation de l'être humain. Cela dit, la socialisation que devrait assurer l'école n'est pas à prendre au sens d'endoctrinement nationaliste, mais elle équivaut à une harmonisation de l'unique et le divers, à la promotion d'un volontarisme individuel mû par la fierté d'appartenance au groupe.

Notons d'un autre point de vue que la notion de *culture* entretient un rapport dynamique, d'une part, avec les individus qui s'en réclament et s'y identifient, et, d'autre part, avec l'universalisme qui la nourrit et la relativise. Ainsi, tenant de la stabilité et de la mobilité, la culture se prête à un traitement flexible, notamment en milieu scolaire. Une flexibilité qui redéfinit le rapport de l'apprenant à son apprentissage, ce qui suppose l'installation d'une atmosphère favorisant le droit au choix et à un entrepreneuriat productif. L'enseignant, quant à lui, abandonne sa citadelle de transmetteur de savoirs savants et se conduit en médiateur convaincu du potentiel perfectible de ses apprenants. En termes plus clairs, le changement du statut des protagonistes du processus d'enseignement-apprentissage est tributaire d'une conception curriculaire susceptible d'adapter les finalités de l'enseignement aux exigences socio-économiques. C'est dans cette optique qu'au Maroc, une réforme du curriculum du cycle primaire vient de voir le jour. Le programme du français issu de cette réforme, s'inspirant de la toute récente approche actionnelle et intégrant la dimension culturelle, offre à l'apprenant marocain l'opportunité d'investir des outils langagiers – naguère appris et répétés machinalement – dans des projets de classe.

D'après ce qui précède, nous formulons la problématique suivante : *Dans quelle mesure l'enseignement du français au cycle primaire intègre-t-il la dimension culturelle ? A quel point la médiation pédagogique peut-elle favoriser le passage de l'apprentissage reposant sur la simulation à une pratique authentique de la langue ?*

Pour répondre à ces deux questions, nous nous proposons de consacrer la première partie de cette recherche au développement des différentes acceptions du mot *culture* tout en élucidant le lien unissant *langue* et *culture*. Quant à la seconde partie, elle portera sur la pratique culturelle en classe de français au cycle primaire, ce qui nous amènera à éclaircir l'importance de la médiation pédagogique dans le développement de la compétence culturelle chez les apprenants. Nous choisirons, en guise d'illustration de l'agir culturel, un projet de classe destiné aux apprenants de 4<sup>ème</sup> année du cycle primaire.

## **I. La culture : une notion multidimensionnelle et évolutive.**

Le mot *culture* est d'un usage fréquent dans les discours quotidiens. Des petites causeries sur les recettes de cuisine ou les tendances de mode vestimentaire, jusqu'aux conférences des illustres chercheurs en sciences humaines et sociales, le vocable *culture* jouit bien souvent d'une présence privilégiée. Il constitue à bien des égards une clé pour la

justification des différents phénomènes humains tels que le langage, les pratiques religieuses, les relations sociales ou de parenté, etc.

Quoiqu'empruntée au domaine de l'agriculture : travail de la terre (du latin *agri cultura*), la notion de *culture* réfère, dans son acception courante, à l'activité de l'esprit, à tout ce qui place l'être humain au-dessus du naturel et du biologique. Le couple *nature / culture*, devenu antonymique du fait des deux états évoqués par les deux termes, illustre l'ascension de l'espèce humaine au-delà du niveau *naturel* grâce à ses facultés intellectuelles, au développement progressif de son niveau de vie et, certainement, par l'intégration de la pensée symbolique dans ses rapports au monde sensible. La culture, étant désormais rattachée à l'existence humaine, fait l'objet d'un grand nombre d'études relevant de divers champs disciplinaires. En effet, les anthropologues, au même titre que les ethnologues et les sociologues, se penchent sur l'étude scientifique des sociétés du point de vue de la culture, celle-ci n'étant que l'expression des différents aspects de ces sociétés.

Dans cette optique, E.B. Tylor définit la culture comme un « *tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social* » (Tylor, 1920, p. 20). Cette définition renvoie éminemment à l'intelligence sociale de l'être humain et son aptitude à organiser sa vie de groupe. Toutes ces dimensions de la culture (sciences, arts, lois, etc.) dénotent l'interdépendance de l'individuel et le collectif. L'individu se réalise au sein d'une société qui l'encadre, promeut et généralise son potentiel personnel. Nous avons affaire ici à une combinaison relationnelle tridimensionnelle : l'individu qui s'épanouit en mobilisant ses propres vocations inventives ; les membres d'une même société qui interagissent directement en s'inspirant des significations mutualisées ; la société en tant que macro-cadre symbolique offrant aux individus une référence homogénéisante de manœuvre. Si les individus se distinguent les uns des autres quant à la pratique culturelle, leurs contributions finissent par rentrer dans un ensemble les définissant en tant que société. C'est dans cette perspective que l'UNESCO considère que « *chaque culture est la somme des présupposés et des pratiques que partagent les membres d'un groupe et qui les distinguent d'autres groupes ; c'est pourquoi les caractéristiques d'une culture se dégagent plus clairement lorsqu'on la compare à une autre* » (UNESCO, 2013, p.10).

Une telle conception de la culture inclut, outre les composantes énumérées par Tylor, tout ce qui relève de la vie commune de la société : cuisine, architecture, modèles communicationnels, etc.

Cependant, ces définitions qui semblent former une image stéréotypique de la culture ne devraient pas éclipser son caractère évolutif. Elle devient donc une manifestation multiforme de l'existence humaine. Cet *évolutionnisme culturel* (Vinsonneau, 2000) est corrélatif à la nature de l'être humain, agent producteur et porteur de la culture. Il est hors de doute qu'en passant d'une génération à une autre, bon nombre de facteurs entrent en jeu et génèrent souvent une remise en question de quelques pratiques ou significations ayant, durant une certaine période, fait l'unanimité. Ainsi, ce qui était culturellement admissible à une époque donnée peut ne plus l'être plus tard. Que de pratiques et de croyances ancestrales sont aujourd'hui qualifiées de primitives et ne sont évoquées que pour en montrer la caducité.

Il en résulte que toute culture porte en elle-même les gènes de son changement et de son évolution aussitôt qu'elle prend contact avec d'autres horizons culturels. Pour le dire

autrement, la mobilité des individus est à l'origine des multiples emprunts culturels et linguistiques qui finissent par s'implanter en gagnant de fortes significations sur la terre d'accueil. Martine Abdallah Pretceille et Louis Porcher expliquent cette évolution des cultures comme suit :

*Il n'existe pas de culture pure, qui se serait conservée intacte. Toute culture est un mélange, un métissage élaboré au fil des siècles et qui a peu à peu conquis son originalité, sa définition, ses spécificités. La pluralité est la condition ordinaire des hommes, et prétendre à le refuser est simplement une absurdité » (Pretceille & Porcher, 1996, p.19).*

Disons pour récapituler que la culture tient à la fois du singulier et du pluriel : elle est singulière quand elle équivaut à un mode de vie caractérisant un groupe social historiquement et géographiquement distinct. Or, les membres de ce groupe ne s'empêchent évidemment pas d'entreprendre des contacts avec les cultures étrangères (contacts interculturels), ce qui les amène à prendre du recul et à relativiser leur perception culturelle.

## **II. Autour du couple *langue / culture* :**

Les premiers reproches adressés au structuralisme se rapportent à la décontextualisation des fragments linguistiques soumis à l'étude. Ces fragments sont réduits à de simples structures analysées en elles-mêmes et pour elles-mêmes, indépendamment du contexte situationnel dans lequel elles sont produites. Le tort de cette approche est de déraciner la langue du terroir social où elle prend la forme d'un système d'intercompréhension. En outre, traitée ainsi, la langue est soumise à un usage mécaniste méconnaissant non seulement la présence psycho-cognitive des énonciateurs, mais aussi les déterminations matérielles de la communication. Cette méconnaissance s'étend à la dimension culturelle dont nul ne peut nier l'influence dans tout contact interindividuel. A ce propos, D. H. Hymes (1972) démontre l'insuffisance de la maîtrise de l'outil linguistique pour établir un acte communicationnel parfait, du moment que d'autres composantes entrent en jeu : la manifestation cognitive et psychologique des acteurs sociaux et la dimension socioculturelle. Cette dernière constitue aussi bien l'essence que l'ossature formelle de la communication : elle uniformise le référent dont il est question et assure l'intelligibilité dans le cas du recours au non verbal.

Ce n'est pas un hasard si nous joignons les deux vocables *langue-culture* qui entretiennent une très forte relation de voisinage, voire de parenté. Langue et culture s'interpellent aussi longtemps que dure la vie des humains sur cette terre ; elles cohabitent et ne se conçoivent pas séparément. C'est sous cette forme que Claude Lévi-Strauss les définit :

*Une langue, en usage dans une société, reflète la culture générale de la population [...] Mais ce n'est pas tout : on peut aussi traiter le langage comme condition de la culture [...] On instruit, on éduque l'enfant par la parole ; on le gronde, on le flatte avec des mots (Lévi-Strauss, 1958, p. 72).*

La corrélation entre langue et culture est on ne peut plus manifeste. Toute personne évolue dans une sphère culturelle qui détermine sa personnalité et canalise son épanouissement langagier. Cette immersion qui s'apparente à une onction sacramentelle fait accéder l'enfant au code linguistique en usage dans son milieu. Il apprend en effet à agir dans le monde en reproduisant les modèles de communication qui lui sont fournis, puis il s'approprie progressivement les dimensions secrètes et implicites porteuses d'implications culturelles. De là, le comportement individuel se forme à l'appui d'une combinaison fluide et spontanée de trois composantes interdépendantes : l'engagement dans la vie de groupe, seule condition d'intériorisation des règles du déjà là idiomatique-culturel ; la composante culturelle relevant de l'horizon axiologique unissant les membres de la société ; finalement, pour tout transformer en système de communication, intervient la composante linguistique qui matérialise la dynamique relationnelle reliant l'individu à son groupe d'appartenance.

Toutefois, que ce soit au niveau de l'agir linguistique ou socioculturel, la prégnance des normes communautaires n'est ni contraignantes ni inhibitives des élans créatifs de l'individu :

Sur le plan linguistique, l'enfant développe ses performances verbales en soumettant les mots ou séquences de mots entendus à ses propres représentations ; il en personnalise donc l'emploi comme l'expliquent J.M. Hombert et G. Lenclud :

*Chaque apprenant introduit dans la langue à laquelle il est exposé des innovations qui, à l'échelle individuelle, se transmettent de génération en génération [...] Les langues changent tout simplement parce que les hommes en usent, et chaque individu en use à sa manière, qui n'est jamais rigoureusement identique à celle de ses pairs linguistiques. (Hombert & Lenclud, 2014, p.73)*

Sur le plan culturel, les prémisses de remise en question surgissent dès la petite enfance. Loin d'être une machine à reproduire tout ce qu'on lui dicte, l'enfant reconstruit l'appareil culturel de son environnement, l'ébranle et peut même en dénoncer l'absurdité. En se démarquant ainsi, il contribue au renouvellement des héritages symboliques dont il perçoit les limites ou l'inadéquation.

En somme, langue et culture partagent le même processus d'acquisition et de développement. Elles sont indissociables et sujettes au principe de la formation diachronique de l'imaginaire collectif et individuel. Toutes les deux se ressource de cet imaginaire en perpétuelle évolution, compte tenu des contacts interindividuels en contexte interne ou externe.

### **III. L'agir culturel : vers le développement d'une compétence culturelle chez l'apprenant marocain du cycle primaire.**

Dans l'aperçu que nous venons de consacrer à la notion de culture, notre attention s'est focalisée plus particulièrement sur l'apprentissage en tant que processus traduisant la dynamique interactionnelle entre la société et chacun de ses membres. Nous avons aussi

rappelé l'impossibilité de disjoindre *langue* et *culture* puisque l'apprentissage de l'une passe par le filtre de l'autre.

Qu'en est-il du domaine scolaire ? Comment la culture y est-elle traitée ? L'enseignement du français au cycle primaire peut-il se passer de la composante culturelle ? Qu'est-ce qui sous-tend l'appellation *langue-culture* dominant aujourd'hui le champ didactique ?

Force est de souligner que le premier tournant en didactique du français a été produit par la généralisation de l'approche communicative (1970-1990). Une approche qui, s'inspirant des linguistiques énonciative et pragmatique, tend à dégager la langue de son repli structuraliste afin d'en proposer un usage, certes simulé, mais plus proche de la réalité. Dès lors, la culture trouve son plein sens et imprègne ostensiblement tout usage du code linguistique. Celui-ci demeure abstrait et dépourvu d'impact socio-affectif en dehors d'un domaine référentiel quelconque. Jean-Marc Defays illustre cette évolution de l'enseignement-apprentissage de la langue en affirmant ceci :

*La linguistique des dernières décennies ne cesse de montrer combien la communication dépasse largement le cadre des mots et la structure des phrases, que la culture, sous forme de connotations, de sous-entendus, d'implications, précède, imprègne, manœuvre le langage de sorte qu'il est difficile, ou même inutile de dissocier ce qui relèverait de l'un ou de l'autre stricto sensu.* (Defays, 2003, p. 68)

Compte tenu de la reconnaissance de la dimension culturelle, désormais incontestable, les enjeux de la pratique de classe de français sont, encore une fois, redéfinis de telle sorte que l'on passe de la compétence linguistico-communicative à la compétence culturelle. Plus englobante et plus représentative de la vie dans toute sa complexité, la compétence culturelle s'inscrit dans la perspective d'un agir à double portée : pédagogique et sociale. Néanmoins, il ne s'agit pas ici d'accentuer le clivage entre la classe, comme cadre d'apprentissage, et la société, comme un milieu de vie commune. Notre propos envisage d'attribuer à la classe de français la fonction de former des citoyennes et des citoyens à part entière, comme le préconise la perspective actionnelle proposée dans le CECRL (2001) :

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

Remarquons d'emblée que la précision « [...] qui ne sont pas seulement langagières [...] » dénote un basculement, en classe de langue, de la priorité communicative vers l'accomplissement de tâches ayant un sens et une utilité pour les apprenants. Cela étant, la

prise de parole ou la production, par écrit, d'un énoncé, ne constituent plus une fin en soi, mais une manière, parmi plusieurs autres, de concourir à une prestation collective générant forcément un prolongement hors classe. C'est assurément dans le cadre-classe que le message fait apparaître ses deux composantes : l'une formelle (la langue), l'autre thématique et actionnelle (la culture). Sans celle-ci, l'utilité et le sens des tâches que nous venons d'évoquer céderait la place à l'insignifiance et à l'ennui. J. P. Cuq précise en quoi, durant le processus d'enseignement-apprentissage, la culture concrétise la langue :

*[...] Du point de vue didactique, la culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue : c'est la fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle, seconde ou étrangère et qui, par conséquent, conditionne la fonction communicative* (Cuq, 2003, p. 149).

Pourtant, si la compétence linguistique se définit par la maîtrise des règles morphosyntaxiques, phonologiques et prosodiques, la compétence culturelle s'avère plus complexe. Elle met en jeu, insistons là-dessus, le cognitif et le socio-affectif. Christian Puren en cite les composantes suivantes : *co-culturelle, pluriculturelle, interculturelle, métaculturelle et transculturelle*. (Puren, 2014, p. 32)

Etant entourée de tous ses affluents, la compétence culturelle correspond à une finalisation plus large de la didactique des langues-cultures, incluant désormais toutes les postures que peut prendre l'apprenant-citoyen. Quant à la classe de français, elle se présente comme une mini-société où les différences se rencontrent, collaborent et se complètent. Nous passons alors du paradigme, trop réductionniste, du repérage-répétition d'outils linguistiques à un paradigme privilégiant l'interaction-production dans des situations authentiques. Autrement dit, pour que l'apprenant devienne bel et bien acteur de ses apprentissages, comme le veut le texte des Orientations pédagogiques relatives à l'enseignement-apprentissage du français au cycle primaire, deux exigences sont à satisfaire : d'une part, il faudrait cultiver le travail d'équipe en classe, seule modalité qui regroupe les composantes de la compétence culturelle définies par Puren. D'autre part, il vaudrait mieux fédérer l'ensemble des apprentissages dans des projets favorisant la co-action et offrant des prétextes convaincants pour l'implication personnelle. Ces deux exigences sont susceptibles d'aider l'apprenant à identifier lui-même ses besoins et à éprouver le désir de surmonter ses contraintes.

Encore faut-il soulever la question des besoins culturels des apprenants marocains du cycle primaire. Rappelons que la réforme curriculaire qui vient de voir le jour, du moins pour ce qui regarde l'enseignement-apprentissage du français, ambitionne de doter les apprenants des outils culturels pour un meilleur agir relationnel à l'échelle locale, nationale et universelle. A lire le texte de cette réforme, nous retenons une visée à double entrée :

1. **Une entrée axiologique :** centrée prioritairement sur le côté socio-affectif de l'apprenant, cette entrée recommande :
  - « *l'attachement aux valeurs sociales et culturelles de la société marocaine* » ;
  - « *l'ouverture sur les cultures, les valeurs et les droits humains universels* » (MEN, 2021, p.217).



## 2. Une entrée privilégiant une pratique authentique et finalisée de la langue :

*Loin de réduire l'apprentissage à un statut passif, l'enseignement du français doit permettre à l'apprenante / apprenant un usage réel et libre de la langue. En effet, celle-ci doit être utilisée pour effectuer des tâches communicatives et mener à bien des projets débouchant sur des réalisations concrètes.* (ibid., p. 218)

Ces deux entrées rompent sans aucun doute avec le critère de la seule maîtrise de la langue et tracent un profil plus profond de l'apprenant marocain. La réussite en classe de français devrait, selon cette perspective, intégrer d'autres qualités telles que la contribution à une production de groupe, la compréhension et le respect des idées des autres, l'interprétation adéquate de significations verbales et non verbales lors des échanges, etc.

Par conséquent, sur le plan pédagogique, la planification, la gestion et l'évaluation des apprentissages doivent s'harmoniser et se restructurer conformément au paradigme d'interaction-production.

**Au niveau de la planification**, l'enseignant est appelé à synchroniser les besoins culturels des apprenants, leurs spécificités psycho-sociales et intellectuelles, les contenus proposés et les moyens disponibles. Un travail d'adaptation des programmes et la sélection d'un cadre méthodologique sont aussi d'une importance certaine.

**Au niveau de la gestion des apprentissages**, les deux entrées (de valeurs et de pratique authentique de la langue) supposent un processus de transformations :

- Transformation de l'espace-classe en un milieu accueillant et facilitant l'épanouissement de chaque apprenant en fonction de ses besoins particuliers et de son rythme d'apprentissage. Pour que cet espace-classe prenne les traits d'une mini-société, il est censé être pertinemment et agréablement aménagé (disposition réfléchie des tables, affichage fonctionnel et décoratif, accessibilités, etc.)
- Transformation de l'apprenant en acteur réel de ses apprentissages, ce qui présuppose une revalorisation de son image, d'abord, au niveau de ses propres représentations ; ensuite, auprès du personnel enseignant (effet Pygmalion). De surcroît, à l'appellation *élève*, correspondant au processus vertical d'enseignement, se substitue celle d'*apprenant* qui laisse entendre une relation horizontale, égalitaire avec l'enseignant. Plus encore, toute l'action pédagogique est centrée sur l'évolution de cet apprenant qu'on veut toujours responsable, conscient de l'utilité de ce qu'il réalise en classe et proactif. Windmüller nous en dit ceci :

*Cette centration sur l'apprenant illustre très nettement le changement d'orientation de la Didactique des langues qui concède désormais la primauté à l'apprentissage plutôt qu'à l'enseignement qui se trouve être, pour ainsi dire, à la disposition de celui-ci.* (Windmüller, 2015, p. 22)

- Transformation du statut d'enseignant en médiateur : la question du statut pédagogique de l'enseignant de français nous ramène, bon gré mal gré, aux éternelles

plaintes relatives « *au niveau déplorable* » des apprenants marocains. Véritable malaise qui met au-devant de la scène les imperfections linguistiques et relègue au second rang la dimension culturelle (au sens de l’agir d’apprentissage et social). Dédramatiser cette situation nécessite donc, du côté de l’enseignant, un passage de la pratique axée sur la transmission de savoirs à restituer au moment de l’évaluation à une conduite moins exigeante sur le plan cognitif, plus engageante à l’action et favorisant le savoir et vouloir-apprendre : *la médiation*. Cette notion constitue à côté de la réception, la production et l’interaction, la clé de voûte dans tout usage de la langue. En 2016, le Conseil de l’Europe a publié un volume complémentaire au CECRL : *Elaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Nous y identifions cette justification de l’importance de la médiation :

*Apprendre une langue étrangère suppose toujours, jusqu’à un certain point, être confronté à l’inconnu, et devoir donner un sens à quelque chose qui n’est qu’en partie ou même pas du tout compréhensible. L’apprenant est confronté à un texte ou une situation qui exige une forme de médiation pour devenir accessible : une médiation linguistique, sociale ou culturelle, ou une combinaison des trois* (Conseil de l’Europe, 2016, p. 14).

