



HAL
open science

Ingénierie didactique et enseignement du français langue universitaire au Maroc.

Khalil Moussafir

► **To cite this version:**

Khalil Moussafir. Ingénierie didactique et enseignement du français langue universitaire au Maroc.. Linguistique. Université d'Angers; Université Hassan 1er (Maroc), 2019. Français. NNT : 2019ANGE0031 . tel-03351416

HAL Id: tel-03351416

<https://theses.hal.science/tel-03351416v1>

Submitted on 22 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de docteur de :

L'UNIVERSITE D'ANGERS ET L'UNIVERSITE HASSAN 1^{ER}

SOUS LE LABEL LUNAM

ECOLE DOCTORALE N° 595

Arts, Lettres, Langues

Spécialité : Science du langage et didactique des langues

Par

Khalil MOUSSAFIR

Ingénierie didactique et enseignement du français langue universitaire au Maroc

Thèse en co-tutelle présentée et soutenue publiquement le 07/12/2019

Unités de recherche : CIRPaLL & LIDEALL

Composition du jury :

Rapporteurs :

Azeddine NOZHI | Professeur de l'enseignement supérieur, Université Sultan My SLIMAN
Jonas BENA MAKAMINA | Professeur, Université de LUBUMBASHI

Examineurs :

Elisabeth PINTO-MATHIEU | Professeure, Université d'ANGERS
Abdelhak JABER | Professeur de l'enseignement supérieur, Université Choaïb DOUKKALI
Toufik MAJDI | Professeur de l'enseignement supérieur Université Sultan My SLIMAN

Directeur de thèse Julien KILANGA, Professeur émérite, Université d'ANGERS
Codirecteur Mohammed RAJ Professeur habilité, Université HASSAN 1^{er}

L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :



Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).

Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.

Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creativecommons complète en français :
<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



REMERCIEMENTS

A l'issue de ce travail, j'aimerais bien exprimer mes vifs remerciements à mes professeurs qui ont encadré cette thèse en cotutelle, MM. Julien KILANGA et Mohammed RAJ. Vous avez gracieusement accepté de diriger ce travail. Vous avez fait preuve d'une grande générosité scientifique et vous n'avez épargné aucun effort à m'accompagner dans cette aventure par vos remarques pertinentes et votre soutien indéfectible.

Professeur Julien Kilanga ! Merci pour votre accueil chaleureux au sein de la Faculté des lettres d'Angers. Vous avez cru vraiment en ce travail et m'avez accordé une confiance précieuse, qui m'a toujours guidé en chaque instant et dans différentes étapes de concrétisation de ce projet. Par votre riche expérience et votre professionnalisme au plus haut niveau, vous avez su parfaitement orienter ce travail. Vous avez toujours été disponible et réactif en dépit de vos multiples responsabilités et préoccupations scientifiques. Grand merci !

Professeur RAJ ! Merci pour votre encadrement quotidien, pour la supervision éclairée et le suivi sans faille. Je tiens particulièrement à saluer en vous, votre disponibilité également, malgré vos différentes préoccupations et responsabilités. Votre soutien inconditionnel, imperturbable, votre sagesse et vos conseils généreux, prodigués en toutes circonstances, ont été également décisifs et m'ont pleinement inspiré dans l'exécution des tâches liées à cette thèse. Grand merci !

Mes remerciements les plus vifs vont à Mme Elisabeth Pinto-Mathieu, directrice du Laboratoire CIRPaLL, Mme Carole AUROY, Directrice adjointe de l'Ecole Doctorale – Université d'Angers et M. LMRANI-ZENTAR My. Elhassane, directeur du Centre des Etudes Doctorales de l'Université Hassan 1^{er}. Merci infiniment pour votre clairvoyance et votre disponibilité, malgré vos différentes responsabilités scientifiques.

Je tiens à exprimer aussi tous mes remerciements à mes collègues et ami(e)s, enseignants de langues et communication de l'Université Hassan 1^{er}, pour leur aide précieuse et leur mobilisation au tour du projet. Merci d'avoir impliqué gentiment vos étudiants dans les enquêtes de terrain.

Merci aux professeurs informaticiens pour l'aide technique en matière de traitement automatique de données.

Sans oublier mes amis : Si Ahmed et Abdallah, mes amis de Tours également (Allal et Saïd). Un tout grand merci à chère petite famille (Bouchra, ma femme et mes enfants Anas, Rime et Raghad) qui m'a soutenu aux moments les plus difficiles et s'est privé de profiter de vacances et de nombreux week-end.

Enfin, je voudrai dire un mot de gratitude à l'égard des membres du Jury pour leur bienveillance et leur bonne volonté à évaluer et expertiser ce travail.

INTRODUCTION GENERALE	6
PARTIE I. CADRE THEORIQUE : CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DE LA RECHERCHE	24
Chapitre 1. Les langues au Maroc et le marché linguistique marocain	25
1.1 L'arabe	26
1.2 L'amazighe	30
1.3 Le hassani	34
1.4 Le français au Maroc et le rapport des Marocains à la langue française	35
Chapitre 2. Les politiques linguistiques et les vœux du plurilinguisme	42
2.1 Les politiques linguistiques, essai de définition	42
2.2 L'aménagement linguistique	47
2.3 Aménagement du multilinguisme : quand le plurilinguisme l'emporte	59
Chapitre 3. L'enseignement du français et la terminologie didactique	61
3.1 La notion du français fonctionnel	61
3.2 Les approches communicatives	67
3.3 Français sur objectif spécifique ou français de spécialité	71
3.4 Le secteur LANSAD et le français à l'université	85
3.5 Le secteur LANSAD et la didactique de la langue de spécialité	86
PARTIE II. LE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES A L'UNIVERSITE ENTRE CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES ET PRATIQUES DU TERRAIN	88
Chapitre 4. Le portfolio des langues, élément incontournable du dispositif	89
4.1 Le plurilinguisme, le portfolio des langues et la compétence plurilingue	90
4.2 Plurilinguisme et/ou monolinguisme	93
4.3 Le portfolio plurilingue	101
4.4 Mise en place de la compétence plurilingue	118
Chapitre 5. Didactique du plurilinguisme	128
5.1 Didactique du plurilinguisme, éléments contextuels et repères méthodologiques	128
5.2 La didactique du plurilinguisme et les enjeux pédagogiques et sociaux	130
5.3 Didactique de l'intercompréhension	144
Chapitre 6. Dispositif d'enseignement du français : enjeux sociolinguistique et sociodidactique	150
6.1 Ingénierie du dispositif	150
6.2 Dispositif d'enseignement des langues et centres des ressources en langues	152
6.3 L'essor des centres CRL, le « Méga-dispositif »	157
6.4 L'enseignement des langues et la question du manuel	161
PARTIE III. L'ENQUETE AU SEIN DE LA FACULTE DE DROIT : ANALYSE DE DONNEES LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES	174
Chapitre 7	175
7.1 La recherche-action	175

7.2 Recherche-action et didactique des langues	183
7.3 Questionnaires de départ	188
7.4 Le questionnaire destiné aux enseignants	190
Chapitre 8. L'analyse quantitative de données recueillies	192
8.1 L'enquête : difficulté de terrain et les efforts déployés	192
8.2 Identification des participants et présentation des résultats de l'enquête	195
8.3 Supports spécialisés et nature des difficultés linguistiques	210
8.4 L'environnement linguistique et le degré d'exposition au français	215
8.5 Interactions en langue : maîtrise et amélioration	221
8.6 Le croisement des résultats	242
Chapitre 9. Analyse qualitative et entretiens des enseignants	252
9.1 Orientations épistémologiques et approche méthodologique mobilisée	252
9.2. La démarche de l'approche lexicale	256
9.3. Profils des enseignants de langue : expériences pédagogiques et contraintes du terrain	258
9.4 L'analyse thématique	265
9.5 Synthèse	280
Conclusion générale	282
Bibliographie	292

Introduction générale :

La question linguistique est toujours une question d'actualité et les débats sur les langues revêtent un intérêt particulier. Au Maroc, les discussions sur les langues étrangères, notamment le français sont souvent marquées de tensions, non seulement à cause de la sensibilité de la question, le français étant la langue qui rappelle la période coloniale, mais surtout en raison des dimensions sociale, économique, politique, historique et même idéologique qui traversent de bout en bout les discussions sur la chose linguistique.

Choisir, dans ce contexte de mener une recherche sur la langue française, à la fois, comme langue enseignée et langue d'enseignement, au niveau du cycle supérieur relève de la gageure, non pas à cause du manque d'études et de réflexion sur le sujet, les travaux de recherche en la matière abondent. Aussi, la littérature de la question connaît un foisonnement de publications qui touchent plusieurs domaines des sciences humaines et sociales. De même, il n'est pas surprenant que des chercheurs se soient consacrés à la problématique linguistique, en général, dans le pays, et avec la même ferveur et le même dynamisme, nous pouvons trouver des travaux dédiés essentiellement à la situation de la langue française sur « le marché » des langues marocain, (Boukous, 2008), (Granguillaume, 1983), (Elgherbi, 1993), (Benzakour, 2010), (Amargui, 2006), (De Poli, 2005), (De Ruiter, 2006), (Messaoudi, 2010)¹. Les défis en rapport avec le choix du sujet relèvent essentiellement de la complexité du terrain, surtout de la situation de la langue française et sa relation avec la réalité marocaine. Dans le contexte d'éducation et de formation, la place de la langue française connaît des rebondissements spectaculaires qui ne peuvent pas nous laisser indifférents.

¹ La liste de publications et d'études sur la situation du français et le contexte linguistique est longue. Nous ne saurons citer tous les travaux réalisés dans ce sens.

La langue est l'outil par excellence d'échanges et de communication. Dans les systèmes éducatifs, c'est une question vitale puisqu'elle permet non seulement de véhiculer les savoirs et les contenus disciplinaires, mais elle est également le vecteur de valeurs et de finalités ultimes. C'est pourquoi la question linguistique déborde parfois le contexte de la recherche scientifique pour entrer dans la sphère des débats publics et politiques. Les marocains accordent aujourd'hui une importance capitale à la problématique linguistique, aux politiques des langues dans le pays et au (x) choix des langues d'enseignement.

Plusieurs facteurs entrent en jeu et font de la langue d'enseignement, notamment au niveau du cycle supérieur le centre astronomique des discussions pédagogiques et politiques car les effets des choix linguistiques ne sont perceptibles que sur le long terme et leurs influences dépassent le cadre de l'enseignement et de la formation.

La question de l'accès aux savoirs et aux contenus disciplinaires au niveau des études supérieures et universitaires se trouve aujourd'hui au cœur des débats et des discussions scientifique, didactique et méthodologique, et même au-delà du cadre académique, elle touche dans le fond le sociopolitique et l'économique. La réussite des études supérieures et la lutte contre les phénomènes de l'échec et de la rétention sont les cibles de diverses mesures politiques, pourtant, elles constituent le centre de préoccupation majeure des travaux de recherches des spécialistes des questions de didactique des langues (DDL), notamment pour les filières des Disciplines-Non-Linguistiques (DNL). Nous savons bien que la maîtrise de la langue française par les étudiants qui abordent les études universitaires au Maroc demeure une difficulté préoccupante pour les Universités marocaines.

Les causes de ce « peu » de maîtrise ou de ce « manque » de compétence linguistique sont nombreuses. Nous allons nous attacher, dans le cadre de ce travail, à étudier l'origine de ces causes, d'essayer de répondre à une question qui paraît simple, mais qui en réalité résume toutes les difficultés de l'enseignement du/par (le) français à l'université : Pourquoi après tant d'années d'études du français, l'étudiant marocain arrive au seuil de l'université avec un niveau " précaire" en langue française ? ". Nous avons choisi, pour désigner cet enseignement, l'appellation « le français langue universitaire (FLU) » par commodité. Nous ne cherchons pas à nous situer par rapport aux orientations et étiquettes qui foisonnent aujourd'hui et qui renvoient toutes, presque

à la même réalité, celle de l'enseignement de la langue française ou de contenus spécialisés par cette langue.

Aussi est-il prégnant de souligner que les relations entre les différents intervenants dans le processus d'enseignement-apprentissage en particulier l'enseignant et l'apprenant dans le cadre scolaire ou universitaire relèvent d'un univers sociolinguistique et socio didactique particulier et dont la connaissance est indispensable à l'analyse de la situation linguistique, de la motivation à apprendre et surtout à la mise en place de dispositif d'apprentissage des langues.

Par ailleurs, l'introduction de la notion d' « Ingénierie didactique » nous paraît mieux convenir à ce qui vient d'être présenté. Elle offre le cadre d'analyse solide, de réflexion concentrée pour répondre à notre problématique et canaliser les développements pour vérifier nos hypothèses de départ. De plus, la conception de l'ingénierie, nous offre non seulement les outils et les méthodes nécessaires à notre action empirique, à notre intervention sur le terrain d'enquête, mais elle est à même d'évaluer la pertinence du dispositif d'enseignement du français et des langues en général dans le milieu universitaire. Tout ce travail à la fois théorique et pratique favorisera la proposition de pistes de solutions et de recommandations à adopter au niveau du système d'enseignement et à modifier le dispositif en place, si les résultats de notre travail s'avèrent judicieux. Mais avant d'arriver à ce stade de proposition de modalités d'action et d'éléments du dispositif commençons d'abord par la présentation de l'objet de la recherche.