Mais suffit-il de demander à un enseignant de se convertir, après tant d’années d’exercice, en un médiateur, facilitateur ? Tant s’en faut. Le chantier de la réforme amorcée depuis moins de deux ans ne devrait pas se limiter aux programmes ; la formation initiale et continue des enseignants sollicite une révision des compétences professionnelles en accordant davantage d’importance aux ateliers d’analyse des pratiques professionnalisantes.

**Au niveau de l’évaluation :** vu la complexité de la compétence culturelle et son caractère collectif, la performance de l’apprenant ne se mesure plus à la simple restitution de contenus appris par cœur ou assimilés au moyen d’exercices de systématisation. Libéré de l’épouvantail de la note, l’apprenant tisse, d’abord, des relations où la primauté est accordée au sens de la co-production et de la responsabilité. Ensuite, sa présence au sein du groupe l’engage dans une co-culture où il se reconnaît. Enfin, cet apprenant est évalué à proportion de son évolution et de sa capacité à :

- s’impliquer dans son apprentissage en prenant conscience de ses besoins langagiers et de l’utilité de ce qu’il réalise ;
- participer à la prise de décisions collectives ;
- tolérer la différence et accepter le point de vue des autres ;
- agir adéquatement face à des faits culturels locaux ou étrangers.

#### **IV. Le projet de classe et le développement de l’agir culturel.**

Qui d’entre nous se souvient des longues leçons d’histoire et de géographie apprises par cœur pour des examens périodiques ou certificatifs ? On peut formuler la même question concernant les centaines de problèmes des maths résolus sans en tirer le moindre avantage au niveau de la gestion des relations sociales. Bon nombre d’étudiants se trouvent, au terme de leurs études universitaires, dénués des qualités requises pour un agir socio-professionnel

performant. Qui plus est, lors des entretiens de recrutement, les candidats qui n'ont pas bénéficié de cours accélérés de coaching ont du mal à valoriser leurs atouts auprès du jury. Autant de constats qui dévoilent un véritable hiatus entre les cursus académiques et les attentes des domaines factuels : domaine interpersonnel, domaine professionnel (leadership, charisme organisationnel), et, par-dessus tout, le domaine du vivre ensemble. C'est sur ce dernier que nous axons notre intérêt dans cette étude. En ce sens, parallèlement au curriculum révisé du cycle primaire dont nous avons déjà cité quelques extraits, le ministère de l'éducation nationale vient de publier un autre curriculum relatif au développement des compétences de vie. Ce nouveau dispositif représente une prise de conscience de la nécessité de former les apprenants du cycle primaire à un agir culturel réel. Nous en citons cet extrait :

*[...] Le nouveau curriculum des compétences de vie se veut comme une composante dynamique et transversale susceptible de favoriser l'ouverture sur les innovations, les savoirs, les cultures et les valeurs universelles en toute conformité avec les grands choix sociétaux.*

*Par ailleurs, la traduction de cette vision sur le plan pédagogique, se fonde principalement sur l'adoption des scénarios didactiques qui privilégient l'ouverture, l'échange, l'autonomie et l'interaction sociale. (MEN, 2021, p.4)*

Ce nouveau curriculum mis à la disposition de l'école marocaine répond sans équivoque à la question des besoins réels des apprenants. A quoi servirait un cours dont l'utilité ne se manifeste pas dans la vie concrète de l'apprenant ? Nous rappelons que l'apport le plus percutant de l'approche par compétence est l'adjonction, pour la première fois, du *savoir-faire* et du *savoir-être* au seul *savoir* réduit à la maîtrise d'un métalangage dont l'usage ne va pas au-delà de la classe. D'où l'importance de s'occuper du côté personnel et émotionnel de l'apprenant, à travers le développement des compétences de vie. Soulignons d'ailleurs que ce projet s'inscrit dans un programme portant sur l'éducation à la citoyenneté, édité en 2013 par le bureau de l'UNESCO dans la région MENA. Ce programme répertorie une douzaine de compétences essentielles pour un profil satisfaisant de tout apprenant et appelle l'ensemble des pays adhérents à y accorder suffisamment d'intérêt.

Du point de vue didactique, le projet de classe est une activité qui correspond le mieux à l'appropriation d'un agir culturel prenant appui sur les compétences de vie. Au cycle primaire, une séance hebdomadaire de 30 minutes est consacrée au projet de classe ; activité qui privilégie le travail collectif et ancre l'apprentissage de la langue dans des contextes signifiants. La classe, quant à elle, voit œuvrer en son sein non plus de simples apprenants exécutant les consignes de leur professeur, mais des citoyens de plein droit. Ces apprenants, formant des groupes coopératifs et tirant avantage de la médiation de l'enseignant, s'investissent corps et âme dans la réalisation d'un produit. Ils sont invités dès la séance de conception à faire des choix, prendre des décisions, se prononcer sur la forme et le contenu du produit à réaliser et, finalement, partager les mini-tâches. Ce travail, conçu et organisé ainsi, ne peut qu'éveiller le désir d'agir socialement et nourrir le besoin d'apprendre.

Or, du point de vue pédagogique, sachant que la tâche finale, orientant le processus de réalisation d'un projet, est de nature factuelle, deux formes de médiation alternent de manière harmonieuse :

**Une médiation pédagogique** ayant trait à la gestion des apprentissages, du temps, de l'espace et des interactions.

**Une médiation culturelle** consistant prioritairement à réguler les représentations des apprenants au sujet des questions abordées : protection de l'environnement, métiers et professions, pratiques culturelles étrangères, etc. Seulement, cette médiation ne prend pas la forme d'informations toutes faites. Il s'agit d'amener l'apprenant à recueillir lui-même l'information auprès de personnes ressources, à la soumettre à une analyse critique en s'exprimant sans contrainte et à en dégager des leçons. Agissant ainsi, l'apprenant prend en charge la réalisation du projet de classe : impression de documents, achat de matériel, organisation du travail, etc., ce qui donne à la classe les traits d'une coopérative où chacun a une part de responsabilité. Dans cette optique, Christian Puren, affirme :

*Le moyen privilégié pour former un acteur social sera forcément de le faire agir en classe en tant qu'acteur social ; avec cependant cette différence fondamentale, par rapport à l'approche communicative, que la classe étant une mini-société à part entière ; l'action peut ne plus y être simulée, mais réelle. (Puren, 2004, pp. 125-126)*

Au cycle primaire, les activités de chaque unité didactique sont fédérées autour d'un domaine thématique déterminant de bout en bout le choix des contenus ainsi que les mini-tâches entreprises. Il en va de même pour le choix de la tâche du projet de classe. Celui-ci est conçu, élaboré et réalisé durant quatre semaines de travail tantôt guidé, tantôt autonome, la cinquième semaine étant consacrée à la présentation du produit final. Bien que la tâche du projet soit prédéfinie dans le programme, l'enseignant, tenant compte du niveau de ses apprenants et des moyens disponibles, peut opter pour une autre idée qu'il jugerait plus motivante et plus inspiratrice. Aussi faut-il procéder à une concertation avec les apprenants, histoire de les éduquer au choix conséquent et à la prise d'initiative dont ils auront besoin dans leur vie sociale. N'est-ce pas ici un agir culturellement formatif ? Nul besoin d'enseigner explicitement les valeurs qu'on aimerait cultiver chez les écoliers. Les prêches auxquelles on se livre en classe n'ont effectivement pas d'ascendant sur le comportement social des petits et jeunes citoyens. La culture du vivre ensemble n'a de sens que dans l'acte, et la classe de français, précisément à travers une gestion optimale du projet de classe, peut remplir cette fonction de socialisation.

Nous prenons, pour illustrer notre propos, l'exemple d'un projet de classe proposé aux apprenants de 4<sup>ème</sup> année du cycle primaire : *Réaliser une affiche sur la protection de la forêt*. Ce projet correspond à la cinquième unité didactique ayant pour thème : *La forêt*. Alors, quelles vertus ce projet peut-il avoir quant à la conduite sociale des apprenants ? Ceux-ci plongent durant cinq semaines dans l'élaboration d'une affiche représentative de leurs réactions au sujet de l'état actuel des forêts et des solutions envisageables pour les protéger. Dans un projet pareil, la recherche documentaire (images, statistiques, recherches récentes, etc.) ne suffit certainement pas. Pour que les apprenants agissent en acteurs sociaux, ils peuvent mener des enquêtes de terrain conformément à un plan d'action établi lors de la séance de conception du projet. Ainsi, l'une des équipes de réalisation pourrait se charger de tenir une interview avec un responsable du service des eaux et forêts. Grâce à

l'accompagnement et la médiation de l'enseignant, l'équipe désignée pour la réalisation de cette rencontre s'en occupent en toute autonomie (contacts préalables, prise de rendez-vous, animation de l'interview, enregistrement, etc.)

Il peut en résulter une campagne de plantation d'arbres au sein ou aux alentours de l'école : une sensibilisation en acte que nous proposons ici de substituer aux discours théoriques sur la nécessité de respecter la nature et de préserver les forêts.

Il est évident que la *co-culture*, placée par Puren à la tête des composantes de la compétence culturelle, prend sa forme complète dans un agir collectif mettant les apprenants au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Quant à l'épanouissement langagier, il prend appui sur « le *désir d'apprendre pour agir* », ce qui dégage la langue de son cadre virtuel et abstrait par le truchement d'un usage collectif à caractère social.

### **Conclusion :**

Pour conclure, nous pouvons réaffirmer que l'apprentissage de la langue et celui de la culture sont interdépendants : tous les deux sont animés par le même rapport dialectique mettant en confrontation l'individu et son groupe social. Ceux-ci, à leur tour, sont naturellement engagés dans une interdépendance en continu. Règle à double avantage : d'une part, le groupe s'enrichit et atteint sa complétude grâce aux multiples incarnations de son identité linguistique et culturelle. D'autre part, l'identité que cherche à acquérir chaque individu, en guise de réalisation de sa subjectivité, puise sa force dans le groupe. Cette subjectivité, que nous prenons au sens de confirmation de soi, n'est pas synonyme de la négation d'appartenance, mais plutôt la reconnaissance d'une réalité culturelle collective soumise en permanence à des remises en question. Autrement dit, le génie personnel de tout membre de société tend à la fois à s'impliquer dans une co-culture représentative de l'imaginaire de son groupe d'appartenance, et à s'en démarquer au nom d'une originalité inhérente à la nature humaine.

Il en va de même pour la classe de français puisque les apprenants y instaurent une atmosphère de co-action à travers la réalisation de projets pédagogiques collectifs, mais chacun s'y conduit avec toute sa différence. Ces différences, aisément gérables du point de vue pédagogique, sont censées générer des comportements allocentriques et coopératifs. Une telle atmosphère pédagogique peut, certes, contribuer au développement d'un agir culturel peu ou prou rentable, mais elle devrait aussi déboucher sur un agir interculturel. Ne reconnaît-t-on pas ici un aboutissement fondamental de toute politique éducative ?

Nul ne peut controverser l'importance de la formation technique et professionnelle. Pourtant, l'école est appelée à raccommoder, (inter)culturellement, ces compétences afin d'en élargir l'utilité.

## Bibliographie :

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996) *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2016). *CECRL : Elaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Defays, J. –M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Sprimont (Belgique) : Pierre Mardaga éditeur.
- Hombert, J. –M, & Lenclud, G. (2014). *Comment le langage est venu à l'homme*. Paris : Fayard.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers une compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- MEN (2021). *Curriculum du cycle primaire*.
- MEN (2021). *Développement des compétences de vie : Guide pédagogiques des activités*.
- Puren, Ch. (2004). *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1*. Dans : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone : Diffusión.
- Puren, Ch. (2014). *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : Une problématique didactique*. Dans : Intercâmbio, 2<sup>ème</sup> série, vol.7.
- Tylor, E. B. (1874). *Primitive culture*. London : Murray. Traduction française (1920).
- UNESCO (2013). *Compétences interculturelles : Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris : UNESCO.
- VINSONNEAU, G. (2000). *Culture et comportement*. Paris : Armand Colin.
- Windmüller, F. (2011). *FLE : L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin.
- Windmüller, F. (2015). « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture » : *Leurre ou réalité ?* : Giessenr elektronische bibliothek.

## **L’alternance codique dans la communication verbale des enseignants : stratégie d’enseignement ou stratagème d’évitement ?**

ER-RADI Hicham  
Université Mohammed Premier –Oujda-  
erradi77@gmail.com

L’analyse de l’alternance codique (désormais AC) en tant que phénomène sociolinguistique observé de manière très fréquente dans les sociétés plurilingues, tel est le cas au Maroc, doit prendre en considération sa nature complexe et multifacétique. Comme la majorité des phénomènes sociolinguistiques, l’AC se définit au moins par trois composants essentiels, à savoir : l’objet, en l’occurrence le code (la langue), le sujet (le locuteur) et le contexte (l’établissement scolaire en l’occurrence). Ainsi, les rapports qu’entretiennent ces composants entre eux permettent la description de la dynamique du phénomène aux niveaux formel, fonctionnel et attitudinal.

Cependant, les rapports code-code et code-contexte, qui visent à expliquer respectivement comment deux langues ayant des structures différentes peuvent cohabiter le même cadre morphosyntaxique et quels sont les différents modes d’articulation des formes et des fonctions de l’AC, ont fait l’objet de plusieurs recherches<sup>88</sup>, le troisième rapport code-locuteur couvrant la dimension subjective du phénomène n’a pas été suffisamment étudié, tout au moins en contexte scolaire. C’est à ce manque que vise à répondre cette analyse qui se base essentiellement sur un corpus constitué des interviews réalisés avec des enseignants représentant deux catégories, à savoir les enseignants de FLE représentant les DL et les enseignants d’EPS représentant les DNL. Les verbatims retranscrits et dépouillés à l’aide d’une grille d’analyse nous ont fourni les informations essentielles pour répondre aux questions suivantes :

- Comment les enseignants perçoivent la dynamique linguistique dans l’enceinte scolaire ?
- Quelles sont les motivations qui président à l’usage de l’alternance codique par les enseignants ?
- Comment se manifeste leur sentiment de sécurité/insécurité linguistique quant à leur usage du français ?

Avant de présenter les résultats de l’analyse attitudinale, la première partie sera réservée à la mise au point conceptuelle de certaines notions dont les définitions sont susceptibles d’interférences, bien qu’elles soient très répandues dans la littérature sociolinguistique. La deuxième partie de ce chapitre

---

<sup>88</sup> Voir Causa (1996), Ziamari (2008) et Anciaux (2003).

présentera le corpus, les informateurs, le verbatim et la méthode d'analyse. La troisième partie sera enfin consacrée aux résultats obtenus.

### **1. Des représentations linguistiques aux attitudes linguistiques**

L'attitude est l'une des notions qui s'imposent aux débats qui prennent pour objet la notion de représentation. Le rapport que les deux notions entretiennent est difficile à mettre en évidence et sont prises par certains auteurs comme des équivalents alors que certains d'autres en proposent une distinction.

En effet, Houdebine<sup>89</sup> utilise indistinctement la notion d'attitudes linguistiques comme équivalente aux jugements, sentiments ou idéologies, sans en proposer une définition précise. Cependant, elle demeure attentive à la distinction des attitudes linguistiques des comportements linguistiques des locuteurs : « étudier les attitudes, en relation avec les comportements des locuteurs, doit permettre de repérer si elles ont une influence sur la dynamique linguistique, [...] et de repérer quels locuteurs favorisent tel ou tel phénomène <sup>90</sup> ».

Par ailleurs, les recherches portant sur les attitudes ont permis de différencier entre comportements linguistiques tels qu'ils sont repérés par les locuteurs et la description objective des pratiques linguistiques des sujets parlants.

Ainsi, la seule distinction que l'on peut faire entre les notions de représentation et d'attitude se situe au niveau des terminologies des domaines scientifiques connexes, à savoir, d'une part, la sociolinguistique qui opte pour le terme d'attitude et, d'autre part, la psychologie sociale qui adopte celui de représentation.

Ce manque de précision conceptuelle chez Houdebine a été ouvertement dénoncé par Calvet : « comme elle ne définissait pas à l'époque de façon très précise les termes qu'elle utilisait, on voyait mal la différence pour elle entre attitude, représentation et imaginaire linguistique <sup>91</sup> ». De même, C. Canut prend pour équivalents les notions de représentation, attitude et imaginaire linguistique ; toutes les trois notions renvoient au « rapport personnel que le sujet entretient avec la langue <sup>92</sup> ». Moore utilise les notions d'attitudes et représentations des langues sans rendre précisément compte de la nature du rapport qui les réunit « les études sur les attitudes se développent dans plusieurs directions, et explorent les représentations des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles impriment sur les locuteurs <sup>93</sup> ».

Cependant, certains auteurs se sont engagés pour mettre au jour les éléments distinctifs permettant de saisir les nuances conceptuelles des deux notions. En effet, Billiez et Millet sans nier la difficulté de leur tâche « il n'est pas aisé de distinguer et de séparer les représentations sociales des attitudes <sup>94</sup> », ont tenté de mettre au jour les écarts entre les deux notions en question, et ce, en allant des traits communs aux éléments distinctifs. Ainsi, attitude et représentation précèdent les comportements linguistiques. Toutefois, leur placement en amont vis-à-vis du comportement langagier diffère, en les distinguant, au niveau de leur proximité relative à ce dernier, l'attitude étant mitoyenne « serait néanmoins plus directement articulée aux comportements qu'elle dirigerait ou coordonnerait <sup>95</sup> ».

---

<sup>89</sup> (Houdebine, 1993)

<sup>90</sup> Ibid.

<sup>91</sup> (Calvet & Moreau, 1998) p. 15.

<sup>92</sup> (Canut, 1995a) p. 41-42. Cité par Petitjean, ibid. p. 61.

<sup>93</sup> (Moore, 2004)

<sup>94</sup> (Billiez & Millet, 2001)

<sup>95</sup> Ibid.



Elle exercerait, en effet, une sorte d'emprise prescriptive et joue le rôle d'une instance anticipatrice du comportement langagier. Sa position mitoyenne entre les représentations et les comportements lui permet d'être un « élément charnière et dynamique <sup>96</sup>» doué d'une force régulatrice des rapports entretenus par les deux.

Généralement, la recherche sur la notion d'attitude en domaine de la psychologie sociale a connu trois périodes que Doise<sup>97</sup> distingue ainsi : La première période (1920-1930) où l'étude était essentiellement orientée vers la mesure des attitudes ; la deuxième période (1950-1960) les travaux étaient plus focalisés sur les processus transformationnels relatifs à la dynamique des attitudes et la troisième période (à partir des années 1980) connue par la domination de la perspective structurale et systémique dans l'étude des attitudes.

Ainsi, pour l'auteur, la notion d'attitude dispose, à l'encontre de la notion de représentation, d'une définition beaucoup plus précise. En effet, pour Vallerand « une attitude représente un état mental et neuropsychologique de préparation à répondre, organisé à la suite de l'expérience et qui exerce une influence directrice ou dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent <sup>98</sup>». Elle représente de fait « un état mental prédisposant à agir d'une certaine manière lorsque la situation implique la présence réelle ou symbolique de l'objet de l'attitude <sup>99</sup>». Par ailleurs, l'attitude est soumise, selon Rateau, à l'emprise directrice de la représentation sociale d'un objet, cette dernière étant « conçue [...] comme l'instance de raison de l'attitude développée à l'égard de cet objet, elle-même considérée comme l'instance de raison des opinions exprimées à propos <sup>100</sup>».