1. Présentation de l'objet de recherche

Au Maroc la langue française jouit, depuis plusieurs décennies, d'une situation particulière. En effet, les raisons qui expliquent cette position privilégiée dans le système éducatif sont multiples, comme nous pouvons le lire dans ce rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) : « *Pour des raisons historiques, politiques et économiques, la langue française occupe une position et un statut privilégiés dans le système d'éducation marocain. Elle est considérée, en effet, comme la première langue étrangère, ce qui renforce sa place dans le paysage scolaire, social, économique et politique.* » Rapport PNEA (2008)

Présente dans différents domaines de la vie et dans le quotidien des marocains à savoir l'administration, la presse, les milieux des affaires et des finances, dans l'éducation, la formation et l'enseignement, la langue française n'a cessé de susciter les débats et les polémiques sur son statut et sa position au sein des secteurs vitaux du pays et au sein de la société en général. Dans le cadre de ses politiques linguistiques, le pays a entrepris l'arabisation du système éducatif et ce, depuis le milieu des années 1960. A vrai dire, cette arabisation s'inscrit dans le cadre d'une politique publique de l'état, celle de la marocanisation et de l'arabisation des cadres et des structures administratives.

Dans le secteur de l'enseignement qui nous intéresse ici, le processus d'arabisation entre en vigueur et touche particulièrement les disciplines scientifiques dans l'enseignement primaire et secondaire (collège et lycée). Cependant, au niveau de l'enseignement supérieur les cours des disciplines scientifiques et techniques n'ont jamais pu être arabisés et sont *de facto* assurés en langue française. Cette situation paradoxale a toujours eu pour impact un déséquilibre au niveau du système d'enseignement, comme sur celui des politiques sectorielle et éducative.

Dans la sphère de débats publics comme dans le discours officiel, et surtout à partir des années quatre-vingt-dix, on a commencé à être plus attentif aux paradoxes du système, surtout que le processus d'arabisation n'a pas pu atteindre les objectifs escomptés. Le feu roi du Maroc, conscient de cette remise en cause du système faisait part de ses inquiétudes, en juin 1994². Une année plus tard, il dénonce les méfaits d'une arabisation systématique. Et la question de l'enseignement des langues commence à se poser avec acuité. On parle même de la crise au niveau de tout le système de l'enseignement au Maroc par le recours à la métaphore de l' « arrêt cardiaque ».

C'est dans ce contexte effervescent que la commission nationale de l'éducation et de formation, instituée par le défunt roi, a vu le jour, le 8 mars 1999. Cette commission a été chargée de présenter un plan de réformes structurelles afin d'améliorer la qualité du système et rompre avec les pratiques du passé. Avec l'arrivée du roi Mohammed VI au pouvoir, les résolutions de la *Commission Spéciale de l'Éducation et de la Formation (COSEF)*, s'incarnant dans la **Charte Nationale** de l'éducation et de la formation, ont

² En 1994, dans une lettre adressée au Parlement, le feu roi Hassan II s'inquiète des insuffisances de l'enseignement.

été officiellement adoptées. La question de l'éducation se hisse pour ainsi dire, en priorité nationale, après la première cause du pays se rapportant à l'intégrité territoriale. La réforme dans tous les niveaux de l'enseignement entre en vigueur en 2002. Cependant, la mise en action de cette réforme se heurte à plusieurs difficultés. Ce qui fait émerger le plan d'Urgence en 2009, et actuellement la vision 2015/2030 sur lesquels nous reviendrons plus en détails, étant donné la place réservée à l'enseignement des langues et à la langue d'enseignement en particulier.

D'après le (CSEFRS), les difficultés au niveau de la maîtrise des langues est l'un des facteurs les plus importants qui influencent négativement et de façon structurelle tout le système. Bien plus, cette instance constitutionnelle n'hésite pas à établir un rapport étroit entre le degré de maîtrise des langues et la qualité du système : « *La problématique des langues représente le principal obstacle à l'amélioration de la qualité du système éducatif.* »³ (CSEFRS, 2008 : 68).

Les défauts majeurs de l'enseignement de la langue française sont d'ordre méthodologique et pédagogique. Il y a aussi le côté logistique se rapportant aux infrastructures et aux équipements. La situation d'apprentissage et de maîtrise des langues est de plus en plus compliquée. Les étudiants nouvellement inscrits en première année de l'enseignement supérieur arrivent avec un niveau critique en français, des lacunes linguistiques, tant à l'écrit qu'à l'oral. Ce qui les expose à de sérieux problèmes à l'université.

Etudier l'enseignement du « français langue universitaire au Maroc », revient à interroger les facultés et les capacités des étudiants à communiquer, à poursuivre les cours, à prendre des notes à partir de conférences et de cours magistraux, bref, un pré-requis linguistique est exigé. Ce « peu » de maîtrise de la langue d'enseignement compromet non seulement la réussite des étudiants dans leurs parcours universitaires, mais il entrave leur épanouissement social et professionnel. Cette "incompétence" linguistique a un double impact sur le parcours universitaire de l'étudiant. D'une part, elle participe

³ Le CSEFRS, instance chargée de l'accompagnement du système éducatif par des propositions de plans d'actions et des évaluations des politiques éducatives, publie régulièrement des rapports dont celui de 2008, qui nous intéresse, ici, « *Etat et perspective du système d'éducation et de formation* ». La citation retenue est extraite de ce rapport.

au renforcement de la nonchalance et la démotivation, et d'autre part, elle anticipe l'abandon des études devant l'incapacité à poursuivre régulièrement les cours.

Par ailleurs, les compétences linguistiques et communicationnelles constituent un aspect prégnant quant au profil de l'étudiant, et au-delà même de sa vie universitaire. En effet, les mesures de sélections dans les milieux professionnels sont draconiennes. De leur côté, les responsables des entreprises sont intransigeants quant à la compétence linguistique et communicative en langues étrangères. Autrement dit, l'étudiant qui traîne avec des difficultés linguistiques se voit dans les limites des choix et des opportunités à décrocher un poste d'emploi plus tard. Dans ce même ordre d'idées, **le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS)** ne manque pas de souligner dans le rapport indiqué ci-dessus : « *Le déphasage persistant entre la langue d'enseignement qui est l'arabe et les langues exigées dans la vie professionnelle* » (CSEFRS, 2008), le français en premier lieu.

En 2003, l'enseignement du français à l'université connaît un nouvel essor avec la généralisation du module « Langue, communication et informatique » (**LCI**), qui jusque-là faisait l'apanage des établissements à accès régulé⁴.

Quelques années plus tard, la Commission Nationale des langues, dont nous faisons partie et aux travaux de laquelle nous avons participé, faudrait-il le souligner ici, a été chargée d'élaborer un dispositif intégré de l'enseignement des langues, de l'asseoir dans le cadre d'une ingénierie pédagogique globale. Le module transversal, mis en place pour l'enseignement du français à l'université, a introduit une rénovation pédagogique majeure, tant au niveau de la forme que du contenu. Les universités marocaines se sont engagées sur la voix de la réforme et ont placé le volet linguistique au centre de leurs stratégies de développement de l'enseignement supérieur à l'instar de l'Université Hassan 1^{er}, au sein de laquelle nous exerçons notre tâche d'enseignant de langue et de communication.