Du reste, plusieurs recherches portant sur la notion d'attitude en dévoilent une dimension active et en repèrent trois composantes principales. En effet, selon Rosenberg et Hovland<sup>101</sup>, l'attitude renvoie à l'évaluation d'un objet selon trois dimensions :

- affective (les sentiments favorables ou défavorables suscités par le stimulus),
- cognitive (les perceptions et les croyances),
- conative (la disposition à l'action, orientée vers le futur ou le passé).

Ces trois composantes ont été attestées par d'autres auteurs, à savoir Thomas et Alaphilippe qui présentent la composante affective comme « l'attrait ou la répulsion que le sujet éprouve pour l'objet <sup>102</sup>», Petitjean pour qui « La dimension cognitive concerne les traits que le sujet attribue au stimulus <sup>103</sup>» et, enfin, qui affirme que l'aspect conatif « détermine les intentions d'action et affecte les comportements <sup>104</sup>».

In fine, en tant qu'instances organisatrices des comportements des locuteurs, les attitudes ne sont pas de l'ordre des observables. Par conséquent, leur évaluation doit bel et bien passer par l'analyse des comportements qui s'y attachent.

## **2. De l'attitude linguistique à l'insécurité linguistique**

Le sentiment d'insécurité linguistique renvoie à une réalité complexe et rend difficile, par conséquent, la mise en place d'une définition unanimement acceptée<sup>105</sup>. Cet état de fait a frayé la

---

<sup>96</sup> Ibid.

<sup>97</sup> (Doise, 1989)

<sup>98</sup> (Vallerand, 1994) p. 331-332.

<sup>99</sup> (THOMAS R., 1983, 127) p. 5.

<sup>100</sup> (Rateau, 2007)

<sup>101</sup> (Rosenberg & Hovland, 1960) Cité par ( Martin, 1975, 578) p : 340.

<sup>102</sup> (Thomas & Alaphilippe, 1983) P. 20.

<sup>103</sup> (Cécile, 2009) p. 62.

<sup>104</sup> (Moore, 2004) p. 13.

<sup>105</sup> (Bretegnier, 1996)

voie aux différentes approches qui ont pris ce concept pour objet d'étude pour contribuer aussi bien à sa conceptualisation qu'à la mise en évidence de ses différentes manifestations.

Généralement, comme l'affirme N. Gueunier<sup>106</sup>, les différentes recherches sur l'insécurité linguistique se ressource essentiellement de trois types d'enquêtes : l'enquête sociolinguistique, l'analyse des discours épilinguistiques et l'analyse conversationnelle. De ce fait, elle est naturellement inscrite dans le champ de la sociolinguistique. En effet, les attitudes sont à l'origine des jugements de valeurs portés par les locuteurs sur les variétés linguistiques. Ces jugements constituent ce qu'on appelle le discours épilinguistique.

L'étude de l'insécurité linguistique remonte aux années 1960. Elle a fait l'objet de plusieurs études dont les principales sont celles de W. Labov qui l'appréhendait comme une conséquence de la variation linguistique. Une telle conception révèle le lien étroit entre la variation des structures linguistiques et celle des structures sociales au sein d'une communauté linguistique.

La première apparition de la notion d'insécurité linguistique fut en 1962 avec Einar Haugen<sup>107</sup>, désignée sous le terme de *schizoglossia* qui renvoie aux situations où différentes normes coexistent. Ensuite, W. Labov<sup>108</sup>, sous l'influence du structuralisme européen, reprend la conception de E. Haugen en 1964 et tente la formulation d'une première définition basée sur les différences de prononciation, et ce, en reliant les résultats de ces recherches à la sociologie. Il faut, cependant, noter qu'il n'y a pas une réelle théorisation du concept d'*insécurité linguistique* chez Labov, mais une démarche qui cherche à :

- Repérer les symptômes de l'insécurité linguistique, davantage visibles chez la petite bourgeoisie que dans les autres classes sociales, parce qu'elle a fortement conscience de la norme et qu'elle auto-dévalorise son propre parler ;
- Mesurer l'insécurité linguistique au moyen d'un test qui donne l'indice d'insécurité linguistique, qui est calculé en fonction de l'écart entre la perception que les locuteurs se font de leur usage d'une langue et leur « image » de cette langue perçue comme idéale<sup>109</sup>.

En effet, selon l'auteur, le sentiment d'insécurité linguistique est essentiellement caractéristique de la petite bourgeoisie. Il souligne que « les fluctuations stylistiques, l'hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours, tous ces phénomènes sont le signe d'une profonde insécurité linguistique chez les locuteurs de la petite bourgeoisie<sup>110</sup> ». Ainsi, c'est dans cette classe sociale *en transit*, qui aspire à une ascension au sein de la communauté, qu'on repère beaucoup plus de manifestations de l'insécurité linguistique.

La première conceptualisation de l'insécurité linguistique en situation de francophonie était dans l'un des premiers ouvrages de sociolinguistique en France : *Les Français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*, ouvrage de Gueunier, Genouvrier et Khomsi qui visaient à explorer les « réalisations » et les « attitudes de divers français de milieu urbain par rapport à l'usage oral de leur langue maternelle et à la norme linguistique dans ses diverses manifestations<sup>111</sup> ». Se basant sur une démarche sociolinguistique variationnelle<sup>112</sup>, ce travail a permis la mise en évidence de l'hypothèse d'une corrélation entre insécurité linguistique et situation de diglossie : « l'insécurité

---

<sup>106</sup> (Francard, Geron, & Wilmet, 1994)

<sup>107</sup> (Haugen, 1962)

<sup>108</sup> (LABOV, 1966)

<sup>109</sup> (Labov, 1976) p. 183-200

<sup>110</sup> Ibid. p. 200.

<sup>111</sup> (Gueunier, Genouvrier, & Khomsi, 1978) p. 7.

<sup>112</sup> (Labov, 1976)

linguistique est d'autant plus manifeste que le parler régional est vivace, les interférences de celui-ci étant réputées "abâtardir" le français "pur" <sup>113</sup>».

Par ailleurs, dans la continuité des travaux des laboviens, P. Bourdieu propose une analyse de l'économie des échanges linguistiques où il affirme que :

Ce qui est en question dès que deux locuteurs se parlent, c'est la relation objective entre leurs compétences, non seulement leur compétence linguistique (leur maîtrise plus ou moins accomplie du langage légitime) mais aussi l'ensemble de leur compétence sociale, leur droit à parler, qui dépend objectivement de leur sexe, leur âge, leur religion, leur statut économique et leur statut social [...] <sup>114</sup>.

Pierre Bourdieu est le premier à avoir employé le terme de *marché linguistique* qu'il définit comme « toutes les fois que quelqu'un produit un discours à l'intention de récepteurs capables de l'évaluer, de l'apprécier, et de lui donner un prix <sup>115</sup>». Cette définition s'applique selon l'auteur à toute la situation linguistique dans la mesure où elle « fonctionne comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits et le produit qu'il produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits [...] <sup>116</sup>». Ceci est, de fait, observé dans les différentes situations de communication. Ainsi, les marchés linguistiques se trouvent bel et bien soumis à une hiérarchie régie par leurs écarts par rapport à la norme reconnue comme légitime. Ainsi, la langue de prestige est celle du marché de la norme dominante. Le marché linguistique deviendrait, partant, une des causes de l'insécurité linguistique. Les locuteurs qui visent à progresser vers le marché de la norme dominante et s'assurer une ascension sociale s'engagent dans une quête de reconnaissance que l'on peut repérer dans leurs discours sous forme de :

[...] corrections ponctuelles ou durables, auxquelles les dominés, par un effort désespéré vers la correction, soumettent, consciemment ou inconsciemment, les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique (avec toutes les formes d'euphémisme), de leur syntaxe ; ou dans le désarroi qui leur fait « perdre tous leurs moyens », les rendant incapables de « trouver leurs mots », comme s'ils étaient soudain dépossédés de leur propre langue <sup>117</sup>.

A l'encontre de Labov qui traitait l'insécurité linguistique en rapport à l'aspect phonologique, Bourdieu démontre que la domination symbolique se manifeste aussi bien au niveau de la prononciation qu'aux niveaux lexical et syntaxique.

Néanmoins, les travaux portant sur la notion d'insécurité linguistique évoqués jusque-là, en dépit de leurs apports considérables, font défaut au niveau de la théorisation sur cette notion. La quasi-totalité des chercheurs se réfèrent prudemment aux travaux de W. Labov, et évitent de donner une définition précise de l'insécurité linguistique. Il fallait attendre les travaux de M. Francard pour développer une conceptualisation de l'insécurité linguistique :

[...] la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est dans la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle des locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire <sup>118</sup>.

L'insécurité linguistique est à considérer ainsi, selon Francard, comme « la manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguë tout à la

---

<sup>113</sup> (Francard, 1997)

<sup>114</sup> (Bourdieu, 1982) p. 123.

<sup>115</sup> Ibid.

<sup>116</sup> Ibid. p. 35.

<sup>117</sup> Ibid. p. 38.

<sup>118</sup> (Francard, Lambert, & Berdal-Masuy, 1993)

fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale <sup>119</sup>».

Par ailleurs, M-L. Moreau <sup>120</sup> distingue entre *insécurité linguistique dite*, « telle que la reflètent les discours épilinguistiques » (par ex. : tenir sur leur variété des propos négatifs, ne pas se sentir propriétaires de la langue, ne pas se reconnaître un pouvoir sur son aménagement, ...), et *insécurité linguistique agie*, « celle qui transpire dans les pratiques » (par ex. : hypercorrection, auto-corrections, une préoccupation de la bonne forme ...).

Ces deux catégories d'insécurité linguistique représentent des indices qui fonctionnent de manière indépendante sans qu'elles ne renvoient aucunement au degré d'intensité du sentiment. Ils révèlent en revanche des réalités distinctes. En effet, l'auteur précise que l'*insécurité dite pourrait renvoyer à* « des lieux communs, des stéréotypes, sans ancrage réel dans ce que ressentent effectivement les individus », alors que l'*insécurité agie exige* « un nécessaire enracinement dans une expérience affective individuelle ».

Quant à Calvet, la distinction entre les notions de sécurité et insécurité linguistique doit être cernée par une définition explicite et précise. Pour lui,

On parle de sécurité linguistique lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu'ils considèrent leur norme comme la norme. A l'inverse, il y a insécurité linguistique lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas <sup>121</sup>.

Ainsi, Bulot considère que « l'(in)sécurité linguistique résulte de la comparaison entre la forme linguistique que l'on parle et le statut linguistique qu'on accorde à cette façon de parler. C'est dans les interactions sociales qu'à chaque fois cela se joue pour chaque locuteur <sup>122</sup> ». Il en distingue quatre cas :

- Insécurité formelle et statutaire : les locuteurs pensent mal parler et considèrent ce qu'ils parlent comme n'étant pas une langue (patois). Par ailleurs coexistent deux formes légitimes : l'une est liée à la langue de référence du locuteur et l'autre liée à la langue dominante.
- Sécurité formelle et insécurité statutaire : les locuteurs pensent bien parler une forme statutairement non légitime.
- Insécurité formelle et sécurité statutaire : les locuteurs d'une langue légitime considèrent qu'ils en parlent une forme non légitime.
- Sécurité statutaire et formelle : les locuteurs sont convaincus de bien parler une langue dont le statut est incontesté <sup>123</sup>.

#### 4. Discours épilinguistique vs discours métalinguistique

Les notions de discours métalinguistique et épilinguistique prêtent souvent à confusion. Cependant, leur distinction est explicitement précisée par Dubois et al. <sup>124</sup> qui conçoivent les deux qualificatifs de *métalinguistique* et d'*épilinguistique* comme des *fonctions* et non pas des activités.

---

<sup>119</sup> (Francard, 1997)

<sup>120</sup> (Moreau, 1996)

<sup>121</sup> (Louis-Jean, 2017 (9<sup>e</sup> éd.)), 128) p. 47.

<sup>122</sup> (BULOT, 2011)

<sup>123</sup> Ibid.

<sup>124</sup> (Dubois et al., 2001)

En effet, la fonction métalinguistique est définie comme étant la « fonction du langage par laquelle le locuteur prend le code qu'il utilise comme objet de description [...] <sup>125</sup> ». En ce sens, la langue décrite devient l'objet du discours, tout comme par exemple quand on affirme que *chien* est un nom et *aboyer* est un verbe, ça renvoie naturellement à la fonction métalinguistique.

Tabouret-Keller, quant à elle, conçoit la fonction métalinguistique comme une représentation métalinguistique ordinaire qu'elle définit ainsi :

Elle [la notion de représentation] est ici entendue dans un double sens : 1. le fait de représenter par le langage, plus généralement ce qui a été dit pour décrire des faits de langage, 2. les notions abstraites, métalinguistiques que le chercheur peut inférer de ces dires <sup>126</sup>.

Ainsi, elle regroupe sous le terme de représentations métalinguistiques ordinaires l'ensemble des dénominations ordinaires des variétés linguistiques, la perception des variations linguistiques, les règles communicationnelles (tutoiement/vouvoiement), les catégorisations (le mot, la discussion, la dispute, l'écriture d'une lettre...) <sup>127</sup> et la maîtrise des variétés linguistiques (*bien* ou *mal* parler).

Il importe de souligner ici le lien étroit entre les notions de représentation métalinguistique et représentation linguistique, la première constituant un type particulier de la seconde. Ainsi, Petitjean précise :

Le qualificatif de *métalinguistique* indique que l'objet du discours est précisément la langue, et la notion de *représentation* fait référence aux connaissances non scientifiques dont disposent les membres d'une communauté linguistique, dont témoignent les diverses façons de nommer et de classer la langue et les productions linguistiques <sup>128</sup>.

La représentation métalinguistique représente donc un élément de l'ensemble des représentations linguistiques disposant de traits spécifiques, *dénomination* et *catégorisation*, et se départant du caractère évaluatif. Et pour saisir cet ensemble, il faut mettre en corrélation ces traits spécifiques opérés par les locuteurs quant à leur langue, et les connaissances naïves qu'ils révèlent.

A l'encontre du discours métalinguistique dont la fonction est essentiellement descriptive et qui est le plus souvent attribuée aux chercheurs, le discours épilinguistique, quant à lui, remplit une fonction évaluative que les sociolinguistes assignent généralement à des informateurs. Elle consiste notamment à « des jugements de valeurs que les locuteurs portent sur la langue utilisée et sur les autres langues <sup>129</sup> ». Ainsi, « les qualificatifs de "beau", "noble", "clair", etc., appliqués à la langue, sont dénués de caractère scientifique, mais peuvent fournir des données importantes en cas de conflit entre langues <sup>130</sup> ».

A partir des définitions avancées pour les deux notions, il paraît que les discours métalinguistique et épilinguistique prennent la langue pour objet. Cependant, ils se distinguent par rapport à l'action portée sur cet objet : *descriptive* dans le premier cas et *préjudicative* dans le second. Il importe, par ailleurs, de souligner que cette distinction revient à l'origine aux travaux de Culioli <sup>131</sup>. Ce dernier

---

<sup>125</sup> Ibid. p. 301.

<sup>126</sup> (Tabouret-Keller, 2004)

<sup>127</sup> Ces termes sont ceux employés par les informateurs ayant participé à l'enquête réalisée par Tabouret-Keller (2004).

<sup>128</sup> (Cécile, 2009) p. 64.

<sup>129</sup> (Dubois et al., 2001) p. 184.

<sup>130</sup> Ibid.

<sup>131</sup> (Culioli, 1999)

présente la première comme étant les représentations explicites sur le code, et définit la seconde par les ensembles de comportements et jugements sur la langue.

Canut propose la notion d'*activité épilinguistique* et l'évoque en rapport avec la notion d'insécurité linguistique qu'elle traite en se basant sur les productions langagières des sujets et sur leurs discours épilinguistiques. L'auteur considère ces derniers comme le véhicule de l'imaginaire linguistique :

[L'imaginaire linguistique est] l'ensemble des normes évaluatives subjectives caractérisant les représentations des sujets sur les langues et les pratiques langagières, repérable à travers les discours épilinguistiques. Il rend compte du rapport personnel que le sujet entretient avec la langue<sup>132</sup>.

Rappelant que Canut (1995-1996) prend pour des équivalents les notions de représentation linguistique et imaginaire linguistique, ce qui implique que le discours épilinguistique représente une forme « apparente » de la représentation linguistique.

## **I. Analyse des discours épilinguistiques**

Dans la littérature sociolinguistique marocaine<sup>133</sup> et étrangère<sup>134</sup>, plusieurs travaux ont tenté de présenter les différentes langues et variétés de langues en contact au Maroc et les différentes manifestations de la dynamique résultant de leur mise en jeu par les locuteurs marocains dans les multiples situations sociales de communication. Cependant, les retentissements d'une telle dynamique sur le domaine éducatif, notamment en rapport à la question des langues d'enseignement et les difficultés éventuelles qui leur sont liées, restent très peu explorés.

En effet, l'école en tant qu'une des principales structures sociales reflète parfaitement la dynamique générale de la société et ne peut en aucun cas s'isoler de son environnement social, économique, culturel et linguistique. Les caractéristiques spécifiques de cette microsociété en fait un véritable laboratoire pour l'étude des objets sociolinguistiques sous un nouvel angle, avec de nouvelles approches méthodologiques et des cadres théoriques appropriés donnant ainsi lieu à ce qu'on pourrait considérer comme une sociolinguistique de l'école. Cette dernière se situerait à cheval entre la sociolinguistique, d'où elle puise ses objets de recherche, ses méthodologies et ses outils d'analyse et d'investigation, et le domaine d'éducation avec ses deux grandes composantes didactique et pédagogique dont les considérations orientent et déterminent les choix du chercheur.

Notre travail s'inscrit dans cette perspective et tente d'explorer les manifestations des représentations et des attitudes linguistiques vis-à-vis des langues et des pratiques langagières, en l'occurrence l'AC, observées aussi bien dans la société qu'au sein de l'école marocaines. Pour ce faire, nous avons envisagé dans ce chapitre une analyse que nous avons choisi de qualifier d'attitudinale. Elle consiste en général à analyser les données d'un corpus constitué de discours épilinguistiques de dix enseignants des DL (FLE) et DNL (EPS) de l'enseignement secondaire qualifiant.

### **1. L'insécurité linguistique auto/hétéro-évaluée chez/par les enseignants**

Nous nous basons dans l'analyse de l'IL sur la mise en évidence des points de convergence relevés des discours épilinguistiques des enseignants. Cela nous semble pertinent dans la mesure où les entretiens ont été réalisés dans les mêmes conditions et avec le même guide. En effet, les spécifications de l'insécurité linguistique observées sont généralement partagées par tous les enseignants. Les différences repérées se situent essentiellement aux niveaux du degré du sentiment et de la représentation de la norme par rapport à laquelle se juge chaque catégorie disciplinaire des enseignants interviewés.

---

<sup>132</sup> (Canut, 1995a) p. 41-42.

<sup>133</sup> Voir entre autres Boukous (1995), Messaoudi (2003) et Benzakour (2007).

<sup>134</sup> Voir entre autres Caubet (2004), Miller (2011) et Jutter (2011).

L'objectif de cette analyse est de vérifier le lien potentiel entre le sentiment d'insécurité linguistique et l'usage de l'AC, notamment dans le contexte d'enseignement. Néanmoins, nous ne prétendons pas à l'analyse proprement dite de l'insécurité linguistique dans toutes ses manifestations.

En effet, si Causa<sup>135</sup> considère indistinctement l'AC comme « stratégie d'enseignement » (« stratégie contrastive »/ « stratégie d'appui ») utilisée par l'enseignant de langue étrangère pour faciliter l'apprentissage de la langue cible à ces apprenants, c'est-à-dire mettre l'AC au service des apprenants, nous émettons l'hypothèse selon laquelle certains usages de l'AC servent à l'enseignant lui-même comme stratégie d'évitement, et ce, comme remède, sinon échappatoire, au sentiment de l'insécurité linguistique. Cette hypothèse s'applique à toutes les situations d'enseignement où la langue d'enseignement est une langue étrangère pour l'enseignant, mais n'exclut pas les possibilités d'usage de l'AC comme « stratégie d'enseignement ».

Ainsi, les réponses collectées à partir des entretiens portent essentiellement sur l'évaluation du niveau de maîtrise de la langue française et la représentation de la norme prise pour référent de cette évaluation. Cette évaluation prend deux formes différentes selon le sujet évalué ; d'une part, l'hétéro-évaluation quand l'interviewé évalue les autres enseignants qu'il connaît d'après son expérience et, d'autre part, l'auto-évaluation quand chaque interviewé évalue son propre niveau de maîtrise de la langue française.