⁴ Au Maroc, les établissements de l'enseignement supérieur se répartissent globalement en deux types de réseaux. Le réseau des établissements dits à accès régulé, c'est-à-dire les écoles de commerce, les écoles des ingénieurs, les facultés de médecines et de pharmacies, les instituts supérieurs, les facultés des sciences et des techniques ... et les établissements à accès non régulé ou « ouvert », c'est-à-dire accessibles à tous les jeunes bacheliers marocains et étrangers et ne nécessitant pas de sélection, à l'instar des facultés des lettres et des sciences ...

Pour plus de précisions, le dispositif intégré de l'enseignement des langues à l'université, dans sa cohérence d'ensemble, englobe plusieurs composantes de nature à faciliter aux étudiants l'accès aux contenus des cours en plus d'une meilleure intégration du milieu universitaire, et plus tard, il favoriserait une insertion aisée dans le marché du travail. La généralisation du test de positionnement en ligne, la production du Manuel « **Cap Université** » pour les niveaux B1 et B2, l'organisation de séminaires et de journées de formation au profit des enseignants de langue et de communication de toutes les universités marocaines constituent des initiatives prises sur le terrain. Nous soumettrons à l'analyse et à la critique ces initiatives afin de déceler les tenants et aboutissants didactiques et scientifiques ainsi que de l'ensemble des actions et initiatives engagées dans le cadre du dispositif.

Cependant, la problématique de l'enseignement des langues ne pourrait être réduite à un simple exercice d'élaboration de cours de langue que l'on mettrait à la disposition des étudiants, fussent-ils numérisés ou « cours en ligne » ou encore à distance. Pour résorber les difficultés linguistiques, communicationnelles et organisationnelles plusieurs voix s'élevaient dans le cadre des travaux de la Commission Nationale des Langues pour mettre l'accent sur la triple dimension que revêt la problématique d'enseignement du français. Celle-ci est d'ordre linguistique, communicatif et technique (méthodologique). Plutôt que de concevoir les curricula en matière de contenus, il serait fructueux de faire appel aux aspects techniques ou méthodologiques ou encore organisationnels. Les compétences et habiletés à développer et à prévaloir, à côté des savoirs et connaissances linguistiques, relèvent des domaines du savoir-faire et du savoir-être... . De plus, les besoins spécifiques des étudiants sont intimement liés aux particularités des disciplines et des orientations en filières universitaires. Encore une fois, ce sont ces particularités sectorielles et disciplinaires que nous analyserons au moment opportun. Enfin, le dispositif mis en place a essayé, autant que faire se peut, de rattacher les ressources pédagogiques et les démarches didactiques aux besoins effectifs des étudiants et aux particularités du contexte, marqués par l'hétérogénéité et la massification.

Il reste un point important en relation avec la nature de la langue spécialisée en usage. Il s'agit des caractéristiques et des spécificités linguistiques propres à chaque domaine et à chaque filière spécialisée. Cet aspect auquel on n'accorde pas généralement l'intérêt qu'il

mérite est rebutant pour les étudiants. Cette sorte de français ésotérique auquel ils devront faire face, et qui ressemble un peu à ce qu'ils ont étudié auparavant, mais qui semble sortir d'un autre univers. A titre d'anecdote, quelques uns de mes élèves du lycée ayant vu le film **Les Visiteurs** de Jean-Marie Poiré, venaient me voir, le lendemain, pour me demander : « *Monsieur, dites-nous, est-ce que c'est du français ?* ».

Notre recherche portera principalement sur cette problématique que recèle l'enseignement du français à l'université. Les spécificités linguistiques et les obstacles de différents ordres auxquels seront exposés les étudiants de la première année de licence de la faculté de Droit, poursuivant leur cursus en langue française, ces dites spécificités et obstacles corrélés aux problèmes d'utilisation de la langue française dans cet établissement, à accès ouvert, constituent à la fois le sujet de notre réflexion et le terrain propice à notre étude empirique. Avant de dire un mot sur ce public spécifique, sur le choix du cadre universitaire et de présenter notre problématique et nos hypothèses de travail, bornons-nous à la motivation du choix du sujet.

2. Motivation du choix du sujet

Notre sujet de recherche « l'enseignement du Français langue universitaire au Maroc », approche sociolinguistique et socio didactique dans le cadre de l'ingénierie didactique, n'est pas un choix aléatoire, encore moins hasardeux. Il est le fruit d'une longue réflexion et de discussions avec nos professeurs encadrant cette thèse. En effet, des raisons à la fois professionnelle et personnelle sont derrière notre orientation à mener notre recherche dans ce cadre. D'abord sur le plan professionnel, notre carrière de professeur de français au lycée et par la suite à l'université, nous a toujours rapproché des pratiques de classe liées à l'enseignement de la langue française. Ainsi, nous étions en contact direct avec la population des apprenants, que ce soit au niveau du secondaire ou du supérieur, et nous avons également l'opportunité d'être confronté à la réalité linguistique d'apprentissage du français. Ce qui nous prédispose à comprendre mieux les origines des difficultés des apprenants et à mieux saisir et analyser leurs besoins effectifs en matière de langue et de communication.

Nous avons choisi pour notre étude la socio-didactique et la sociolinguistique comme soubassements théoriques à notre travail. Ce choix peut être justifié par les raisons suivantes :

- *La plupart des travaux de thèses ont été consacrés à l'enseignement du français langue étrangère. Nombreux chercheurs ont porté leur attention à l'enseignement général du français, essentiellement dans les cycles : fondamental et secondaire. Et même si parfois, des chercheurs s'intéressent à l'enseignement du français à l'université, les sujets portent plus sur les contenus des modules ou les outils et les supports pédagogiques utilisés ou encore sur le jargon technique et disciplinaires plutôt que sur l'étude et l'analyse de dispositifs didactiques et linguistiques mis en place. C'est ainsi que nos professeurs directeurs de thèse nous ont encouragé à focaliser notre recherche sur l'étude et l'évaluation du dispositif d'enseignement du français, dans le cadre d'une ingénierie didactique novatrice. Cette posture, nous permettra non seulement de dégager les points forts et les faiblesses dudit dispositif, mais elle nous aidera à ouvrir de nouveaux horizons didactiques qui apporteront une valeur ajoutée à la recherche et aux praticiens, c'est-à-dire aux enseignants du module transversal (LC, LT ou TEC...).*
- *En plus, les travaux de recherches, (y compris les thèses réalisées), qui abordent la problématique du français langue universitaire au Maroc, n'introduisent guère de distinction entre les notions de français sur objectifs spécifiques (FOS) et de langue de spécialité à titre d'exemple, quoique la distinction entre ces deux orientations de l'enseignement du français à l'université ne soit pas toujours claire.*
- *De plus, le tournant décisif qui a marqué l'enseignement des langues avec la mise en place du Cadre (CECR) demeure insuffisamment abordé. Quelles applications du Cadre européen dans les milieux universitaires au Maroc ? Quelles spécificités contextuelles d'ordre didactique et méthodologique favoriseraient ou non la mise en action des outils du Cadre ? Et quelles pratiques pédagogiques en classe de langue seraient-elles a fortiori adoptées dans cette perspective ?*
- *Aussi, le Cadre européen a développé une batterie de critères et d'outils performants quant à l'acquisition des langues et le développement de compétences linguistique et communicative. Notre principale préoccupation et de vérifier jusqu'à quel point les universités marocaines ont, d'abord, mis en application ces outils, les ont-elles ou non adaptés à la réalité et au contexte local ?*