### ***1.1. L'insécurité linguistique hétéro-évaluée par les enseignants***

L'hétéro-évaluation du niveau de maîtrise de la langue française par les enseignants consiste pour l'interviewé à donner son jugement général à partir de son expérience professionnelle ou personnelle.

En effet, les réponses collectées révèlent la présence d'une bonne partie d'enseignants dont le niveau de maîtrise de la langue française est faible ou insuffisant. Ce constat général va être précisé par les enseignants de chaque catégorie disciplinaire pour vérifier si c'est le cas même pour les enseignants de français.

Ainsi, la majorité des enseignants de FLE affirment qu'un bon nombre d'enseignants éprouvent des difficultés en langue française y compris les enseignants de français eux-mêmes.

*« [...] quand on est dans les réunions, on pourrait juger de la qualité des interventions de l'enseignant ; il y a certains qui parlent correctement, d'une façon je dirais meilleure la langue française, alors que d'autres, ils trébuchent, on sent qu'ils souffrent de certains troubles, d'un certain malaise ressenti par certains enseignants. » (BH030119F)*

*« Sincèrement je connais des professeurs qui ont un très bon niveau en français, et d'autres qui ont un niveau vraiment faible, et c'est bien dommage en fait. Il y a donc certains qui sont bons en français, et certains d'autres qui souffrent encore de certaines lacunes linguistiques et communicatives. » (AM180119F)*

Quant aux enseignants d'EPS, ils distinguent deux catégories par rapport à la maîtrise du français : d'une part, les enseignants de l'ancienne génération (les vétérans) qui ont une bonne maîtrise du français et, d'autre part, les novices qui ont des difficultés très remarquables.

*« Un grand nombre d'enseignants ont des difficultés en français, notamment les novices (les nouveaux recrutés et les contractuels) » (AS200119E)*

*« Pour les anciens, le niveau est élevé, il est normal, pour les nouveaux il est vraiment très bas. » (YT270119E)*

---

<sup>135</sup> Ibid.

*« Pour être franc, la plupart ont un niveau très modeste en arabe, et ils ont un niveau très faible en français. Le français, c'est "la brebis galeuse", personne ne l'aime ! »*  
(SA220119E)

Par ailleurs, la comparaison des deux catégories disciplinaires des enseignants nous permet de constater que les enseignants de français trouvent du mal à développer leurs réponses quant à cette question et donnent des réponses trop générales, et ce, contrairement à leur niveau de précision observé dans les thématiques précédentes. Cela pourrait révéler leur (hyper) sensibilité vis-à-vis du sujet. Cependant, les enseignants d'EPS ont démontré une grande aisance en répondant à ces questions, cela pourrait être dû au fait que les enseignants enquêtés, faisant tous partie de l'ancienne génération, se considèrent comme ayant un bon niveau de maîtrise de la langue française.

### **1.2. L'insécurité linguistique auto-évaluée par les enseignants**

L'auto-évaluation consiste pour l'interviewé à donner son jugement personnel sur son propre niveau de maîtrise du français en se référant à ses propres normes qu'il devra expliciter par la suite.

En effet, les jugements formulés sont généralement positifs ou le sont relativement. Il n'en reste pas moins que certains enseignants expriment leur insatisfaction vis-à-vis de leur maîtrise de la langue française. Ainsi, nous avons pu dégager deux catégories. D'une part, des enseignants (soit 50%) très satisfaits de leurs niveaux de maîtrise du français et qui affirment n'avoir aucun problème à ce niveau dans leurs pratiques pédagogiques :

*« Oui ! Je me sens satisfait de mon niveau de maîtrise de la langue française. »*  
(LM250119E)

*« Moi ?! Est-ce que je suis satisfait ?! Oui je suis très satisfait (rire), mais malheureusement je ne trouve pas avec qui je communique et donc je commence à voir s'abaisser mon niveau de français (rire). »* (YT270119E)

*« Oui je suis satisfaite, je ne trouve pas de difficulté à communiquer en français. »*  
(BL300119E)

D'autre part, des enseignants ne sont plus satisfaits de leur niveau de maîtrise du français, ou le sont relativement, et ce, pour plusieurs raisons :

*« Je crois que nous sommes les lauréats de l'école marocaine, donc nous avons des insuffisances en français. La seule différence que nous nous avons avec nos élèves, c'est que nos problèmes ne sont pas aussi nombreux que les leurs, mais on patauge, on essaie de se démerder dans l'utilisation du français. »* (AR100119F)

*« Puisque je suis scrupuleux, je crois que je dois toujours améliorer mon niveau de français. Donc, je ne suis pas satisfait. »* (CO140119F)

*« Pour être franc, je ne suis pas satisfait. « wallah » je ne suis pas satisfait ! Cette langue nécessite une grande mobilisation des connaissances, il faut avoir une culture approfondie dans l'histoire, la littérature, la linguistique, etc. Donc, on ne peut pas maîtriser tout ça. »* (SA220119E)

Il importe de souligner ici que les enseignants de la première catégorie, en l'occurrence les enseignants avancent être satisfaits de leur niveau de maîtrise de la langue française, sont en grande partie les enseignants d'EPS, alors que les enseignants de FLE le sont moins. La différence observée entre les deux catégories disciplinaires des enseignants s'expliquerait par la représentation que ces derniers se font de la norme qu'ils prennent pour référent d'évaluation par rapport auquel ils se sont jugés.



### 1.3. La norme de l'auto/hétéro-évaluation de l'AC

En matière d'insécurité linguistique, la norme est définie sur le plan représentationnel ; c'est à M. Francard<sup>136</sup> que revient le mérite d'avoir développé la première théorisation de l'objet « insécurité linguistique » et d'avoir mis au jour sa dimension représentationnelle, et ce, en soulignant le rapport entre insécurité linguistique et conscience normative. En effet, il semblait intéressant de puiser dans les discours épilinguistiques les traces de la représentation des informateurs des normes par rapport auxquelles ils se sont jugés. Les réponses collectées nous ont permis de constater une nette différence entre les deux catégories d'enseignants, et ce, avec une empreinte remarquable de la marque disciplinaire.

Ainsi, les enseignants de français qui ont manifesté une sensibilité marquée par rapport à la question linguistique et langagière se réfèrent tous à deux normes : le locuteur natif et la norme grammaticale.

*« Je dirais par rapport à une norme grammaticale, je ne sais pas (rire). Donc mon français c'est un français qui est courant, usuel, standard, et dans lequel j'essaie le plus le respect des règles grammaticales ; je m'exprime correctement est clairement. » (HL060119F)*

*« Je crois deux normes. La première norme c'est le locuteur natif. Je ne parle pas comme un français. Et la deuxième norme c'est d'exprimer autant de phrases que je veux. Il y a toujours des lacunes, il y a des manques, il y a des mots, des tournures, des expressions qui manquent dans ma communication en français. » (AR100119F)*

Roussi souligne le rapport générateur de l'insécurité linguistique, chez les enseignants non natifs des langues étrangères, entre la « norme endogène » et la « norme exogène » ; la première étant la langue apprise et effectivement enseignée et la seconde la perception stéréotypée d'un locuteur natif :

Dans le cas des enseignants non natifs de langues étrangères, leur conscience normative serait partagée entre la langue qu'ils ont apprise, qu'ils enseignent avec les fautes, les imperfections ou tout simplement les particularités des locuteurs non natifs (norme endogène) et la perception stéréotypée d'un locuteur natif supposé idéal (norme exogène)<sup>137</sup>.

Quant aux enseignants d'EPS, les deux normes qui sont communément à l'origine de leur évaluation sont : leur formation professionnelle (en français), certains enseignants ont bénéficié d'un long cursus de formation (4ans à 6ans), et la comparaison à d'autres enseignants ou fonctionnaires :

*« J'ai beaucoup appris pendant mes formations un énorme répertoire du français écrit, parlé ; littéraire, Baudelaire, etc. Alors, aussi la norme c'est lorsque je me compare à d'autres personnes qui sont aussi enseignants ou des cadres dans d'autres secteurs quand on échange je me trouve un peu plus en avance par rapport à eux. » (YT270E)*

*« Cette maîtrise de la langue se justifie par la formation de base (la formation initiale), et l'interaction avec les enseignants. » (LM250119E)*

Du reste, les deux normes choisies par les enseignants de français ont été déjà attestées par certains chercheurs comme génératrices du sentiment d'insécurité linguistique, d'où l'hyper sensibilité manifestée par les enseignants de FLE vis-à-vis des questions portant sur le niveau de maîtrise de la langue française. Cela pourrait être dû à un

---

<sup>136</sup> (Francard et al., 1993)

<sup>137</sup> (Roussi, 2009) p. 21.

« conflit identitaire » entre l'identité linguistique et l'identité professionnelle. Roussi<sup>138</sup> décrit cette situation en recourant à la notion de « résilience » qu'elle a empruntée au domaine de la psychanalyse pour expliquer l'attitude des enseignants non natifs de langues vis-à-vis du sentiment d'insécurité linguistique :

Il s'agit d'un travail de recentration, de résilience et de revalorisation, que chacun fait tout seul et qui lui permet non pas d'effacer toute trace d'insécurité, mais de « faire la paix » et de ne pas avoir peur ou de ne pas se sentir faible de ses imperfections linguistiques<sup>139</sup>.

Cependant, les normes choisies par les enseignants d'EPS semblent moins anxiogènes et leur permettent, en conséquence, un usage détendu, surtout qu'ils se trouvent libres quant aux choix de la langue d'enseignement, en l'occurrence un mélange entre l'arabe marocain et le français dans la plupart des cas. La raison principale en étant que l'EPS est une discipline où l'accent est beaucoup plus mis sur la psychomotricité que sur le discours verbal.

## Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre, il importe de souligner les conclusions générales auxquelles nous avons abouti grâce à l'esprit collaboratif de tous nos informateurs. En effet, la conscience langagière est généralement développée chez les enseignants, notamment chez les enseignants des DL qui étaient beaucoup plus précis dans leurs descriptions des différents aspects de la réalité sociolinguistique. Ainsi, dans l'enceinte scolaire, l'ambiance linguistique est lucidement perçue aussi bien au niveau des statuts des langues (enseignées/d'enseignement) qu'au niveau de leur utilité didactique et communicative.

Les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'usage de l'AC sont généralement positives. Cet usage doit cependant être conscient, judicieux et occasionnel selon la majorité des enseignants.

Il convient de souligner, par ailleurs, que le recours à l'AC se fait en réponse à un besoin didactique et/ou communicationnel ressenti par les enseignants et dicté par la situation lacunaire des compétences linguistiques des apprenants.

Concernant l'auto/hétéro-évaluation de l'insécurité linguistique, les enseignants des DL se sont montrés plus sensibles au sujet de la maîtrise de la langue française par rapport aux enseignants des DNL. Cela est dû à la norme référentielle d'évaluation choisie par chaque catégorie disciplinaire des enseignants, à savoir le locuteur natif et la norme grammaticale pour les premiers et la langue de formation professionnelle et la comparaison aux autres enseignants ou fonctionnaires. En effet, le stéréotype du locuteur natif et la norme grammaticale impactent sensiblement le sentiment d'insécurité linguistique. Par conséquent, certains enseignants pourraient développer des stratégies d'évitement de ce mal être linguistique dont le recours à l'AC.

## Bibliographie

- Billiez, J., & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 32-49). Paris: Didier.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

---

<sup>138</sup> (Roussi, 2013)

<sup>139</sup> Ibid.

- Bretegner, A. (1996). L'insécurité linguistique: un objet insécurisé? In D. D. Robillard & M. Beniamino (Eds.), *Le français dans l'espace francophone* (pp. 903-923). Paris: Champion.
- BULOT, T. (2011). Variations et normes d'une langue. In T. BULOT & P. BLANCHET (Eds.), *Dynamiques de la langue française au 21<sup>ème</sup> siècle : une introduction à la sociolinguistique*. France: Archives Contemporaines Editions. Retrieved from <http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-1.html>.
- Calvet, L.-J., & Moreau, M.-L. (1998). *Une ou des normes? : insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*. Paris: CIRELFA.
- Canut, C. (1995a). *Dynamique et imaginaire linguistiques dans les sociétés à tradition orale. Le cas du mali*. (Doctorat), Paris 3, France.
- Cécile, P. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme [en ligne]*. (Doctorat), Université de Provence, Marseille. Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00442502/document>
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation: Domaine notionnel*. Paris: Ophrys.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris: Presses Universitaires de France
- Dubois, J., Mathée, G., Louis, G., Christiane, M., Jean-Baptiste, M., & Mével, J.-P. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. In M.-L. Moreau (Ed.), *Sociolinguistique: les concepts de base* (pp. 170-176). Sprimont: Mardaga.
- Francard, M., Geron, G., & Wilmet, R. (1994). *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* (Vol. II). Louvain-la-Neuve: Institut de linguistique.
- Francard, M., Lambert, J., & Berdal-Masuy, F. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Bruxelles: Service de la langue française - Communauté française Wallonie-Bruxelles.
- Gueunier, N., Genouvrier, E., & Khomsi, A. (1978). *Les Français devant la norme: contribution à une étude de la norme du français parlé*. Paris: H. Champion.
- Haugen, E. (1962). Schizoglossia and the linguistic norm. *Monograph Series on Language Linguistics*, 15, 63-69.
- Houdebine, A.-M. (1993). De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique. Aspects théoriques et méthodologiques. In M. Francard (Ed.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* (pp. 31-40). Louvain-la-Neuve: L'Institut de Linguistique de Louvain.
- LABOV, W. (1966). Hypercorrection by the lower middle-class as a factor in linguistic change. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 84-100). La Haye: Mouton.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique* (A. Kihm, Trans.). Paris: Minuit.
- Louis-Jean, C. (2017 (9<sup>è</sup> éd.)). *La sociolinguistique*. Paris: PUF.
- Moore, D. (2004). Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In V. Castellotti & M.-A. Mochet (Eds.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Moreau, M.-L. (1996). Insécurité linguistique: pourrions-nous être plus ambitieux? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises. In C. Bavoux (Ed.), *Français régionaux et insécurité linguistique : Approches lexicographiques* (pp. 103-115). Paris: L'Harmattan.
- Rateau, P. (2007). Les représentations sociales. In J.-P. Pétard (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 164-219). Paris: Bréal.

- Rosenberg, J. M., & Hovland, I. C. (1960). Cognitive, affective and behavioural components of attitude. In J. M. Rosenberg & I. C. Hovland (Eds.), *Attitude, organization and change: an analysis of consistency among attitude component* (pp. 1-14). New Haven: Yale University Press.
- Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français [en ligne]*. (Doctorat), Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, Paris. Retrieved from <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00787305/document>
- Roussi, M. (2013). Insécurité linguistique : Comment enseigner une langue lorsque l'on n'est pas un locuteur natif ? (interview). *le café du FLE*. <https://lecafeduflle.fr/insecurite-linguistique-comment-enseigner-une-langue-lorsque-lon-nest-pas-un-locuteur-natif-entretien-avec-maria-roussi/>
- Tabouret-Keller, A. (2004). Les représentations métalinguistiques ordinaires face à la nomination, l'institution et la normalisation des langues. Un micro-sondage. *Langages*(2), 20-33.
- Thomas, R., & Alaphilippe, D. (1983). *Les attitudes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vallerand, R. J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville, Québec: Gaetan Morin.

## **Archaïsmes et néologismes en classes de langues arabe et française :**

### **Des unités lexicales aux enjeux linguistiques et littéraires**

Auteur : Addi BAGRI

Laboratoire d'études et de recherche sur l'interculturel (LERIC),  
Université Chouaib Doukkali, El Jadida

#### **Résumé :**

Dans cette communication, je m'attache à interroger l'emploi des néologismes et des archaïsmes dans le contexte des classes de langue au Maroc. Traditionnellement, dans les cours de lexicologie, l'étude de ces faits de langue consiste à décrire le processus de leur formation. Tout le travail est porté sur la reconnaissance de la base et des éléments ajoutés pour former le mot nouveau ou à rappeler l'emploi ancien lorsque le mot est vieilli. Nous comptons élargir le sens des néologismes et des archaïsmes en les rattachant au mouvement qui caractérise toutes les langues. Au fait, il s'agit de montrer que l'étude de ces unités lexicales est doublement formatrice : elle sert à montrer les différences des rapports à la langue selon les locuteurs. Elle permet, par conséquent, de développer le rapport scientifique et moderne à la langue chez les étudiants. En effet, l'emploi du néologisme et de l'archaïsme se trouve au cœur de toute création littéraire. Des auteurs, des œuvres et des mouvements sont reconnus par le type des inventions en langue.

**Mots-clés :** néologisme, archaïsme, langue en mouvement, néologie, purisme, rapport scientifique, création littéraire,

#### **Abstract :**

In this paper, I set out to question the use of neologisms and archaisms in the context of language classes in Morocco. Traditionally, in lexicology courses, the study of these facts of language consists in describing the process of their formation. All the work is focused on the recognition of the base and the elements added to form the new word or to recall the old job when the word is aged. We intend to broaden the meaning of neologisms and archaisms by attaching them to the movement that characterizes all languages. In fact, it is a question of showing that the study of these lexical units is doubly formative: it used to show the differences in the relationship to language according to the speakers. It allows, therefore, to develop the scientific and modern relation to the language among the students; the use of neologism and archaism is at the heart of all literary creation. Authors, works and movements are recognized by the type of lexical, syntactic, diegetic inventions they have brought.

## **Introduction :**

En classe de langue, le néologisme appartient, d'habitude, au cours de la lexicologie et renvoie à des unités lexicales nouvellement créées ou réutilisées. L'étude qui est consacrée à ce phénomène se limite à décrire le processus de la formation lexicale des mots, et sert plutôt l'histoire interne de la langue. Mais, plus on fait tourner ces faits de langue plus on s'aperçoit qu'ils ont des enjeux didactiques et littéraires, et informent sur l'histoire externe de la langue. Nous proposons d'en élargir les frontières et d'en dire, justement, la pertinence littéraire. Notre intention en mettant ensemble dans le titre archaïsme et néologisme est d'en faire un couple dichotomique et insinuer l'articulation entre langue passée vs langue présente. Ce sont deux éléments d'un même phénomène, celui du renouvellement qui caractérise toutes les langues. Il va sans dire que les mots sont des catalyseurs de significations et de dénominations. Ils sont, nécessairement, voués à la néologie et à la disparition par la disproportion numérique entre les mots et les choses à signifier, et par l'infinie variété des motivations des locuteurs qui les font entrer dans leurs phrases. Ce sont là les fonctions sociale et individuelle du langage. (Saussure, 1916). Louis Guilbert, dans un article intitulé théorie du néologisme et qui va nous servir de référence théorique principale dans cet exposé, atteste que « *Dans les faits, la langue, et notamment le lexique, reflètent le mouvement général de la société, ne serait-ce qu'en vertu de la néologie dénomminative.* »<sup>140</sup>. En effet, du point de vue du rapport entre l'univers du monde et de la pensée et celui de l'expression

---

<sup>140</sup>Guilbert Louis. Théorie du néologisme. In « Cahiers de l'Association internationale des études françaises », 1973, n°25. pp. 9-29 ;

linguistique, ces faits sont porteurs d'une vérité générale sur la langue. Celle de dénommer une réalité que l'on découpe incessamment, ce qui ne va pas sans entraîner une subversion langagière et une mutabilité formelle, phonologique et sémantique des mots. L'intérêt de l'enseignement des néologismes réside, justement, dans la reconnaissance du mouvement du sens et de la forme des mots et celui de la structure et des procédés d'une langue. L'enseignement des néologismes et des archaïsmes permettrait de renforcer chez les étudiants le rapport scientifique et moderne à la langue. De voir en toute langue un objet qui évolue et change ; au lieu d'en faire une création divine, sacrée et immortelle. Cette évolution, en réalité, appartient à tous les locuteurs de la communauté, aux auteurs et aux poètes mais moins aux institutions académiques. Autrement dit, la néologie relève de l'expression familière et de la création littéraire. C'est une question qui nous amènerait à citer les débats sur la néologie et le purisme, les raisons psychologiques et expressives, institutionnelles ou académiques, idéologiques et communautaires qui régissent la création et l'innovation dans la langue. Notre intervention contient trois points :

- La néologie est un phénomène qui a toujours désigné le processus de formation de nouvelles unités lexicales. C'est, pourtant, un phénomène dont il est possible de repousser les frontières au-delà du mot. C'est, effectivement, toute la langue qui en est concernée.
- Nous allons rappeler que la néologie a été interdite par les « défenseurs de la langue ». En arabe, le mot nouveau est considéré « étranger » et « intrus » du coup indésirable. En français, après le classicisme, l'usage des néologismes était interdit et condamné. Chaque fois qu'il est question de réduction lexicologique, comme à l'époque de Malherbe par exemple, comme à certains moments du « classicisme », on peut remarquer simultanément l'accentuation du rigorisme des règles pour préserver « la pureté » de la langue.
- Nous terminons par dire que l'enseignement de la néologie doit aboutir à l'enseignement de la littérature et à l'étude moderne et scientifique de la langue.