- *Parmi ces outils privilégiés du CECRL, nous citons à titre d'exemple la Perspective actionnelle. Celle-ci est une innovation majeure aux points de vue méthodologique et pédagogique. A notre connaissance, il n'y pas beaucoup d'études au Maroc qui ont été consacrées à cette question. Dans ce cadre, l'équipe de recherche, LIDEAL, de l'Université Hassan 1er et les enseignants du FLE de la Haute école Hénallux, département de Malonne de Namur ont publié un dossier thématique sur la question⁵.*

Tous ces aspects de la question linguistique et toutes ces considérations didactiques et méthodologiques, nous ont encouragé à plancher sur notre sujet de recherche et focaliser notre étude sur la place du français à l'université, à la fois comme langue d'enseignement et comme langue enseignée, sa didactique et ses apports dans les domaines de spécialité (juridique, économique et scientifique...).

3. Population cible et terrain d'enquête

Afin de ramener plus de précisions sur la problématique fondamentale de notre recherche et de parvenir à identifier la population-cible ainsi que le contexte qui constitue l'objet de recherche, il est important de définir le public-cible et délimiter le terrain sur lequel portera notre étude. Ainsi, dans une tendance à mieux cerner le sujet de cette recherche, nous avons jugé opportun de limiter ce travail d'investigation à un seul niveau d'étude universitaire, à un seul type de public (la première année de licence des filières : sciences économiques et la section française des sciences juridiques, couramment appelé « droit français »). Rappelons que les choix opérés au niveau du sujet d'étude, du public-cible et du contexte de la recherche ne proviennent pas de raisons fortuites, mais se basent sur des considérations empiriques et sociales. En fait, nous concevons mal une enquête de terrain ou une étude qui porterait sur toutes les filières de l'université et sur tous les niveaux (Licence, Master, Doctorat) sans prendre en

⁵ Il s'agit du numéro thématique de la Revue le Langage et l'Homme des éditions l'Harmattan, 2017 - 2. L'intitulé de ce numéro, **Enseigner/apprendre le français à l'université : quelles applications de la perspective actionnelle ? De la construction individuelle à l'action collective**, interroge la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans les milieux universitaires. Le Maroc est représenté ici par l'Université Hassan 1^{er}.

compte les spécificités et les particularités des cycles, des filières et des spécialités. Il faudrait naturellement opérer des choix. Ceux-ci sont le fruit de réflexions muries et de discussions approfondies avec nos professeurs, directeurs de thèse.

De ces discussions fructueuses et de la participation à des rencontres scientifiques et pédagogiques, mais surtout du travail de terrain, laborieusement entrepris depuis des années, naissent les idées qui ont guidé notre réflexion et la formulation d'un certain nombre de questions à l'instar du choix du cadre universitaire.

- La priorité accordée au cadre universitaire

Le parcours universitaire est un parcours important et décisif non seulement dans la vie académique, ou plus tard professionnelle, de chaque étudiant, mais durant toute la vie de chaque individu ayant poursuivi des études supérieures. L'université constitue l'un des secteurs éducatifs les plus problématiques au Maroc, mais aussi l'un des secteurs les plus productifs. Le parcours universitaire précède, et prépare à la fois, le marché du travail, ce qui fait qu'il attire l'intérêt de tout le monde et qu'il est souvent, sous le focus des débats socio-économiques et politique. Au Maroc, il y a quinze universités publiques, mais ces dernières années ont vu naître des universités privées⁶. Cependant, ce sont les universités publiques qui font la part belle à un public massif. D'année en année, elles doivent accueillir des milliers de nouveaux étudiants marocains et étrangers. Ces derniers doivent tous suivre des cours de langue afin de renforcer leur compétence linguistique. Ces cours mis en place dans le cadre de l'ingénierie pédagogique citée précédemment, ont pour objectif principal de mettre à la disposition des étudiants les outils linguistiques et communicatifs nécessaires à leur qualification et intégration universitaires. Un bon niveau linguistique et communicationnel est la condition *sine qua non* de l'accès aux savoirs et de la compréhension de contenus scientifique et technique puisqu'il favorise le développement de compétences en langue de spécialité. Nous

⁶ Plusieurs institutions universitaires privées, c'est-à-dire payantes, ont vu le jour ces dernières années dans les plus grandes villes. Elles couvrent quasiment tous les domaines : humanités, sciences et sciences sociales, médecine, pharmacie, sciences de gestion, et. Ces établissements de l'enseignement supérieurs ont déclenché le débat sur le rôle de l'état dans la prise en charge de la formation et de l'éducation, mais également sur le droit social et politique de la poursuite de ces études puisque ces universités auraient tendance à « exclure » ceux qui n'ont pas les moyens de payer leurs études.

pensons ainsi, que les questionnements sur les besoins des étudiants en matière de langue de spécialité, le contexte dans lequel ils évoluent et les cours de langue assurés au sein de l'université doivent être incessamment soumis à la réflexion et à l'analyse afin de leur garantir l'efficacité et l'efficience requises. En définitive, ces cours ont pour objectif, entre autres, la facilitation de la compréhension des cours et des contenus disciplinaires.

Il s'agit certes de développer les facultés de compréhension et de maîtrise des matières de spécialité, en plus des questionnements sur les besoins des étudiants en matière de langue de spécialité. Le contexte dans lequel ils évoluent et les cours de langue qu'ils poursuivent au sein de la faculté de Droit constituent les axes majeurs de notre étude.

Les étudiants de cette faculté, notamment ceux des filières économie/gestion et ceux de l'option française de Droit suivent leurs cours en langue française. Le choix du public de la faculté des sciences juridique, économique et sociale se justifie par le fait que la langue française constitue, pour ce public, la langue de l'enseignement, c'est à dire la langue d'accès aux savoirs disciplinaires. Cela plus que pour les étudiants des autres filières poursuivant leurs cours en arabe, comme dans la section de Droit arabe ou dans les filières de littérature arabe, d'histoire géographie et d'études islamiques au sein des Facultés des Lettres et des Sciences Humaines par exemple. Ainsi, la compétence langagière pour ces étudiants n'est pas simplement un choix délibéré, et encore moins un privilège, mais c'est la condition *sine qua non* pour la compréhension des cours et pour la réussite universitaire.