## **I- La néologie : un phénomène qui fait évoluer la langue**

Les définitions de la néologie ne manquent pas. Mais, dans un sens général, la néologie renvoie à la création de nouveaux mots dans une langue. Nous réservons l'emploi de ce terme au domaine du lexique. Louis Guibert distingue entre deux formes de néologies et précise que : *« toutes les formations lexicales ne relèvent pas du même type de création. Elles se*

*répartissent, pour nous en tenir momentanément à une classification imparfaite, entre créations morphologiques et créations sémantiques.*»<sup>141</sup> Dans la première forme, le théoricien entend ce qui est acte individuel de création, c'est le recours au procédé de la dérivation, la jonction de deux éléments préexistants, base et affixe, pour former un nouveau mot. La deuxième forme, sémantique, renvoie à la création d'un nouveau sens par le locuteur à partir d'un mot existant. Guilbert donne, ensuite, une classification des différentes sortes de néologismes en s'appuyant sur l'observation du fonctionnement de la langue:

**La néologie phonologique ; La néologie syntaxique ; La néologie sémantique ; Les emprunts ; La néologie graphique ; La néologie connotative (littéraire)**<sup>142</sup>

Nous retenons que la néologie affecte les aspects de la langue liés à la prononciation, à la transcription, au sens et à la syntaxe. En effet, le concept de néologie a été appliqué, exclusivement, à la formation lexicale et à la création d'un nouveau sens à partir d'une base. Il convient maintenant de l'étendre sur les domaines stylistique et historique de la langue. Récemment, Sablayrolles attestent dans ses travaux que la néologie est une innovation que l'on fait subir à la langue. (Sablayrolles, 2000). D'ores et déjà, il faut admettre que le mouvement général de renouvellement d'une langue concerne également toutes ses parties et que les évolutions qu'on peut discerner dans chacune d'elles sont de même nature. Dans le domaine de la linguistique historique, la comparaison entre les langues, même éloignées, a montré l'existence des liens de parenté entre elles. *La langue mère, la langue souche, la variante*, sont des termes qui indiquent le caractère générationnel des langues. Bref, la compétence relative à la langue se situe dans une dynamique de création et de réutilisation des mots. Par surcroît, la néologie demeure un fait qui implique de saisir la langue dans son évolution. En effet, elle est liée aux emplois archaïques puisqu'il faut, parallèlement, expliquer l'origine des faits de langue, de montrer le sens historique, les transformations qu'un mot ou une structure a reçus. Si les dictionnaires français fournissent des datations pour l'emploi des mots, (ancien français, moyen français, français moderne), il reste que les structures et les autres éléments de la langue ne sont pas tous datés comme les mots. Il faut chercher dans les ouvrages de grammaire historiques. En second lieu, la création phonologique et morphologique est si diffuse dans la masse parlante qu'on peut à peine employer le mot de création pour la désigner. Dans cette sorte de transformation, le sujet parlant ne fait que jouer un rôle passif, se contentant d'imiter un emploi entendu, de se conformer à un usage qu'il recueille. Du coup, il est intéressant de prendre en compte

---

<sup>141</sup>Guilbert, L., *op. cit.* p. 16

<sup>142</sup> Guilbert, L., *op.cit.* pp. 19-24

l'explicitation des phénomènes de néologisme et d'archaïsme dans leur envergure. Notre intention est de reprendre le débat sur l'utilisation des mots vieillis et nouveaux en arabe et en français. Nous verrons que le rapport des locuteurs à ce genre de mots change d'une langue à l'autre. Si l'emploi d'un mot vieilli en français est écarté de la langue normative ; en arabe il acquiert une valeur et atteste même d'une certaine autorité linguistique.

## II- Les archaïsmes et les néologismes ou la langue en mouvement

Dans le livre III de ses *Essais*, Montaigne a écrit:

*« J'écris mon livre à peu d'hommes, et à peu d'années. Si c'eût été une matière de durée, il l'eût fallu commettre à un langage plus ferme : Selon la variation continuelle qui a suivi le nôtre jusques à cette heure, qui peut espérer que sa forme présente soit en usage, d'ici à cinquante ans. Il écoule tous les jours de nos mains, et depuis que je vis, s'est altéré de moitié. Nous disons qu'il 'est' asteure parfait. Autant en dit du sien chaque siècle. Je n'ai garde de l'en tenir 'là' tant qu'il fuira et se difformera. »<sup>143</sup>*

C'est ainsi que Montaigne perçoit la transformation et le changement de sa langue. Il nous fait remarquer aussi qu'il est d'ailleurs impossible de rendre compte des transformations qui animent la langue que dans un décalage entre les générations. En adoptant une approche diachronique et évolutive, nous réalisons que la langue a changé ses mots et parfois aussi ses structures. Les faits linguistiques subissent en effet des transformations aussi bien sémantique que morphologique. C'est ainsi que Montaigne a commenté la transformation de sa langue. En effet, le mouvement d'une langue devient visible dans les différences qui existent entre le langage d'une génération et celui de celle qui la précède. La lecture des textes des siècles antérieurs ou des langues étrangères nous fait buter contre des termes ou des tours de phrase que nous sentons comme vieillis ou « sauvages », même si nous entrons d'emblée dans leur compréhension. Le mouvement d'une langue est obtenu aussi par son contact avec d'autres

---

<sup>143</sup> Montaigne, M., (2009-2012), *Essais, Livre III*, éd. Gallimard, (annotée par Emmanuel Naya et al). Paris. pp. 287-288



langues. Le phénomène de la néologie ou de la création de nouveaux mots est étroitement lié à celui de la pureté et de l'impureté de la langue.

En France, la langue française a connu au 17<sup>ème</sup> siècle une réglementation et une « classicisation » importantes : l'Académie française, les travaux des théoriciens français du classicisme, la grammaire de Port-Royal... etc. tout a contribué à l'édification d'une langue normée et soutenue. C'est le triomphe du bon usage et du purisme. « *Il n'est permis à qui que ce soit de faire de nouveaux mots, non pas même au souverain* », disait Vaugelas (cité par Brunot et Brunot.) C'est là le sens du purisme dans sa forme la plus stricte. On voit bien que les théoriciens classiques ont interdit le néologisme. Mais, dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, on voit apparaître les mots *néologie, néologie, néologisme* : non seulement des mots nouveaux se créent, mais cette création apparaît comme une nécessité. A la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup> siècle, un théoricien, Mercier, préconisait l'usage systématique de la néologie, des écrivains, tels que Chateaubriand, donnaient l'exemple. L'histoire du néologisme au XIX<sup>e</sup> siècle pourrait se résumer en deux mots : d'abord l'usage, ensuite l'abus. Le cas du français est celui de deux attitudes opposées ; puristes et néologues.

La langue arabe a aussi connu un débat houleux sur sa pureté et ce depuis longtemps. La langue est au centre de l'identité tribale et l'usage éloquent de la langue a constitué une source de mérite social. Le saint Coran, parce qu'il contient des mots « étrangers » et « vieillis », a provoqué un débat sur les mots et le vocabulaire entre puristes et rénovateurs. Après l'islam, Le débat allait prendre de l'ampleur mais il n'était en réalité que l'expression d'un conflit entre « عرب » et « عجم ». L'extension de l'islam a fait que d'autres populations utilisent l'arabe. La question était de reconnaître l'arabe pur de l'arabe des "المولون". Dans ce qu'on appelle "فقه اللغة", les Oulémas ont repris plusieurs débats : La langue est-elle une création divine ou humaine ? Le bon usage de la langue arabe, l'emploi des mots...etc. Les phénomènes lexicaux étudiés par الفقهاء sont liés tous au caractère pur de la langue arabe. (ابن) Dans son ouvrage <sup>144</sup>المزهر في علوم اللغة، السيوطي 144 فارس الساجي في فقه اللغة a présenté les différents faits de langue qu'a connus l'arabe.

Dans son ouvrage, السيوطي distingue une trentaine de faits qui caractérisent l'emploi de l'arabe.

Actuellement, si nous voulons saisir le dynamisme créateur de la langue arabe, nous sommes amenés à l'examiner selon des paramètres actuels : influence du bilinguisme (l'arabisation),

---

<sup>144</sup>المزهر في علوم اللغة لصاحبه السيوطي (فهرست الكتاب)

de la langue dialectale (l'oralité). L'arabisation pose un double problème : le premier est lié à la création et le second à l'acceptabilité. Le néologisme est une création individuelle ou sociale et non pas associative et institutionnelle. Il n'a de vie que le temps de l'élocution du créateur s'il ne répond pas à certaines exigences de la communauté linguistique. L'étude des conditions d'acceptabilité du néologisme et de sa diffusion est donc l'aspect complémentaire nécessaire de celle de sa création. Si nous voulons préciser le caractère individuel et situationnel du néologisme, nous devons l'analyser à la lumière d'une autre dichotomie saussurienne célèbre : l'opposition langue/parole. Saussure atteste que « *La langue existe dans la collectivité sous la forme d'une somme d'empreintes déposées dans chaque cerveau à peu près comme un dictionnaire dont tous les exemplaires identiques seraient répartis entre les individus* »<sup>145</sup>. Par opposition à la langue qui « n'est pas une fonction du sujet parlant », la parole est au contraire un acte individuel de volonté et d'intelligence (Saussure, p. 30). Cette relation entre la langue qui n'existe que dans la collectivité des sujets parlants et la parole individuelle nous permet de mieux définir la création linguistique. Ce qui explique pourquoi il est nécessaire d'étudier les phénomènes de néologie dans l'ensemble des transformations pré-déterminantes. C'est ce que H. P. Jeudy confirme dans son article, *Essais sur la néologie*, « *Il n'y a pas de « néologisme pur », l'institution d'un mot nouveau passe par un nœud de sens qui le constituent. Ce n'est pas un acte isolé, aussi transgressif soit-il qui change le sens des mots. Quand bien même un lapsus peut devenir un « mot historique » et un néologisme institué, sa puissance sémantique lui est conférée par les chaînes d'énonciation, par les circuits de l'idéologie.* »<sup>146</sup>

En guise de réponse à ma question sur la création des néologismes chez les écrivains de langue arabe contemporains, un enseignant chercheur en arabe a essayé de me faire accepter que la langue arabe est très riche en mots et qu'un auteur n'a pas du tout besoin de créer d'autres. Il devrait peut-être faire naître des mots disparus ou oubliés. La réponse dit beaucoup de choses sur le sentiment linguistique chez cette personne, sur le sens de la création littéraire et surtout sur le statut de la néologie dans la langue arabe. Dans le cas de cette langue, l'absence de l'étymologie, de l'origine des mots, la multiplication des centres d'arabisation, la pratique hasardeuse de la traduction ; tous ses facteurs rendent difficile

---

<sup>145</sup> Saussure, F de, [1916] (1965), *Cours de linguistique générale*, 3<sup>e</sup> éd., Paris, Payot. p. 30.

<sup>146</sup>Jeudy Henri-Pierre. *Essais sur la néologie*. In « L'Homme et la société », N. 28, 1973. Linguistique structuralisme et marxisme. p. 116.

l'étude du phénomène de la néologie. Le problème posé est celui d'une langue qui subit une énorme restauration par des institutions académiques « المجامع », alors que ces associations manquent de cohérence et d'efficacité et souffrent de légitimité sociale. Sur un autre plan, nous savons que la pratique de l'arabe est presque inexistante dans les échanges quotidiens et qu'elle ne sert que dans des situations officielles. Ceci ne va pas sans réduire les possibilités néologiques individuelles.

C'est dans les classes de langue arabe où la pratique de cette langue apparaît largement différente d'un enseignant à l'autre. A défaut d'un regard moderne et réflexif sur le fonctionnement de la langue, les enseignants se contentent d'appeler les élèves à aimer cette langue et à la défendre. Les leçons se transforment, en effet, en des appels à l'amour et la défense de cette langue au lieu d'en faire une étude de ses faits. En général, le rapport à la langue est encore imprégné par la divinisation de la langue, la condamnation des mots nouveaux, le rejet de la cohabitation et du contact des langues, c'est là les aspects d'un rapport dérégulé avec la langue.

### **III- Les leçons des néologismes et des archaïsmes**

Les archaïsmes et les néologismes, jusqu'à ce point de l'exposé, sont des faits qui affectent la langue en général. Ils sont des catalyseurs de plusieurs sens. Leur exploitation dans les cours de langue pourrait être élargie.

**Sur le plan scolaire et didactique :** Il est réellement difficile de distinguer dans les pratiques enseignantes le type de rapport que chaque enseignant entretient avec la langue : instrumental, didactique, scientifique, psychologique ou autre. Chez un enseignant, parfois, les attitudes et les sentiments se confondent. La reconnaissance de la néologie, phénomène inhérent à la langue, est rarement sélectionnée comme contenu didactique. Par contre, l'utilisation de la langue dans les classes est ou bien respectueuse aux règles et s'aligne au fonctionnement normatif ou bien téméraire et ose introduire une langue idiolectale. Dans le cas de l'arabe, l'étude de la néologie est problématique. Les faits de langue étudiés par السيوطي sont difficiles à repérer et à déterminer dans une langue arabe qu'on essaie de faire vivre par tous les procédés. Pratiquement, les locuteurs arabes forment deux communautés. La première essaie de retrouver le mot ancien ; plus le mot est vieilli, plus le locuteur en fait un emploi langagier fier. L'emploi des archaïsmes est synonyme d'un degré fort non pas seulement de maîtrise de la langue mais d'attachement et d'amour de la langue. Certains

parlent de « لغة عربية معتقة » « langue arabe vieillie ». Cette métaphore œnologique fait des archaïsmes une qualité. Cette pratique s'inscrit dans le projet du renouveau de la culture arabe longtemps dominée par la culture othomane puis européenne. (البعث، النهضة، الإحياء...). Chez la deuxième communauté, l'emploi de la langue est influencé par le contact avec les langues étrangères à savoir le français et l'anglais. Sur le plan tonal, la pratique de l'arabe a perdu sa prosodie originale. Quand un locuteur s'exprime c'est selon des groupes rythmiques des langues française et anglaise. Le lexique est beaucoup enrichi par des mots anglais et français. On n'hésite même pas à introduire des procédés de dérivation et de préfixation étrangers à l'arabe. Sur le plan de la syntaxe, le système des prépositions est largement affecté.

La place des néologismes dans les classes de français, a terriblement amoindri. Les leçons sur ces faits de lexique ont presque disparu. Les activités qui permettent aux élèves de découvrir les phénomènes de la néologie et des mots archaïques ne figurent plus dans les programmes scolaires du collège et du lycée. L'élimination des bandes dessinées et des sciences fiction, des extraits de textes de revues scientifiques, des séquences publicitaires, des articles de journaux, des sketches des humoristes, et autres ont réduit la marge d'apparition et de découverte de mots nouveaux. Les formations lexicales onomatopéiques qui transposent les bruits, les cris, les mots forcés des journalistes, les créations lexicales des scientifiques ne s'enrichissent que dans le vocabulaire de ces genres textuels. Dans les classes de français, la concentration sur les œuvres a supprimé l'apprentissage d'une langue française nouvelle et technique. Aujourd'hui, l'effort des enseignants de français au lycée consiste à étudier le vocabulaire à dominante littéraire contenu dans chaque œuvre. Il est difficile de mesurer le degré du recours à la néologie dans « la parole professorale » des enseignants. Cependant, il est évident que leur communication en classe constitue un discours qui met en apparition des néologismes et des archaïsmes. L'absence de leçon sur les néologismes empêcherait les élèves de reconnaître l'entrée du lexique de son quotidien : médiatique, informatique, réseaux sociaux dans la langue. Cela veut dire qu'il ne réalisera pas que les mots naissent dans un contexte déterminé.

**Sur le plan linguistique :** dans son dictionnaire de linguistique, Dubois rappelle le passage, dans les études linguistiques, de la centralité sur le mot isolé à son insertion dans la phrase et l'énoncé, c'est le début de l'analyse du discours *«De leur côté, les lexicologues, après avoir longtemps pris comme base opérationnelle le mot, ou unité graphique isolée, ont reconnu la nécessité de prendre en considération des environnements plus larges (cooccurrences,*

*incompatibilités, oppositions) ; l'unité lexicale est ainsi réinsérée dans le tissu des phrases qui la contiennent et son étude implique la référence au discours dans lequel elle apparaît.»<sup>147</sup>*

Ce n'est pas le mot « nouveau » ni le syntagme « nouveau » qui constituent des valeurs signes mais le contexte ou la situation qui autorise leur constitution. Le vieillissement est celui surtout des paramètres qui déterminent notre rapport au monde et au langage. Le concept de néologie ne peut donc s'analyser seulement sous la forme d'une simple accumulation de néologismes, venant remplacer des termes anciens en voie de disparition. La néologisation est un acte de création des mots qui présuppose une extension et un élargissement du sens de la réalité et des langues.

Toujours est-il que cette création est l'acte d'expression d'une pensée individuelle, en fonction de la situation de communication. Si un inventeur donne un nom à un objet façonné, à une technique de fabrication, à un nouveau concept élaboré, c'est pour le faire connaître aux autres membres de la communauté linguistique. Telle expression nouvelle d'un écrivain est destinée à mieux faire comprendre à l'interlocuteur qui est le public le sens exact de sa pensée. C'est donc le sujet parlant qui crée le néologisme ; mais il le fait en tant que membre d'une communauté avec l'intention, avouée ou non, d'enrichir la communication. Du même coup, l'interlocuteur est partie prenante dans la création, puisqu'il en est le destinataire. Ainsi la formation du néologisme n'est pas seulement un acte de parole, elle est destinée à être aussi un phénomène de langue.

La croissance et la régression d'une langue ne sont plus déterminées par l'usage qui est fait de cette langue dans un groupe social. C'est plutôt dans les formes de l'échange, dans les circuits de communication, par le jeu des nécessités économiques et idéologiques, artistiques et stylistiques que l'on peut lire les transformations du langage. Michel Tardy conçoit la néologie comme *une action* au sens de Ducrot : « *la production du néologisme — et/ou son utilisation, une fois qu'il est inséré — relève de ce que Oswald Ducrot (1972) appelle une action, c'est-à-dire « toute activité d'un sujet lorsqu'on la caractérise d'après les modifications qu'elle apporte ou veut apporter au monde »*<sup>148</sup>. L'étude des néologismes doit reprendre toute la théorie communicative et énonciative. Depuis Jakobson, la notion d'un langage dénotatif ayant comme fonction essentielle la transmission d'une information a fait place à la notion d'un langage dont les « éléments émotifs » forment « plusieurs systèmes simultanés dont

---

<sup>147</sup> Dubois, Jean et al., *op. cit.* pp. 34-35

<sup>148</sup> Tardy, Michel. *Néologie et fonctions du langage*. In : « *Langages*, 8<sup>e</sup> année », n°36, 1974. La néologie lexicale. pp. 95-102

chacun est caractérisé par une fonction différente » (Jakobson, (1963), p. 215). Nous ne nous attarderons pas à énumérer l'ensemble de ces fonctions et de ces facteurs, bien connus.