Ce choix répond à un double objectif : mettre en évidence, d'une part, la réalité des pratiques linguistiques par le biais de notre étude compréhensive. Et d'autre part, rendre compte des difficultés de terrain qui entravent le développement de compétences linguistiques et communicatives. Il va sans dire que la compréhension subtile du phénomène linguistique, du cadre de travail et des moyens mis en œuvre pour l'enseignement du français langue universitaire, donnent une vision cohérente, réaliste et scientifique des enjeux actuels de cet enseignement au sein de la faculté de Droit.

L'on peut dire que la compétence linguistique et communicative est une composante clé dans le parcours de l'étudiant et dans ses succès à venir. Non seulement elle favorise son intégration dans le milieu universitaire, mais elle lui permet, de poursuivre, en français, les cours de la spécialité qu'il a choisie de manière aisée.

4. Problématique

Il est inutile de rappeler la place privilégiée de la langue française dans le système linguistique, dans l'éducation, dans les affaires et les milieux financiers. Elle est également la langue de la promotion professionnelle et sa maîtrise favorise l'intégration du marché de l'emploi, même si elle ne jouit pas d'un statut clair en matière de politique linguistique, elle est « [considérée] comme langue d'ouverture ».⁷

Nous ne manquons pas de préciser que les jeunes marocains manifestent une certaine réticence et démotivation quant à l'apprentissage du français, ce qui se traduit par « une baisse de niveau de maîtrise » inquiétante. Cependant, cette maîtrise de la langue régit pour une part déterminante, le succès des étudiants, essentiellement dans les filières scientifiques et techniques, et aussi dans certaines filières de droit, économie et gestion. Pour ce qui est de l'enseignement apprentissage du français à l'université, question qui nous préoccupe principalement dans notre recherche, plusieurs facteurs entrent en jeu pour expliquer ce premier constat et porter atteinte à la qualité de l'apprentissage du français et à l'amélioration de la maîtrise de la langue française. On reproche généralement aux étudiants leur niveau linguistique faible, les pénalisant dans la poursuite de leur parcours universitaire. Ceci étant vrai, mais la problématique de l'enseignement des langues dans le système éducatif marocain en général, celle du français en particulier, ainsi que le choix de la/les langue(s) d'enseignement, demeure l'épine dorsale de tout le système et la problématique primordiale à laquelle il faudrait accorder tout l'intérêt qu'elle mérite.

Une évaluation des acquis des élèves réalisée en 2016 par le (CSEFRS) au niveau de l'enseignement secondaire qualifiant (lycée) confirme ce niveau « bas » des apprenants. Cette étude se focalise dans ses conclusions sur les méthodologies d'enseignement préconisées et les pratiques de classe qui, pour l'enseignement des langues, insistent : « *d'avantage [...] sur les activités réflexives (grammaire, conjugaison...) que sur la pratique de la langue (expression orale et écrite)* » (CSE, 2016 : 27). Cependant qu'est-

⁷ Cf Vision stratégique de la Réforme 2015 / 2030, Ministère de l'enseignement supérieur.

ce qui empêche d'intervenir, sur le plan épistémologique et méthodologique, pour modifier les pratiques en cours ?

Remarquons que nous abordons la question du côté de l'apprenant aux termes de son parcours scolaire, c'est-à-dire au seuil de l'université. Or, notre objectif est d'étudier la question du français au niveau de l'enseignement supérieur. A ce niveau la problématique se pose avec acuité, l'étudiant affichant des difficultés, surtout à poursuivre et comprendre les cours magistraux de la spécialité qu'il a choisie, renonce dès le départ et s'engage sur une voie incertaine. En effet, le discours spécialisé utilisé par le professeur – conférencier, le lexique savant, les structures linguistiques appropriées à ce genre de discours et autant de gymnastique intellectuelle rebutante, tout cela concourt à rendre l'activité de compréhension du contenu du cours spécialisé, un exercice de style fastidieux.

En définitive, tout laisse voir la place cruciale qu'occupe le français dans le champ linguistique marocain, ce champ caractérisé par le multilinguisme, est à étudier minutieusement, avec toute l'objectivité et la rationalité nécessaires à la recherche et afin d'approcher, de manière pertinente, la reconfiguration actuelle du système éducatif marocain. Le travail que nous menons ne prétend nullement à l'exhaustivité. Nous ne prétendons la moindre du monde ramener les meilleures solutions à tous les problèmes liés à l'échec de l'enseignement du français langue universitaire. Notre propos s'attache à étudier les différents obstacles qui alimentent l'insécurité linguistiques des étudiants, à contourner les différents facteurs qui entravent leurs performances dans leurs spécialités juridiques et économiques. Il s'agit de formuler sous forme de recommandations didactiques les résultats de notre recherche afin de participer à la mise en place d'un dispositif d'enseignement des langues, cohérents et « actionnel ».

En fin, notre problématique pourra être présentée sous une forme interrogative suivie de nos hypothèses de la recherche.

- *Quelles compétences linguistiques les étudiants doivent-ils développer afin de réussir dans les spécialités juridiques et économiques ?*
- *Les étudiants de la faculté de Droit de Settat arrivent-ils à poursuivre leurs études spécialisées de façon satisfaisante ? Quel est leur point de vue sur cette question et à quelles difficultés font-ils face (linguistique, disciplinaire...) ?*

- *Quel est le point de vue des étudiants sur le cours de langue qu'ils poursuivent ? Les aide-t-il à surmonter leurs difficultés ?*
- *Les étudiants de la faculté de Droit ont-ils recours au numérique et aux TICE ? Sont-ils prédisposés à un enseignement se basant sur la technologie ?*
- *Les méthodologies adoptées en matière d'enseignement-apprentissage du français sont-elles favorables aux développements des compétences des étudiants ? Favoriseraient-elles leurs épanouissements intellectuel et humain ? Ou cela nécessite-t-il la réforme du dispositif mis en place ? Et selon quelles options méthodologiques et pédagogiques ?*

5. Hypothèses de la Recherche

Afin de ramener des éléments d'éclaircissement à cette problématique majeure, nous allons partir d'une hypothèse de base qui se présente de la manière suivante :

- Les difficultés d'apprentissage et de maîtrise de la langue française seraient dues aux facteurs liés directement à l'apprenant ou celui-ci ne serait que le maillon faible de la chaîne. Autrement dit, derrière le niveau très critique de l'étudiant marocain, il y a tout un système mis à mal. De notre hypothèse se dégage une série de sous-hypothèses que nous formulons comme suit :

- *Les approches méthodologiques adoptées et la philosophie de l'enseignement des langues favoriseraient le développement de compétences linguistiques et communicatives requises,*
- *La scolarité antérieure, (primaire et secondaire) marquée par l'arabisation des matières, serait à l'origine des paradoxes du système éducatif surtout pour l'enseignement des disciplines scientifiques et techniques,*
- *Les difficultés d'ordre logistique et les contraintes financières et administratives impacteraient la qualité de l'enseignement/ apprentissage du français,*
- *Les déficiences linguistiques et les difficultés communicationnelles chez les apprenants en langue étrangère seraient liées aux différentes situations de communication auxquelles ils sont affectés, et cela de manière schématique, coupées de la réalité et n'exploitant pas suffisamment les pédagogies de tâches et de compétences,*

- *L'entrée en concurrence de l'anglais, comme langue d'ouverture à l'international ne serait pas sans influence sur la place et la valeur du français.*

Et pour mettre en place les jalons d'une stratégie linguistique valorisant à la fois le système et l'ensemble des opérateurs dans le système, nous ajoutons à cette série d'hypothèse une autre en lien étroit avec les curricula :

- *Un dispositif efficace et efficient de l'enseignement du français à l'Université interrogerait tout le processus d'apprentissage et favoriserait le développement d'autres compétences universitaires outre les compétences langagière et communicative.*

6. Organisation de la thèse

Cette thèse s'articule autour de trois parties. La première est consacrée à la présentation du contexte sociolinguistique et de la didactique de la recherche. La deuxième aborde la question délicate du dispositif d'enseignement du français avec l'analyse des outils appropriés. La troisième est strictement réservée à l'action du terrain, à la présentation et à l'analyse des résultats de l'enquête avec les conclusions à tirer de cette expérience spécifique.

Dans la **première partie**, nous nous attachons à présenter et à étudier le contexte sociolinguistique et le « marché » des langues marocain à la lumière des politiques linguistiques et les orientations aux plurilinguismes actuelles. L'interrogation de ce cadre linguistique et didactique de la recherche permet non seulement de situer la langue française sur l'échiquier linguistique du pays, mais d'analyser aux points de vue didactique et sociolinguistique sa place privilégiée, notamment dans le système éducatif. Langue enseignée et langue d'enseignement, la place du français demeure à la fois complexe et ambiguë, et ce à travers les époques.

Les discours métalinguistiques et les démarches didactiques propres à l'enseignement du français langue universitaire au Maroc abondent. Notre stratégie consiste à la fois à analyser la situation sociolinguistique, dans le cadre du *premier chapitre*, et passer en revue les différents discours et propos tenus sur la question linguistique, essentiellement en matière d'éducation et de formation.

Le *deuxième chapitre* sera consacré à la question prégnante des politiques linguistiques. Les analystes rattachent cette question de manière générale à la problématique de l'arabisation. Cependant, nous allons montrer que cette dernière n'est que le reflet des « combats » linguistiques entre les différents intervenants sur les scènes politique et publique. La question des politiques linguistiques revêt une dimension historique notable, régie par des aspects anthropologique, politique et socio-économique. Ces dits aspects traduisent un long processus de développement à travers les époques.

Au *troisième chapitre* et après avoir passé en revue les différentes langues en présence et en contact dans le cadre des politiques linguistiques, il y a lieu d'attaquer la problématique sous l'angle des approches didactiques notamment en matière d'enseignement du français, et ce à travers les époques et les écoles didactiques.

La **deuxième partie**, consacrée au dispositif d'enseignement du français langue universitaire, est pour nous l'occasion de présenter les outils, réfléchir sur les principes, les modes et les méthodes d'enseignement/apprentissage actuelles les plus efficaces. Ainsi, au *chapitre quatrième*, il sera question du portfolio des langues. C'est une question à inscrire dans une vision plurilingue et à rattacher à une approche réflexive. Nous montrerons que la complexité de la notion du portfolio répond mieux à la problématique du dispositif et surtout à la complexité de la réalité multilingue.

Le *cinquième chapitre* constitue pour nous une belle occasion pour tester l'outil méthodologique avant le départ pour notre enquête. Sur le plan didactique, la démarche que nous préconisons, s'inspire largement de l'approche plurielle, de la didactique intégrée et de l'intercompréhension. Elle est le lieu de rencontre, de cohérence et de mise en œuvre des éléments constitutifs du portfolio et du dispositif d'enseignement des langues au niveau de l'université. Celui-ci est l'élément clé du *sixième chapitre*, dans lequel nous essayerons non seulement d'étudier et d'évaluer le fonctionnement du dispositif intégré de l'enseignement du français, mis en place au niveau de l'université Hassan 1er, mais nous tâcherons, sur le plan théorique, de planter les « jalons » d'un dispositif opérationnel et efficient au niveau de cette université du centre, suite bien entendu à notre intervention expérimentale. Le dispositif, ainsi conçu, introduit une innovation majeure en matière d'approche didactique et méthodologique et, après notre intervention du terrain, il révolutionnera les pratiques pédagogiques.

La **troisième partie** est le moment fort attendu, c'est-à-dire la présentation des résultats de notre enquête. Ainsi, au *chapitre septième*, nous cherchons d'abord à caractériser les spécificités linguistique et didactique du terrain ainsi que le mode d'intervention établi, la recherche-action en l'occurrence. Celle-ci mobilise l'ensemble des ressources, les outils et les moyens développés jusque là, afin de collecter les données et préparer l'analyse quantitative.

A propos de notre analyse quantitative, elle est le centre astronomique du *chapitre huitième*. En fait, les implications méthodologiques de l'approche quantitative outre le croisement de résultats nous permettront non seulement de vérifier la pertinence des variables introduites, mais de dégager les facteurs déterminants dans la mise en place du dispositif et surtout la compréhension et l'étude des origines des difficultés et des obstacles linguistiques afin de pouvoir y remédier.

Notre étude resterait incomplète sans l'introduction du volet qualitatif. Volet laborieusement développé dans le *neuvième et dernier chapitre*. Ce dernier, conçu et élaboré dans le cadre d'une analyse catégorielle joindra l'approche lexicale à l'analyse thématique complète des entretiens réalisés avec les enseignants de langue de la faculté de Droit de l'Université Hassan 1er.

Enfin, notre conclusion fait le point sur la démarche poursuivie dans le cadre de cette recherche. Elle se bornera également à souligner les limites du travail, au même titre que les apports ramenés pour comprendre la problématique de maîtrise du français langue universitaire et réussir à introduire une vision novatrice en matière de son enseignement.

Partie I

Cadre théorique : contexte sociolinguistique et didactique de la recherche

Chapitre 1.

1. Les langues au Maroc et le « marché » linguistique

Jouissant d'un emplacement géographique stratégique, le Maroc, rappelons-le, est un pays du multilinguisme et de la diversité culturelle, et ce à travers les époques. Pays de l'ouverture et de la paix, enraciné dans la civilisation humaine, sa population attachée à son histoire ancestrale, brassage de plusieurs civilisations qui se sont succédé à travers les époques.

Cette situation a donné lieu à la coexistence de plusieurs codes linguistiques et la cohabitation de plusieurs ethnies et groupements humains. Apparentés ou différents, ces codes linguistiques entrent en relations de contacts et de conflits permanents à l'image des paysages et de la géographie du pays. Cette diversité linguistique et culturelle est à préserver. C'est un patrimoine pour le pays et pour toute la région.