**Sur le plan littéraire**, il s'agit en effet d'étudier les néologismes pour montrer le degré de la stabilisation et de la fixation ou de la croissance et de l'évolution d'une langue chez un auteur. Sur le plan des idées, une approche historique de la néologie est importante afin de reconstituer l'évolution des idées littéraires dans l'histoire. Dans un cours de français, la néologie permettrait de comprendre l'évolution des mouvements littéraires. Il s'agit, pour nous toujours d'analyser l'utilisation de la langue par les poètes et les écrivains ; de reconstituer la grammaire de chaque auteur en expliquant ses choix langagiers. La leçon qu'on peut tirer de l'étude des néologismes, sur le plan littéraire, revient à montrer que chaque auteur, pour ne reprendre que le vers de Mallarmé, essaie de « donner un sens plus pur aux mots de la tribu ». Voltaire, Rousseau et surtout Diderot sont considérés comme les inventeurs de la phrase française moderne. (J. P. Seguin : 1993). Au XIX<sup>ème</sup> siècle, c'est Chateaubriand qui allait prendre le contre-pied des règles classiques. Il était peu respectueux de la grammaire et des grammairiens dans ses préfaces. Chateaubriand a composé ses phrases sans suivre l'ordre logique du modèle classique mais en privilégiant le rythme et l'harmonie. D'autres auteurs ont poursuivi le travail de la phrase; Victor Hugo, chez qui la liberté est une licence et une obligation (réponse à un acte d'accusation dans les contemplations). Théophile Gautier, le pionnier de la prose poétique. Gustave Flaubert est revenu au principe classique de la phrase unie et homogène ; au point de vue du sens et du son. Mais, il lui revient l'emploi narratif de l'imparfait et surtout l'emploi néologique de la virgule. Baudelaire est aussi un grand artiste de la phrase. Il considère « la langue et l'écriture comme opérations magiques, sorcellerie évocatrice ». Comment arriver à dépasser le monde des apparences, à montrer l'essence des choses, à exprimer l'inexprimable ? En déplaçant habilement le sens des mots, en choisissant ses adjectifs, en approfondissant ses métaphores. Mais aussi et surtout par l'accompagnement musical de la phrase. Baudelaire a créé un outil nouveau : il a réussi « le miracle d'une prose poétique, musicale,... assez souple et assez heurtée pour s'adapter aux mouvements lyriques de l'âme, aux ondulations de la rêverie, aux soubresauts de la conscience » (préface des petits poèmes en prose). D'autres grands auteurs vont suivre : Proust, Gide, Céline, Queneau...etc. Dans la classe d'arabe, dès la fin du XIX<sup>o</sup> siècle, l'arabe commençait à se renouveler voire même à « s'eupéaniser ». Le renouvellement de la langue arabe est un grand thème qu'il faut étudier. Les romanciers arabes contemporains ne font pas un même emploi de la langue dans leurs romans. L'utilisation de l'arabe comme langue du roman est problématique :

عبد المجيد الحسيب الرواية العربية الجديدة و إشكالية اللغة 2014.

Dans le domaine des études littéraires arabes, la conversion d'une langue traditionnellement rhétorique et poétique dans un genre principalement prosaïque et direct reste un projet littéraire ouvert et promettant.

### **Conclusion :**

Pour finir, nous avons montré que les néologismes et les archaïsmes sont des faits langagiers aux enjeux linguistiques et littéraires consistants. Ce ne sont pas, pour autant, de simples mots qui s'ajoutent ou disparaissent de la langue. Ce sont des indices qui déterminent, d'abord, notre rapport à la langue et le genre de locuteur que nous sommes : actif ou passif, innovateur ou conservateur, moderne ou archaïque.

Nous avons vu que les néologismes et les archaïsmes changent de statut d'une langue à l'autre. En arabe, le recours aux mots archaïques ou aux mots nouveaux a le même sens, celui de défendre la langue arabe face aux autres langues qui la bousculent. C'est peut-être le cas, aussi, pour le français qui voit son lexique dominé par l'anglais.

Néanmoins, la néologie ne peut être réduite à la formation des unités lexicales nouvelles mais elle déclenche des idées relatives au contexte qui les a vues naître. En somme, le goût des archaïsmes ou des néologismes révèle, relativement bien sûr, le rapport que l'on a avec la langue : rhétorique, poétique, scientifique, technique, communicatif, affectif, psychologique, idéologique, communautaire, identitaire... etc. Il faut souligner l'intérêt linguistique de ce phénomène quand on en fait un indicateur de l'évolution de la langue. Nous avons vu que la néologie est un phénomène qui indique la réalité évolutive de la langue. A ce sujet, il est assez étonnant de voir comment le rapport à la langue est toujours porté à la stabilisation de celle-ci. A propos, nous finissons cet exposé sur cette remarque d'Henri-Pierre Jeudy qui, dans son essai sur la néologie déjà cité, puisque la phonétique, la sémantique, la grammaire sont évolutives, c'est-à-dire tous les aspects de la langue sembleraient se transformer de manière spécifique ; il se demande sur ce qui fait « l'unité » de la langue, sur ce qui n'est pas soumis à la néologisation.

### **Bibliographie**

### **Dictionnaires :**

Dubois, J et al., (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse Bordas.

Gilbert, P, (1971), *Dictionnaire des mots nouveaux*. Hachette.

Rheims, M, (1996), *Dictionnaire des mots sauvages*, Larousse.

السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها.

### Ouvrages :

Brunot F. & Bruneau, Ch. (1961), *Précis de grammaire historique de la langue française*, Masson & Cie, (5<sup>ème</sup> édition), Paris.

Chevalier, J-C, (1994), *Histoire de la grammaire française*, PUF, Paris.

Guilbert, V.L, (1975), *La Créativité lexicale*, Larousse, Paris.

Montaigne, M, (2009-2012), *Essais, Livre III*, ed. Gallimard, (annotée par Emmanuel Naya et al).

Sablairolles, J.-F, (2000), *La Néologie en français contemporain*. Paris : Honoré Champion.

Sablairolles, J-F, (2017), *Les Néologismes, créer des mots français aujourd'hui*, Garnier  
SAUSSURE F. de, [1916] (1965), *Cours de linguistique générale*, 3<sup>e</sup> éd., Paris, Payot.

SAUSSURE F. de, (2002), Gallimard, *Écrits de linguistique générale*, BOUQUET S. et ENGLER R. (dir), Paris,

Seguin, J-P, (1993), *L'Invention de la phrase française au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Peeters, Paris.

### Articles :

Dougnac F, *La néologie* In « Histoire Épistémologie Langage », tome 4, fascicule 1, 1982.  
Les idéologues et les sciences du langage. Pp. 67-72 ;

Guilbert L, Théorie du néologisme. In « Cahiers de l'Association internationale des études françaises », 1973, n°25. Pp. 9-29 ;

Jeudy H-P, Essais sur la néologie. In « L'Homme et la société », N. 28, 1973. Linguistique structuralisme et marxisme. Pp. 113-132.

Sablairolles. J-F, Archaïsme : un concept mal défini et des utilisations littéraires contrastées. Colloque "Stylistique de l'archaïsme": Cerisy, 26-30 septembre 2007, France. pp. 43-65.

Tardy M, *Néologie et fonctions du langage*. In : « Langages, 8<sup>e</sup> année », n°36, 1974. La néologie lexicale. Pp. 95-102 ;



Zumthor, P, *Introduction aux problèmes de l'archaïsme*, Cahiers de l'Association Internationale des études françaises, mars 1967, n° 19, pp. 11-26.

**LE FOU ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE POUR LA  
CONTEXTUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU  
FRANÇAIS POUR LES FUTURS ETUDIANTS DES FILIERES SCIENTIFIQUES  
UNIVERSITAIRES AU MAROC**

**FRENCH FOR UNIVERSITY PURPOSE AND THE ACTION-ORIENTED  
PERSPECTIVE FOR THE CONTEXTUALIZATION OF THE  
TEACHING/LEARNING OF FRENCH FOR FUTURE STUDENTS IN THE FIRST  
UNIVERSITY YEAR OF A SCIENTIFIC COURSE IN MOROCCO**

Hassan KROUNI

Laboratoire Langage et Société  
Université Ibn Tofail – Kénitra (Maroc)  
E-mail : Hassankrouni@gmail.com

**RESUME**

L'objectif de cet article est de faire le compte rendu d'une recherche-action (RA) menée dans le cadre d'une thèse de doctorat qui s'inscrit dans la lignée des initiatives visant la proposition d'une solution à même de résoudre le problème du passage d'un enseignement/apprentissage en arabe au secondaire à un enseignement/apprentissage en français au supérieur universitaire pour les apprenants marocains du secondaire qualifiant, futurs étudiants en première année universitaire d'une filière scientifique. Pour ce faire, deux enquêtes *in situ* ont été effectuées. D'abord, une première qui a permis d'élaborer un programme de formation en Français sur

Objectif Universitaire (FOU) et une deuxième à travers laquelle le programme conçu a été opérationnalisé en recourant aux principes de la perspective actionnelle (PA) dans le cadre d'une intervention didactique auprès d'un échantillon d'apprenants des branches scientifiques inscrits en 2<sup>ème</sup> année du baccalauréat au lycée « Bensouda de Fès ». Le présent article rend compte des différentes étapes du processus ayant permis l'élaboration du programme de formation en FOU/PA ainsi que les résultats de sa mise à l'épreuve.

**Mots-clés :** Français sur Objectif Universitaire (FOU), Analyse des besoins langagiers (ABL), Perspective Actionnelle (PA), Tâches Langagières.

## ABSTRACT

The objective of this article is to report on an action research (AR) carried out as part of a doctoral thesis which is in line with the initiatives aimed at proposing a solution able to solve the problem of the transition from teaching / learning in Arabic at the secondary level to teaching / learning in French at university level for Moroccan learners in qualifying secondary schools, future students in the first university year of a scientific course. To do this, two *in situ* surveys were carried out. First, a first survey which made it possible to develop a training program in French for University Purpose (FUP) and a second through which the designed program was operationalized using the principles of the action-oriented perspective (PA) within the framework of a didactic intervention with a sample of learners from scientific branches enrolled in the 2nd year of the baccalaureate at the "Bensouda" high school. This article reports on the different stages of the process that enabled the development of the FUP / PA training program as well as the results of its testing.

**Keywords :** Language tasks, French for University Purpose, Needs Assessment, the Action-Oriented Perspective.

## 1. INTRODUCTION

Depuis plus de deux décennies, les rapports, enquêtes, études et articles de presse ne cessent d'évoquer le bilan alarmant de l'enseignement public marocain en particulier les résultats fort décevants de l'enseignement/apprentissage du français. Ces défaillances ne sont pas sans conséquences sur l'avenir des apprenants notamment ceux optant pour des études supérieures dans des filières scientifiques où l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) est assuré en français au lieu de l'arabe comme c'est le cas au secondaire. Cette *fracture linguistique*, pour reprendre l'expression employée métaphoriquement par Messaoudi (2016) « pour désigner une situation éducative caractérisée par la discontinuité dans la langue d'enseignement des matières scientifiques, entre le cycle secondaire et celui supérieur universitaire au Maroc », crée de sérieuses difficultés aux bacheliers inscrits dans les filières scientifiques notamment en 1<sup>ère</sup> année universitaire<sup>149</sup> qui connaît des taux d'échec et de décrochage des plus élevés selon le Ministère de l'Éducation Nationale. En réponse à cette situation, plusieurs interventions ont été mises en œuvre de la part de l'Etat<sup>150</sup>, chercheurs et

<sup>149</sup> Le niveau de compétence linguistique en français des étudiants marocains stagne autour du niveau A2 du CECR (Mabrouk, 2016).

<sup>150</sup> Charte nationale de l'éducation (1999-2005) ; Programme d'urgence pour l'éducation (2009-2012) et Vision stratégique de la réforme (2015-2030)

universitaires (Haider (2012 ; Ghoummid (2012) et Sebti (2018)). L'étude que rapporte cet article s'inscrit dans la même lignée de ces initiatives, mais avec la particularité d'essayer d'intervenir en amont. Il s'agit d'une recherche-action (RA) menée dans le cadre d'une thèse de doctorat dont la problématique consiste à proposer une solution à même de préparer les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année du baccalauréat des branches scientifiques (ABS) à poursuivre des études supérieures en français. Pour pouvoir atteindre cet objectif, il nous a fallu faire appel à deux concepts intimement liés à savoir le Français sur Objectif Universitaire (FOU) et l'Analyse des Besoins Langagiers (ABL) pour élaborer un programme de formation linguistique à proposer en tant que solution au problème identifié. De plus, pour mettre à l'épreuve la solution proposée, nous avons opérationnalisé la formation conçue en recourant à la Perspective Actionnelle (PA) comme méthodologie d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

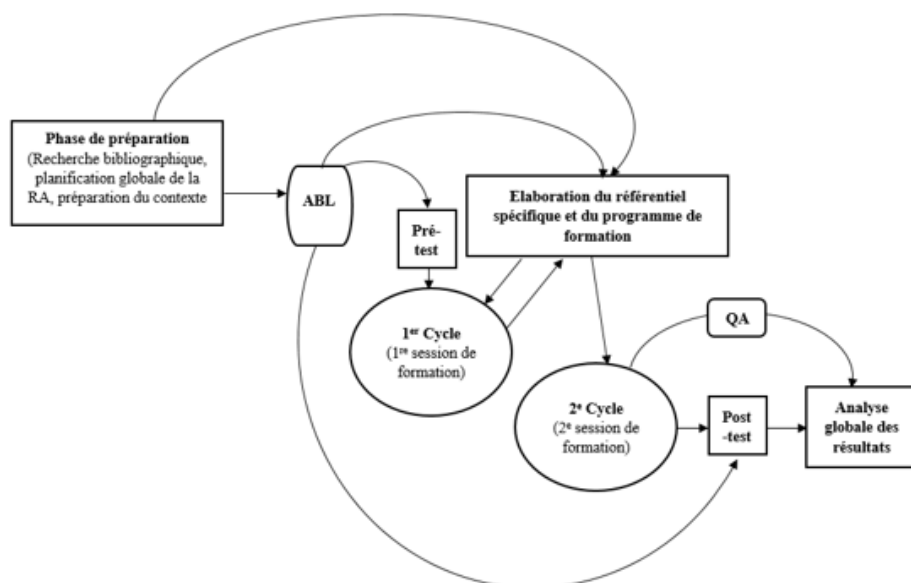
Gardant cet objectif à l'esprit, nous devons apporter des éléments de réponse aux questions de recherche suivantes :

- Quels sont les étapes et les principes théoriques nécessaires à la conception d'une formation en FOU ?
- Quels sont les besoins langagiers d'un étudiant inscrit en 1<sup>ère</sup> année des filières scientifiques dans une faculté de sciences marocaine ?
- Quels sont les objectifs et les contenus d'un programme de formation linguistique conçu à la lumière de la démarche FOU et des besoins langagières identifiés ?
- Comment peut-on opérationnaliser ce programme de formation linguistique en respectant les principes de la perspective actionnelle ?
- Dans quelle mesure la formation conçue serait-elle efficace dans le développement des compétences linguistiques et communicatives requises aux études supérieures (1<sup>ère</sup> année) pour les ABS (futurs étudiants en première année d'une faculté de sciences) ?

## **2. METHODOLOGIE ET OUTILS DE RECHERCHE**

### **2.1. Conception de la recherche.**

Pour atteindre l'objectif assigné à cette recherche, nous avons adopté la RA comme méthodologie de recherche. Il s'agit, selon Hinchey (2008), d'un processus d'enquête systématique, généralement cyclique, mené par des personnes appartenant à une communauté plutôt que par des experts extérieurs ; son objectif est d'identifier les actions qui généreront des améliorations que les chercheurs jugeront importantes. La figure (1) décrit la structure globale de notre RA.



**Figure 1 : Structure globale de la recherche**

En outre, partant de la conviction qu'une recherche fiable ne peut se réaliser qu'à partir d'une pluralité de sources de données et d'instruments de recherche comme suggéré par plusieurs chercheurs surtout Richerich et Chancerel (1980) et Long (2005), nous avons opté pour une conception de recherche mixte alliant des méthodes qualitatives et quantitatives. Les méthodes mixtes ont été mobilisées, dans le cadre de la présente étude, dans une logique de triangulation<sup>151</sup> pour mieux comprendre les perceptions des différents participants.

Ainsi, divers outils et sources ont été utilisés comme bases de collecte de données. En effet, dans un premier temps, la 1<sup>ère</sup> enquête portant sur l'ABL des étudiants de 1<sup>ère</sup> année des filières scientifiques (EPA) a été effectuée auprès d'un échantillon d'EPA de la Faculté des Sciences Dhar El Mehraz de Fès (FSDM) et leurs professeurs de DNL (PDNL) en recourant à des entretiens semi-directifs, deux questionnaires et une grille d'observation. Dans un deuxième temps, le recours à deux questionnaires, un test de positionnement linguistique (*e-TEF*), un journal de bord et des pré- et des post-tests nous a permis de mettre en œuvre la formation proposée et d'évaluer son effet sur le niveau de compétence linguistique et communicative de l'échantillon d'ABS ciblés.

## 2.2. Recueil des données.

Le recueil des données pour cette recherche a été effectué en deux étapes (l'ABL entre novembre 2017 et avril 2018 et l'intervention didactique entre septembre et mai 2019). Concrètement, lors de la 1<sup>ère</sup> étape, nous avons effectué une revue des recherches portant sur l'ABL. Ce *premier tour de piste* nous a permis de repérer un ensemble de tâches langagières cibles (TLC) que les étudiants du cycle supérieur devraient accomplir dans le cadre de leurs cursus. Par la suite, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de trois EPA de la FSDM. A partir des résultats obtenus, deux questionnaires ont été élaborés puis administrés à 131 EPA et 10 PDNL. Une 1<sup>ère</sup> phase de triangulation a été effectuée en comparant les perceptions de ces deux sources. Ensuite, les résultats obtenus ont été vérifiés en recourant à l'observation directe. Par ailleurs, cette dernière étape nous a également permis de collecter un corpus de documents écrits que les EPA observés devraient lire et comprendre. Ce corpus

<sup>151</sup> Un processus de comparaison des données provenant de différentes sources ou méthodes les unes avec les autres pour valider les données et, finalement, accroître la crédibilité de l'interprétation des données (Long 2005).

de documents nous a servi de base d'analyse pour repérer les caractéristiques du discours en présence.

Pour ce qui est de la 2<sup>ème</sup> étape (l'intervention didactique), la collecte des données s'est effectuée en nous appuyant sur quatre outils. Tout d'abord, un questionnaire de renseignements généraux à destination des ABS (QABS) a été administré à 72 ABS parmi lesquels 46 ABS ont passé un test de positionnement linguistique (*e-TEF*). Au total, 32 ABS ont été retenus pour l'étape suivante et ont été répartis sur deux groupes : un groupe expérimental (GE) et un groupe témoin (GT). Par la suite, pour pouvoir mesurer le degré de changement apporté par notre intervention, nous avons eu recours au concept de « mesures répétées » qui nécessite, selon Norton (2009), de mesurer deux fois les mêmes participants par le biais de deux tests<sup>152</sup> : un pré-test et un post-test. Le dernier outil de recherche utilisé était un questionnaire d'appréciation (QA) à destination des ABS du GE qui a permis le recueil de données qualitatives concernant leurs perceptions quant à la formation proposée.

**Tableau 1 : Etapes, sources et instruments de collecte de données utilisés**

Etapes	Instruments	Sources de données
<b>Etape I (L'ABL)</b>	Entretiens semi-directifs	EPA et PDNL
	QEPA	
	QPDNL	
	Observation de cours	EPA, PDNL et documents écrits
<b>Etape II (L'intervention didactique)</b>	QABS	ABS
	<i>e-TEF</i>	
	Pré- et post-tests (TEF et TEFOU)	
	QA	ABS du GE

### 2.3. Analyse des données.

Le traitement de l'ensemble des données obtenues a été fait en deux phases et comprenait des analyses quantitatives et qualitatives. Pour ce qui est de l'analyse qualitative, elle portait sur les données recueillies par le biais des entretiens semi-directifs et des questionnaires à destination des ABS. Ainsi, les données ont été consignées et toutes les réponses des informateurs ont été transcrites et celles en arabe traduites avant d'être analysées. Quant à l'analyse quantitative, elle avait pour objet les données recueillies grâce au QEPA, au QPDNL et les pré- et post-tests. Par conséquent, toutes les réponses des participants ont été codées et les calculs statistiques ont été effectués en recourant au logiciel *SPSS Statistics 21*<sup>153</sup>. Quant au *e-TEF*, l'analyse a été effectuée automatiquement puisqu'il s'agit du format électronique du TEF (Test d'Evaluation du Français).

Par ailleurs, pour pouvoir analyser le corpus de documents écrits recueillis lors des séances d'observation des cours de 1<sup>ère</sup> année universitaire d'une filière scientifique de la FSDM, nous avons procédé à une analyse automatique en recourant au logiciel d'analyse de discours *TROPES V8.5*.

<sup>152</sup> Ces tests ont été adaptés de « *Cap Université, renforcement en langue française, Niveau B1 du CECRL, Filières sciences et techniques* » (2009) et du *TEFU* élaboré par Marie Beillet (2016).

<sup>153</sup> Il s'agit d'un logiciel de statistiques communément utilisé pour gérer des données quantitatives. Au moyen de ce logiciel, nous avons effectué des tris à plat, des tris croisés, ainsi que des analyses de la variance (ANOVA) pour repérer toute différence significative entre les perceptions des deux groupes de participants sondés.

### 3. RESULTATS

#### 3.1. Etape I : l'ABL.

A partir de la revue de la littérature et des entretiens semi-directifs effectués, plusieurs TLC ont été identifiées et classées selon la compétence linguistique à laquelle elles se rapportaient (réception de l'écrit (RE), réception de l'oral (RO), production de l'écrit (PE) et production de l'oral (PO)). Toutes les TLC identifiées ont été prises en considération dans l'élaboration du QEPA et du QPDNL. L'analyse et la triangulation des données récoltées nous a permis d'obtenir plusieurs résultats qui ont été vérifiés en procédant à l'observation de plusieurs séances de cours (CM et TD)<sup>154</sup>. Les résultats obtenus ont permis d'identifier les besoins langagiers des futurs EPA d'une filière scientifique.

#### (a) Fréquence de recours aux quatre compétences linguistiques et degrés d'importance accordée à chacune d'elle.

D'après les données fournies par les deux questionnaires et la grille d'observation, un futur EPA d'une filière scientifique semble avoir besoin de pratiquer les quatre compétences linguistiques puisque toutes les moyennes obtenues dépassent « m=2 » quel que soit le groupe sondé. Toutefois, la pratique de la PO, même si elle dépasse la moyenne, elle reste beaucoup moins fréquente que les autres compétences. Ce classement se reflète dans les moyennes relatives aux degrés d'importance à accorder à chacune des quatre compétences. Ainsi, les moyennes obtenues (Tableau 2) pour cette représentation suivent le même ordre obtenu pour les moyennes de fréquences d'utilisation ; et ce quel que soit le groupe sondé.

**Tableau 2 : Moyennes de fréquence et degré d'importance à accorder aux quatre compétences linguistiques**

Groupe	Compétences							
	RE		RO		PE		PO	
	Fréquence	Importance	Fréquence	Importance	Fréquence	Importance	Fréquence	Importance
EPA		1,74		1,72		1,31		0,84
PDNL		1,80		1,70		1,60		1,50

#### (b) Les niveaux CECR estimés nécessaires pour un EPA.

En ce qui a trait aux niveaux de compétences linguistiques estimés nécessaires pour un EPA, l'analyse des réponses des informateurs nous indique que le niveau B1 du CECR, avec un pourcentage de réponse maximal partout, semble être le niveau prérequis au regard des participants sondés (Tableau 3).

**Tableau 3 : Pourcentages de fréquence des niveaux du CECR dans les questionnaires à destination des EPA et PDNL**

Compétences linguistique	Groupes	Niveaux CECR					
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
RE	EPA	0 %	0,8%	<b>56,5%</b>	27,5%	5,3%	9,9%
	PDNL	0%	0%	<b>60,0%</b>	40,0%	0%	0%
RO	EPA	0%	0%	<b>55,0%</b>	29,8%	6,1%	9,2%
	PDNL	0%	0%	<b>80,0%</b>	20,0%	0%	0%

<sup>154</sup> L'observation concernait un échantillon d'EPA de la filière SVI-STU lors de plusieurs séances de cours du semestre II de l'année universitaire 2017/2018 en utilisant une grille d'observation élaborée à cet effet.

PE	EPA	0%	0%	<b>71,0%</b>	15,3%	2,3%	11,5%
	PDNL	0%	0%	<b>70,0%</b>	30,0%	0%	0%
PO	EPA	0,8%	25,2%	<b>58,0%</b>	11,5%	2,3%	2,3%
	PDNL	0%	30,0%	<b>70,0%</b>	0%	0%	0%

**(c) Fréquence des tâches langagières.**

33 TLC<sup>155</sup> ont été présentées aux informateurs pour indiquer le point d'échelle de fréquence approprié pour chaque TLC. Le calcul de la moyenne de fréquence nous a permis d'identifier celles qui étaient les plus fréquentes, et par conséquent les plus nécessaires au regard des participants sondés. Au total, 20 TLC (Tableau 4) ont été estimées par les deux groupes, comme étant les plus fréquemment accomplies ( $m \geq 2$ ) par un EPA et dont la maîtrise est par conséquent lui serait requise.

**Tableau 4 : Liste des TLC les plus fréquentes selon les perceptions des EPA et des PDNL**

RE	PE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire et comprendre un article ou un ouvrage scientifique.</li> <li>- Lire et relever des informations précises d'un document scientifique.</li> <li>- Faire des recherches sur le net.</li> <li>- Lire et comprendre le contenu et les questions des exercices, des TD et des examens.</li> <li>- Consulter un dictionnaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre des notes pendant les cours magistraux.</li> <li>- Restituer le cours.</li> <li>- Rédiger des réponses aux questions des exercices, des TD et des examens.</li> </ul>
RO	PO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre un cours magistral.</li> <li>- Comprendre les questions posées par les professeurs.</li> <li>- Comprendre le contenu d'une vidéo, d'un document audio ou d'une émission scientifique.</li> <li>- Comprendre les interventions des étudiants pendant le cours.</li> <li>- Comprendre le vocabulaire scientifique employé par les professeurs et les étudiants.</li> <li>- Comprendre des instructions ou conseils oraux.</li> <li>- Comprendre des discussions lors des cours, des exposés ou des conférences.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poser des questions aux professeurs.</li> <li>- Faire une intervention orale pour faire un commentaire ou une remarque pendant un cours, un exposé ou une conférence.</li> <li>- Répondre aux questions des professeurs pendant un cours ;</li> <li>- Demander une explication à un professeur.</li> <li>- Exprimer des opinions ou des idées sur différents sujets pendant les cours, les exposés ou les conférences.</li> </ul>

Les résultats obtenus par le biais de nos observations (2<sup>ème</sup> phase de triangulation) ont confirmé ceux obtenus dans l'étape précédente (1<sup>re</sup> phase de triangulation) surtout les perceptions des PDNL quant aux compétences linguistiques les plus fréquemment pratiquées par un EPA et les TLC que ce dernier devrait maîtriser.

**(d) Spécificités du discours en présence.**

<sup>155</sup> Les 33 tâches ont été réparties en 4 sous-sections selon la compétence linguistiques à laquelle appartient chaque tâche : « Lire » (7 tâches), « Ecouter » (8 tâches), « Ecrire » (10 tâches) et « Parler » (8 tâches).



La dernière étape de notre ABL consistait à constituer un corpus de documents écrits que les PDNL avaient distribués ou évoqués durant les séances de cours observées. L'analyse du corpus montre que les EPA observés étaient invités à lire et à comprendre un seul type d'écrits universitaires à savoir des écrits à visée didactique. Il s'agit principalement de photocopies ayant pour objectif de faciliter la restitution des savoirs et notions abordés durant les cours. L'analyse de ces écrits nous a permis de repérer plusieurs spécificités.

- *Spécificités relatives au type discursif.*

Il s'agit en général de textes informatifs/explicatifs visant à informer et à donner de nouveaux savoirs aux EPA et à leur expliquer des phénomènes scientifiques. Cette visée informative/explicative se traduit dans les textes analysés par la récurrence notamment de reformulations, de parenthèses, de deux points suivis d'une explication, d'une précision ou d'exemples... Cela permet aux auteurs de ces textes d'éviter toute forme de complexité discursive et de faciliter la compréhension de leurs productions. De surcroît, nous avons remarqué, dans les documents écrits recueillis, une abondance de tableaux et de graphiques permettant d'informer, d'expliquer et de synthétiser les savoirs et connaissances présentés.

- *Spécificités linguistiques.*

Plusieurs spécificités linguistiques ont été constatées dans les écrits analysés notamment :

- un souci d'informer et d'expliquer traduit par la prédominance des phrases déclaratives, des verbes factifs et statifs ;
- une tendance à la distanciation et à l'objectivité. Il s'agit d'énoncés non embrayés, caractéristique des textes scientifiques. Cette tendance est traduite par une prédominance de pronoms personnels et de possessifs relatifs à la 3<sup>e</sup> personne, le recours à une perspective atemporelle, une prédominance des phrases impersonnelles et passives et des adjectifs qualificatifs objectifs ;
- un souci de concision et de condensation manifesté dans le recours très récurrent à des condensations syntaxiques et lexicales ;
- un souci de cohésion textuelle traduit par la multitude de connecteurs exprimant diverses relations logiques.

- *Spécificités lexicales*

Les résultats de l'analyse des documents écrits recueillis montrent qu'au niveau lexical, les EPA ont affaire à un lexique spécialisé (ou semi-spécialisé) qui se distingue, en général, par sa tendance à être univoque, mono-référentiel et dépourvu de traits de connotation. Il se distingue aussi par l'emploi abondant des bases grecques et latines et des mécanismes et schémas de dérivations typiques (Joaquim Fonseca, 1987). De plus, l'analyse de ces écrits montre aussi que les EPA devraient également faire face à un lexique qui peut être, selon le contexte d'emploi, général ou spécialisé. Deux autres caractéristiques lexicales ont été constatées à savoir « la nominalisation par suffixation et/ou préfixation » et l'emploi abondant des sigles et des abréviations.

### **3.2. Etape II : l'intervention didactique.**

Grâce aux résultats de l'ABL, nous avons pu élaborer un référentiel de compétences et de TLC spécifiques. Cet outil nous a été d'une grande utilité en nous facilitant l'élaboration du programme de formation en FOU à proposer aux ABS ciblés. Ce programme de formation a été opérationnalisé en deux périodes comprenant chacune une session de formation qui correspondait à un cycle de RA (Figure 1). L'administration des pré- et post-tests et l'analyse statistique des scores enregistrés par les deux groupes d'ABS (GE et GT) nous ont permis de



mettre à l'épreuve la solution proposée. Pour ce faire, nous avons établi deux ensembles d'hypothèses de recherche :

1<sup>er</sup> ensemble : Hypothèses axées sur la comparaison entre les performances pré / post-test du GE :

- a) *Hypothèse 1* : Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du GE au pré-test et au post-test TEF dans son ensemble en faveur des scores obtenus au post-test.
- b) *Hypothèse 2* : Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du GE au pré-test et au post-test TEF, en faveur des scores obtenus au post-test, dans chaque sous-section du TEF.
- c) *Hypothèse 3* : Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du GE au pré-test et au post-test TEFOU dans son ensemble en faveur des scores obtenus au post-test.
- d) *Hypothèse 4* : Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du GE au pré-test et au post-test TEFOU, en faveur des scores obtenus au post-test, dans chaque sous-section du TEFOU.

2<sup>ème</sup> ensemble : Hypothèses concernant la comparaison, lors du post-test, entre les performances du GE et celles du GT :

- e) *Hypothèse 5* : Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du GE et le GT sur le post-test TEF dans son ensemble en faveur du GE.
- f) *Hypothèse 6* : Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du GE et ceux du GT en faveur du GE dans chacune des sous-sections du TEF où le GE avait enregistré une progression significative.
- g) *Hypothèse 7* : Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du GE et ceux du GT sur le post-test TEFOU dans son ensemble en faveur du GE.
- h) *Hypothèse 8* : Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du GE et ceux du GT en faveur du GE dans chacune des sous-sections du TEFOU où le GE avait enregistré une progression significative.

#### **a. Résultats du pré-test.**

Pour pouvoir contrôler les variables susceptibles d'influencer les résultats de la recherche, avant de mettre en œuvre notre intervention didactique, nous avons administré un pré-test aux deux groupes d'ABS participant à l'expérimentation. Les résultats du pré-test ont été soumis à un traitement statistique pour déterminer s'il y avait des différences statistiquement significatives entre le GT et le GE. Par conséquent, des tests *t de Student pour échantillons indépendants*<sup>156</sup> ont été utilisés. Les résultats du test *t* obtenus (Tableau 5) montrent qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre le GT et le GE lors du pré-test ( $p > 0,05$ ) que ce soit au niveau du TEF et ses sous-sections ou au niveau du TEFOU et ses sous-sections. Ainsi, tout écart entre les deux groupes, en faveur du GE, dans les résultats du post-test sera attribué à la formation proposée.

---

<sup>156</sup> Le test *t de Student pour échantillons indépendants* est un test statistique permettant de comparer les moyennes de deux groupes d'échantillons. Il s'agit de savoir si les moyennes des deux groupes, ou des deux échantillons, sont significativement différentes au point de vue statistique.

**Tableau 5 : Résultats du test  $t$  des pré-tests *TEF* et *TEFOU* comparant les scores moyens des GE et GT**

Pré-test	GE		GT		ddl	<i>t</i>	<i>p</i> (bilatérale)
	M	Ecart- type	M	Ecart- type			
<i>TEF</i> et sous-sections							
<i>TEF</i>	31,7500	8,37456	32,7813	8,39438	30	-0,348	<b>0, 730</b>
<b>RE</b>	8,8750	2,41868	9,2813	2,42191	30	-0,475	<b>0,638</b>
<b>RO</b>	7,7813	2,16771	8,1875	2,53558	30	-0,487	<b>0,630</b>
<b>PE</b>	7,7813	2,22088	8,0938	2,38899	30	-0,383	<b>0,704</b>
<b>PO</b>	7,3125	1,88746	7,2188	2,00806	30	0,136	<b>0,893</b>
<i>TEFOU</i> et sous-sections							
<i>TEFOU</i>	6,6875	1,70171	10,6250	2,84898	30	0,065	<b>0, 949</b>
<b>CC</b>	4,0000	0,96609	4,1875	0,1059	30	-0,565	<b>0,576</b>
<b>CL</b>	6,6875	1,70171	6,3125	2,12034	30	0,552	<b>0,585</b>

#### b. Résultats du post-test.

Pour déterminer l'étendue du changement favorisé par la mise en œuvre de notre intervention didactique auprès du GE du pré-test au post-test, des tests  $t$  de *Student* ont été utilisés. Ces tests  $t$  nous ont permis de vérifier, dans un premier temps, si le niveau de compétence du GE a progressé par rapport au niveau de départ ; et dans un deuxième temps, si la progression réalisée était due à notre intervention didactique et non à d'autres facteurs externes. De plus, afin de mesurer l'ampleur de l'effet de la formation sur les performances du GE, la *taille de l'effet* ( $d$ )<sup>157</sup> a été calculée. La mesure de la *taille de l'effet* la plus couramment utilisée pour un test  $t$  est le  $d$  de Cohen (1988).

- **Comparaison entre les résultats du GE au pré-test et post-test**

Pour comparer les résultats du GE obtenus lors du pré-test à ceux du post-test, des tests  $t$  de *Student pour échantillons appariés*<sup>158</sup> ont été utilisés. Ces tests  $t$  visaient à comparer, d'une part, les scores moyens du GE enregistrés dans les deux sections des pré- et post-tests (*TEF* et *TEFOU*) dans leurs globalités et, d'autre part, dans les différentes sous-sections. Ces tests  $t$  nous ont permis de vérifier le 1<sup>er</sup> ensemble d'hypothèses cité précédemment. Les résultats obtenus (Tableau 6) indiquent qu'il existe des différences statistiquement significatives (\*), d'une part, dans l'ensemble du test (*TEF* et *TEFOU*) et, d'autre part, dans cinq des six sous-sections du test (RE, RO et PE du *TEF* et CC et CL du *TEFOU*), entre les scores moyens du GE au pré-test et ceux obtenus au post-test en faveur des scores moyens du post-test puisque les valeurs de  $p$  obtenues sont inférieures au seuil de signification 0,05\* et les valeurs  $t$  estimées sont en faveur du post-test.

**Tableau 5 : Comparaison des scores moyens du GE au pré-test et post-test (*TEF* et *TEFOU*)**

Test	N	Moyenne	Ecart-type	ddl	$T$	$p$ (unilatérale)	$d$
<b><i>TEF</i></b>							

<sup>157</sup> La *taille de l'effet* ( $d$ ) est une mesure de la force de l'effet observé d'une variable sur une autre et plus généralement d'une inférence.

<sup>158</sup> Également appelé *test t à mesures répétées*, le *test t pour échantillons appariés* compare les sujets avec eux-mêmes. Ceci permet de détecter les différences si elles existent bel et bien.

TEF	Post-test	16	41,3125	8,26211	15	21,069	0,000*	5,267
	Pré-test		31,7500	8,37456				
Sous-sections								
RE	Post-test	16	12,5000	2,30940	15	23,420	0,000*	5,85
	Pré-test		8,8750	2,41868				
RO	Post-test	16	11,3438	2,37851	15	13,410	0,000*	3,35
	Pré-test		7,7813	2,16771				
RE	Post-test	16	9,9688	2,21712	15	11,667	0,000*	2,91
	Pré-test		7,7813	2,22088				
PO	Post-test	16	7,5000	1,81659	15	1,695	0,055	-
	Pré-test		7,3125	1,88746				
TEFOU								
TEFOU	Post-test	16	15,9375	3,62342	15	10,967	0,000*	2,74
	Pré-test		10,6875	2,60048				
Sous-sections								
CC	Post-test	16	5,5625	0,24098	15	9,934	0,000*	2,48
	Pré-test		4,0000	0,96609				
CL	Post-test	16	10,3750	0,68237	15	9,097	0,000*	2,27
	Pré-test		6,6875	0,42543				

\* $p > 0,05$

De plus, comme le montre les valeurs estimées de «  $d$  », la différence entre les performances du GE au pré-test et celles réalisées au post-test est d'une grande ampleur ( $d > 0,8$ ) pour ce qui est du *TEF* et trois de ses sous-sections ; et du *TEFOU* et ses deux sous-sections. Ainsi, nous pouvons confirmer sans risque que les résultats du test  $t$  se sont avérés statistiquement cohérents avec les 1<sup>ère</sup>, 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> hypothèses de notre étude ( $p < 0,05$ ). Toutefois, nous ne pouvons confirmer la 2<sup>ème</sup> hypothèse que partiellement puisqu'il n'y a pas eu de différence significative entre les performances des informateurs du GE au pré-test et celles réalisées au post-test quant à la PO ( $p = 0,055$ ).

- **Comparaison entre les résultats du GE et du GT au post-test.**

Pour pouvoir attribuer ces améliorations enregistrées dans les résultats obtenus par le GE dans le post-test (*TEF* et *TEFOU*) à la formation programmée dans la cadre de notre intervention au sein du lycée « Bensouda de Fès », et non à d'autres facteurs externes, nous avons procédé

à la comparaison des scores moyens obtenus par le GE à ceux enregistrés par le GT au post-test. Pour ce faire, des tests *t de Student pour échantillons indépendants* ont été calculés. Ces tests *t* visaient à comparer les scores moyens enregistrés par le GE, dans un premier temps, dans les deux sections du post-test (*TEF* et *TEFOU*) dans leurs globalités à ceux réalisés par le GT et, dans un deuxième temps, dans les cinq sous-sections où le GE avait enregistré une amélioration significative (voir section précédente). Ces tests *t* nous ont permis de vérifier le 2<sup>ème</sup> ensemble d'hypothèses cité précédemment.

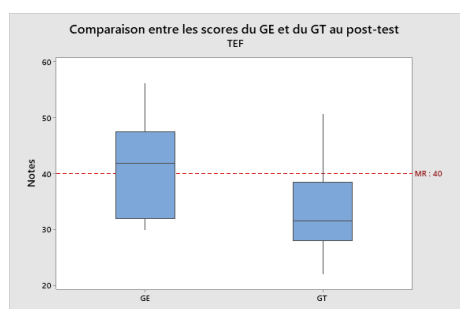
Les résultats affichés sur le tableau 6 indiquent qu'il existe des différences statistiquement significatives (\*) dans les deux sections du post-test (*TEF* et *TEFOU*) ainsi que dans les cinq sous-sections mises à l'examen entre les scores moyens du GE et ceux du GT en faveur du 1<sup>er</sup> groupe puisque les valeurs de *p* obtenues sont toutes inférieures au seuil de signification ( $p < 0,05^*$ ) et les valeurs *t* estimées sont en faveur du GE.

**Tableau 6 : Résultats du test *t* du post -test (*TEF* et *TEFOU*) comparant les scores moyens des GE et GT**

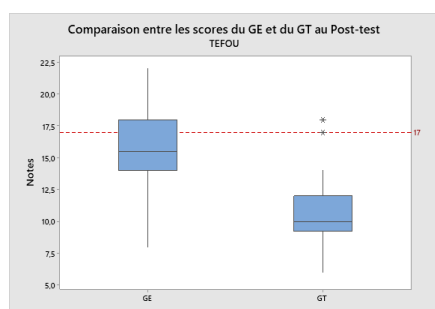
Section	Groupe	N	Moyenn e	Ecart- type	Ddl	T	$\overset{p}{\text{(unilatéral)}}$	d
TEF								
TEF	GE	16	41,3125	8,26211	30	2,726	0, 005*	0,995
	GT	16	33,4688	8,01347				
Sous-sections								
RE	GE	16	12,5000	2,30940	30	3,703	0,000*	1,352
	GT	16	9,5000	2,27303				
RO	GE	16	11,3438	2,37851	30	3,427	0,001*	1,251
	GT	16	8,3125	2,61964				
PE	GE	16	9,9688	2,21712	30	2,208	0,017*	0,806
	GT	16	8,1875	2,34432				
TEFOU								
TEFOU	GE	16	15,9375	3,62342	30	4,169	0, 000*	1,521
	GT	16	10,9375	3,21390				
Sous-sections								
CC	GE	16	5,5625	,96393	30	3,496	0,000*	1,276
	GT	16	4,3750	,95743				
CL	GE	16	10,3750	2,72947	30	4,118	0,000*	1,503
	GT	16	6,5625	2,50250				

\* $p < 0,05$

De surcroît, comme le montre les valeurs estimées de « *d* », la différence entre les performances des deux groupes est d'une grande ampleur ( $d > 0,08$ ). Cela signifie que l'intervention proposée a eu un effet important sur la performance globale des apprenants du GE au post-test par rapport à l'effet de l'instruction générale sur la performance du GT. Ces différences significatives peuvent être également perçus dans les figures 2 et 3 ci-dessous.



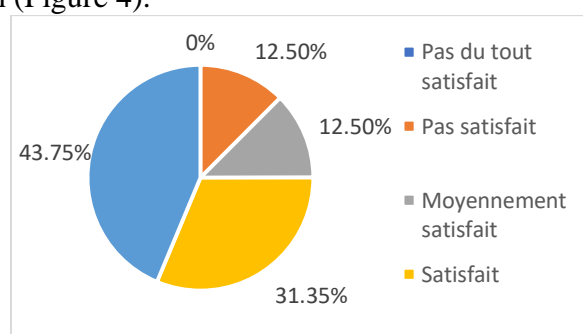
**Figure 2 : Comparaison entre les scores moyens du GE et du GT au post-test**  
***TEF***



**Figure 3 : Comparaison entre les scores moyens du GE et du GT au post-test**  
***TEFOU***

Ainsi, nous pouvons confirmer sans risque que les résultats du test  $t$  se sont avérés statistiquement cohérents avec les 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup>, 7<sup>ème</sup>, et 8<sup>ème</sup> hypothèses. En d'autres termes, nous pouvons conclure que les progressions réalisées par le GE du pré-test au post-test sont dues à la formation proposée et non à d'autres facteurs externes.

Outre ces données quantitatives obtenues à l'issue de l'analyse statistique effectuée, une diversité de données qualitatives a été recueillie par le biais des discussions avec le GE et qui concernaient leurs attitudes à l'égard de la formation. En effet, au début de la formation, les apprenants du GE ont exprimé leurs inquiétudes concernant le temps supplémentaire qu'ils devraient consacrer à la formation notamment dans une période proche des examens. Pourtant, une fois que la 1<sup>ère</sup> session a commencé, ces préoccupations ont eu tendance à se dissoudre petit à petit puisque plusieurs participants ont commencé à observer, ou du moins à sentir, les effets plus ou moins positifs que la formation pourrait avoir sur leur niveau de compétence en français. Ils ont senti le changement que les séquences programmées pourraient engendrer. Cette tendance de la part des participants se confirme dans les résultats obtenus par le biais du questionnaire d'appréciation administré au GE après la fin de la formation (Figure 4).



**Figure 4 : Degré de satisfaction des ABS (GE) de la formation**

#### 4. DISCUSSION

Les résultats de l'étude ont montré que la formation, conçue selon la démarche du FOU, en particulier l'ABL, et opérationnalisée suivant les principes de la PA, était généralement efficace pour améliorer les performances globales des ABS ciblés. En effet, la formation proposée a permis à l'échantillon d'ABS de la 2<sup>ème</sup> année du baccalauréat du lycée « Bensouda » de Fès (GE) d'améliorer significativement leur niveau de maîtrise de la plupart des compétences linguistiques et communicatives visées notamment celles nécessaires au métier d'étudiant. Cela ressort clairement des confirmations obtenues pour les deux ensembles d'hypothèses de l'étude. Ces progrès réalisés par les apprenants du GE peuvent être dus à divers facteurs liés, d'une part, aux différentes étapes de l'élaboration de la formation en particulier l'ABL et, d'autre part, à la méthodologie d'enseignement/apprentissage adoptée pour l'opérationnalisation en classe du programme établi.

En effet, nous pensons que le 1<sup>er</sup> facteur, que nous pouvons mentionner, est l'ABL réalisée avant le début de la formation. Les résultats obtenus à l'issue de cette ABL, surtout ceux du test linguistique (*e-TEF*), ont permis de bien identifier le niveau linguistique réel des ABS ciblés. Cela nous a permis de bien sélectionner les supports et d'adapter les contenus à présenter aux apprenants du GE lors des différentes séances de formation en fonction du niveau de compétence linguistique réel desdits apprenants (A1/A2). En outre, le recours au PDNL du secondaire a permis de contextualiser et d'adapter les contenus et supports utilisés au niveau disciplinaire des apprenants. Cela s'est traduit d'une manière significative dans les prestations des apprenants en particulier dans l'exécution des tâches relatives aux compétences réceptives écrite et orale. Par conséquent, les scores obtenus par le GE dans les sections relatives à la réception de l'écrit et de l'oral se sont améliorés de façon nette lors du pré-test *TEF*. Une autre conséquence directe de l'ABL sur la pertinence et l'efficacité de la solution proposée est l'identification, d'une part, des TLC que ces ABS auront à exécuter dès leur

1<sup>ère</sup> année universitaire et, d'autre part, des caractéristiques du discours à maîtriser dans le contexte-cible (une faculté de sciences). Effectivement, les TLC identifiées nous ont permis de mieux cerner les situations de communication sur lesquelles il fallait insister ; cela a permis un gain de temps précieux notamment si nous prenons en compte la plage horaire réduite qui a été consacrée à la formation. De plus, les résultats de l'analyse du corpus d'écrits récoltés à la FSDM étaient d'une précieuse utilité. Les caractéristiques du discours en présence, repérées grâce à cette analyse, nous ont permis, lors de l'élaboration du programme de formation, d'être plus minutieux et très sélectif en termes de contenus et de notions linguistiques à intégrer dans les différentes tâches à présenter aux ABS ciblés (GE). Cela s'est traduit d'une manière très significative sur les scores obtenus par les apprenants GE lors du post-test *TEFOU* en les comparant, d'une part, à leurs scores obtenus lors du pré-test *TEFOU* et, d'autre part, aux scores obtenus par les apprenants du GT lors du post-test *TEFOU*.

Le 2<sup>ème</sup> facteur que nous pensons avoir joué un rôle très influent dans les résultats encourageants obtenus au terme de la formation était la méthodologie d'enseignement/apprentissage adoptée (la PA). En effet, l'adoption de la PA comme méthodologie – qui repose essentiellement sur l'apprentissage par tâches – était également une décision pertinente et efficace. Cette méthodologie a engagé les apprenants du GE dans des cycles d'apprentissage en trois étapes (avant, pendant et après la tâche). Ainsi, ce processus a aidé ces apprenants d'abord à se préparer à la tâche en phase de planification (*pre-task*) en acquérant les outils linguistiques nécessaires. Ensuite, la phase d'exécution (*during-task*) était une occasion de consolidation et de rétroaction surtout dans les tâches exécutées par groupes. Enfin, lors de la dernière phase (*post-task*), nos interventions en tant qu'enseignant ainsi que celles des autres apprenants permettaient à chaque apprenant de faire le point sur les aspects positifs et négatifs de sa prestation et de combler par conséquent ses lacunes. Cela a contribué à l'amélioration du niveau de compétence des participants en particulier lors de la 2<sup>ème</sup> session de formation durant laquelle ces derniers se sont habitués à l'apprentissage par tâches. De plus, les micro et macro-tâches, présentées aux apprenants du GE tout au long de chaque séquence didactique, ont contribué à susciter leur intérêt pour la tâche finale et leur ont permis d'acquérir les notions et les compétences pragmatiques pré-requises à son exécution. Cela a accru la motivation, l'implication et la volonté desdits apprenants à faire ce qui leur a été demandé. Au cours de l'exécution de la tâche finale, les apprenants ont eu la possibilité d'utiliser les notions et compétences acquises et la planification qu'ils avaient faite pour effectuer une tâche réelle sans l'intervention de l'enseignant, utilisant ainsi toutes les compétences acquises de manière spontanée. Une fois la tâche accomplie, la phase de *post-task* les a aidés à repenser leurs performances et à se concentrer sur la forme et la précision en termes de grammaire, de vocabulaire, de prononciation et d'autres compétences. Cela a été fait tout au long de leurs discussions avec l'enseignant qui jouait le rôle de facilitateur et n'intervenait qu'en cas de besoin tout en incitant les apprenants à corriger les fautes de leurs camarades de classe et à se guider mutuellement. Cela les a conduits à reconnaître les erreurs qu'ils ont commises et à localiser où et pourquoi il y avait des fautes ou des difficultés, apprenant ainsi à restructurer leurs productions et à améliorer leurs performances. Ce processus d'autosurveillance pourrait devenir une stratégie utilisée automatiquement même pendant les prestations en temps réel dans les diverses situations du contexte-cible (une faculté de sciences). Cette compétence d'autosurveillance a été facilitée par la connaissance, de la part des apprenants, des critères selon lesquels leurs performances ont été évaluées ; ce qui les a amenés à travailler dur pour répondre à ces critères et ainsi identifier leurs points de force et de faiblesse de manière plus ou moins précise. L'utilisation de ces critères d'évaluation a également accru leur autonomie et leur sentiment de responsabilité dans leur propre apprentissage. En développant leur capacité à surveiller leur performance, en évaluant leurs propres productions et/ou celles de leurs pairs, les apprenants ont accru leur implication, leur sentiment d'appartenance et leur volonté d'apprendre. En outre, il va sans dire que les commentaires positifs reçus par les apprenants tout au long des cycles de tâches les ont aidés à améliorer considérablement leurs prestations. Cette rétroaction a commencé au stade de

la tâche en aidant les apprenants à se rapporter les résultats de la tâche les uns aux autres. Ensuite, cette rétroaction s'est produite à nouveau à l'étape de la post-tâche, car les apprenants se sont fait des commentaires utiles après s'être auto-évalués eux-mêmes et avoir évalué les prestations de leurs pairs. Il est à noter que les commentaires reçus par les apprenants, tout au long des cycles de tâches, étaient basés sur l'intégration de l'autocorrection, de la correction interactive par les pairs et de l'intervention supplémentaire de l'enseignant. Ces commentaires n'étaient pas seulement concentrés sur les aspects faibles de la performance, mais mettaient également en évidence les aspects forts aidant ainsi les apprenants à améliorer leur niveau de compétence et à augmenter leur confiance en eux-mêmes et leur motivation en même temps.

Le 3<sup>ème</sup> facteur important, ayant aidé les apprenants du GE à améliorer leur niveau de compétence linguistique et communicative, est que les TLC, présentées aux apprenants dans chacune des séquences des deux sessions de formation, étaient motivantes. En effet, chaque séquence comportait des micro et macro-tâches en relation avec un thème souvent en rapport avec les notions étudiées (ou à étudier) lors de la 2<sup>ème</sup> année du baccalauréat dans le cadre de leurs études disciplinaires. Cela garantissait que les contenus abordés soient contextualisés car les ABS ciblés se trouvaient devant des contenus et des notions qui les intéressaient ; ce qui augmentait leur motivation d'apprendre. Par conséquent, ces apprenants ont pu, non seulement améliorer leur niveau de compétences linguistique et communicative mais aussi leur compétence disciplinaire.

Un autre facteur auquel nous pouvons attribuer la réussite de cette expérience est le recours aux supports authentiques surtout lors de l'exécution des tâches relatives à la RO. Le recours à ce type de supports était très motivant et efficace. En effet, ces supports offraient aux apprenants une bonne occasion de se confronter à des situations de communication réelles et de mettre à l'épreuve leurs compétences. D'ailleurs, la plupart des apprenants ont déclaré, lors des discussions, avoir apprécié les tâches contenant ce type de supports. De plus, les TLC contenant des supports authentiques que les apprenants devaient exécuter chez eux étaient beaucoup plus motivantes, et par conséquent plus efficaces. Ces tâches, que nous avons décidé de leur confier lors de la 2<sup>ème</sup> session de formation, ont permis aux apprenants de se sentir plus responsables de leur apprentissage. Cette stratégie a pu augmenter leur confiance en eux-mêmes.

## 5. CONCLUSION

Ayant la conviction que le mot « crise » ne signifie pas seulement « danger », mais aussi « opportunité » et qu'il y a toujours dans une crise la possibilité de changer, de s'ouvrir à autre chose, d'en comprendre les causes et d'essayer d'en tirer les conséquences, nous voulions à travers cette recherche contribuer aux efforts visant une sortie de la crise que connaît le secteur éducatif au Maroc. Notre contribution consistait à proposer une solution à même de résoudre le problème du passage d'un enseignement/apprentissage en arabe au secondaire à un enseignement/apprentissage en français à l'université dans les filières scientifiques. Le traitement et l'analyse statistiques des données récoltées par le biais des divers outils de collecte de données nous ont permis d'aboutir à des résultats et conclusions concernant l'ensemble des questions et hypothèses de recherche.

Concernant l'ABL, l'une des principales conclusions est que les perceptions des deux groupes de participants ne diffèrent pas d'une manière significative. Les deux groupes trouvent qu'un EPA devrait accorder une grande importance aux différentes compétences notamment « Lire » ; « Ecouter » et « Ecrire » pour pouvoir réussir ses études supérieures. En outre, à l'instar de Mangiante et Parpette (2011), ces participants pensent qu'un EPA devrait atteindre au moins le niveau *B1* du *CECR* dans chacune des quatre compétences linguistiques pour réussir ses études. Pour ce qui est des TLC, les deux groupes d'informateurs affirment qu'un EPA est invité, dans le cadre de ses études, à maîtriser au moins 20 TLC. Une autre conclusion importante est que les TLC, qui ont été identifiées à travers cette ABL, sont plus spécifiées par rapport à celles identifiées dans



le cadre d'autres études précédentes telles Haider (2012) ; Ghoummid (2012) et Sebti (2018). Cela paraît logique puisque cette étude visait l'identification des TLC effectuées par les EPA et non tous les étudiants du cycle universitaire. En conséquence, plusieurs TLC relevées de la littérature ont été jugées par les participants comme étant peu fréquentes et dont la maîtrise n'était pas encore primordiale pour un EPA.

Pour ce qui est de la formation proposée, nous avons pu valider sept des huit hypothèses émises avant la mise en œuvre de la formation FOU suggérée. La plupart des apprenants ayant suivi la formation proposée ont pu significativement améliorer leur niveau de compétence linguistique et communicative par rapport, d'une part, à leur niveau de départ et, d'autre part, au niveau de leurs pairs du GT ayant suivi seulement une instruction régulière. Toutefois, le succès de la solution proposée reste relatif du moment qu'elle n'a pas pu améliorer le niveau des apprenants ciblés pour ce qui est de la compétence productive orale. Effectivement, nous pensons, à l'instar de Amargui (2006), que le problème de la baisse du niveau des apprenants marocains en général en matière de production orale en français est beaucoup plus complexe vu que « *Mis à part les quelques moments de prise de parole à l'école, les enfants n'ont que très rarement l'occasion de s'exercer en français (sauf pour une minorité issue de familles aisées qui parlent français à la maison)* ». D'ailleurs, les résultats enregistrés par les deux groupes d'ABS (GE et GT) confirment les perceptions des EPA et des PDNL, sondés lors de l'ABL, qui trouvent que, parmi les quatre compétences linguistiques, la compétence productive orale est celle où tout EPA rencontre souvent le plus de difficulté lors de sa pratique. Par conséquent, une formation de quelques mois ne pouvait en aucun cas combler les lacunes relatives à cette compétence.

Outre ces conclusions touchant directement les questions de recherche, d'autres, concernant le chercheur/praticien, peuvent être faites. Certes, en tant que chercheur, mais aussi en tant que praticien, mener cette RA nous a été un grand défi et qualifier cette expérience de difficile est un euphémisme. Or, au bout de l'expérience, nous trouvons que la valeur ajoutée de mener un tel projet de recherche, et sur le chercheur et sur le praticien, compense ce défi puisque cette expérience nous a permis de devenir un chercheur/praticien plus « réfléchi », et par conséquent plus professionnel. En effet, même avec une expérience de plusieurs années dans le domaine éducatif, nous nous sentions paralysé lorsque nous tentions de résoudre le problème de baisse de niveau en français et de désintéressement des ABS quant aux contenus et notions enseignés. L'identification d'un vrai problème nécessitait un œil critique, formé et capable d'articuler précisément le problème. C'est justement l'apport de la RA qui, comme le précise Catroux (2002), « *contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants* ». Effectivement, La RA, que nous avons menée, nous a offert de précieuses occasions de réfléchir et de pratiquer l'analyse critique. Au fur et à mesure que le recherche progressait, nous acquérions une plus grande confiance qui se rapportait à l'acquisition de meilleures compétences pour analyser notre performance et nous engager activement dans l'examen de nos propres pratiques en classe et par conséquent les améliorer. Concrètement, la réflexion et les étapes en spirale de la RA ont coupé court à l'improvisation et au « flippisme ». Avec une réflexion approfondie, nous pouvons désormais comprendre les problèmes et les surmonter surtout ceux causés par l'écart entre la théorie et la pratique. Ces propos rejoignent celles de Stenhouse, cité par Rudduck (1988), qui déclare que « *it is teachers who, in the end, will change the world of the school by understanding it* ».

## 6. REFERENCES

Amargui, L. (2006). L'enseignement de la langue française à l'université marocaine. Le français aujourd'hui, 154(3), 77-81.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol. XXI, 3, 8-20. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. London : Routledge. Disponible sur : <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

Ghoummid, I. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière "économie et gestion"*. [thèse de doctorat, Université Rennes 2 ; Université Ibn Tofaïl – Kénitra, Maroc] Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00761213>

Haidar, M. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine : Le cas de la filière « Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers »*. [thèse de doctorat, Université de Rennes 2, France]. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00725803/document>

Hinchey, P. H. (2008). *Action Research Primer*. Berne : Peter Lang.

Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (dir.), *Second Language Needs Analysis* (p. 19-76). Cambridge : Cambridge University Press. Disponible sur : <https://www.doi.org/10.1017/CBO9780511667299.002>

Mabrou, A. (2016). Les langues au/du Maroc : Une présentation sociolinguistique. *Le français à l'université. Bulletin des départements de français dans le monde*, 21-01. En ligne : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2202>

MEN, (2008). Pour un nouveau souffle de la réforme, Rabat.

Messaoudi, L. (2016). La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations ? *Langues, cultures et sociétés*, 2(1). Disponible sur : <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v2i1.5786>

Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning : A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. London : Routledge.

Richerich, R., & Chancerel, J.-L. (1980). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford : Pergamon Press.

Rudduck, J. (1988). Changing the World of the Classroom by Understanding It : A Review of Some Aspects of the Work of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 30-42. Disponible sur : [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs\\_1988fall\\_rudduck.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1988fall_rudduck.pdf)

Sabti, M.A. (2018). Les étudiants des filières scientifiques et techniques au Maroc : quels besoins et quel référentiel ? *Revue Langues, cultures et sociétés*, Vol. 4, n°2, 80-97. Disponible sur : <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v4i2.15059>