Notre objectif ne consiste pas à élaborer une matrice de nature à rendre compte de la mosaïque linguistique du pays. Toutefois, un éclairage contextuel et historique nous servira à mieux comprendre cette diversité et les différents rapports entre les langues en présence. En définitive, la situation linguistique et sociale marocaine se caractérise par le multilinguisme et le multiculturalisme dont chacune de ces composantes a des fonctions spécifiques et distinguées. A vrai dire, cette situation se distingue par la présence de langues nationales et locales : l'arabe, l'amazighe, le hassani... et de langues étrangères : le français, l'espagnol, l'anglais... . A préciser que chacune de ces langues, locales ou étrangères, nationales ou internationales, jouit d'une position particulière et déterminée dans le pays et appartient à des domaines de vie assez particuliers.

Dans cette mosaïque linguistique, l'arabe et l'amazighe, sur le plan institutionnel, sont les langues officielles de l'Etat marocain. Elles bénéficient d'atouts pour en faire des langues modernes et fonctionnelles. Cependant, l'arabe tout court, ou l'arabe classique ou encore l'arabe littéral n'est pas la langue maternelle des marocains dans la mesure où c'est une langue apprise et non acquise naturellement.

1.1 L'arabe

Le Maroc, et comme il a été précisé précédemment, a pour langues nationales et officielles l'arabe et l'amazighe. Cependant, de quel arabe s'agit-il ? Nombreux auteurs ont introduit la distinction arabe classique/arabe dialectal, mais, à nos yeux, cette distinction ne résume pas la réalité linguistique de la langue arabe qui a marqué les scènes linguistique, sociopolitique et éducative. En fait, l'arabe utilisé au Maroc dans les situations formelles et dans la vie publique, notamment dans les situations de communication orales, peut être qualifié d'arabe « standard » ou « médian » (Youssi, 1983). L'adjectif « classique » est utilisé par les « non spécialistes » pour introduire la distinction arabe classique/ arabe dialectal. Cependant, cela n'empêche pas de répertorier un certain nombre de caractéristiques principales de l'arabe classique, désormais l'(AC) et qui peuvent se présenter comme suit :

- *La langue arabe appartient au patrimoine arabo-musulman et facilite l'échange et la communication entre les citoyens du monde arabe.*
- *Elle est la langue de l'apprentissage à l'école. Elle n'est pas utilisée dans les échanges quotidiens de la vie normale, elle est sujette quand même à un certain nombre de difficultés.*
- *C'est la langue du Coran est, de ce fait, elle jouit d'un statut particulier à travers les époques.*
- *Sur le plan linguistique, la langue arabe est dotée d'un marquage casuel dont dépend la distinction des fonctions syntaxiques. Ce qui rend son apprentissage compliqué, surtout quand il est le fait de méthodologies classiques.*

1.1.1 L'arabe standard

L'arabe standard (AS) que des auteurs appellent arabe « classique moderne » (Salas, s.d.) ou arabe « médian » (Youssi, 1983) ou « moderne standard » (KHALFALLAH, 2014) est une forme récente de l'arabe dont le lexique est constitué de manière générale de l'(AC) et de l'arabe marocain (AM). C'est une forme qui se caractérise par la négligence de la déclinaison. Il est de plus en plus utilisé dans les situations formelles et à travers les médias. C'est une forme linguistique que les instances officielles ont voulu standardiser et médiatiser à l'instar de ce qui se passe dans un certain nombre de pays du Proche-Orient, l'Égypte à titre d'exemple.

Cette forme linguistique s'est développée pour répondre à des besoins communicatifs spécifiques. En effet, face aux exigences de la vie moderne nécessitant une simplification des structures grammaticales et une adaptation du vocabulaire, la langue arabe a connu une évolution. Sous l'effet d'une situation de diglossie formelle, c'est-à-dire la coexistence de deux codes linguistiques génétiquement apparentés, au contact de la « darija » marocaine, la langue arabe évolue vers une forme la rendant plus souple et capable d'assurer une communication efficace en matière d'échanges sociaux, culturelles, politiques et médiatiques. La volonté de vouloir communiquer avec la masse dans une langue facile et dans le but de vulgariser les concepts et les programmes publics, l'arabe dit « moderne » ou « standard » se développe et il est en passe de devenir le Koinè des Marocains.

1.1.2 L'arabe marocain

L'arabe marocain (AM) est la langue maternelle des marocains arabophones. C'est la langue de communication de tous les jours, utilisée aussi bien par les arabophones que par les amazighophones bilingues. Cette langue est à dominance orale non standardisée mais assure une fonction véhiculaire. Ce qui ne facilite pas la tâche aux chercheurs étudiant son évolution diachronique comme le fait remarquer Okab : « L'absence de documents écrits anciens ne permet pas aux chercheurs intéressés de reconstituer son histoire évolutive » (cité dans Elhimer, 2000 : 254).⁸

L'AM dit parfois « arabe dialectal » par opposition à l'AC, désignation qui nous paraît non pertinente d'ailleurs, est une langue enracinée dans le quotidien des citoyens sur la totalité du territoire marocain. La dimension et la consistance qu'avait prises cette langue dans le contexte marocain avec l'appui de la religion islamique a profondément modifié la société marocaine, son système de valeur, voire son mode de pensée. Autrement dit, l'AM au contact des autres langues, à savoir l'amazighe sous ses différentes variétés (Tamazight, Tachelhit et Tarifit...) et le hassani a donné lieu à une situation spécifique :

⁸ L'étude réalisée par Elhimer sur le parler des Slaouis de souche va au-delà des distinctions classiques entre dialectes et parlers régionaux pour aborder un phénomène sociolinguistique important à savoir l'alternance codique.

l'arabe marocain, c'est à dire une langue et un mode de pensée originaux. En définitive, une dynamique constante se révèle dans le regroupement et l'intégration des différences de type linguistique, social, politique et économique. Ce qui, à nos yeux, demeure jusqu'à nos jours le secret de la singularité marocaine.

Par ailleurs, nombre de chercheurs des années 1980 et 1990, Moatassim, Boukous, Elgherbi... considèrent que le mode de communication établi au Maroc, sous l'égide de l'Islam confère à l'arabe marocain ([addarija almaghribia] ou [alaamiya]) un statut particulier. Il ne s'agit pas d'un dialecte, dans la mesure où le terme « dialecte » a une double acception. Du fait que l'on peut se situer au niveau de la « diachronie », le dialecte est le produit d'une évolution dans le temps d'une langue ancienne ou tombée dans la désuétude ; ou que l'on se situe dans une perspective « synchronique », celle d'une définition technique limitée dans le temps, de variété de langue officielle. Nous renvoyons à ce propos aux travaux d'Elgherbi (Elgherbi, 1993).

Sur un autre plan, ce chercheur a brossé un tableau schématique sur l'état de fonctionnement des langues au Maroc. Selon lui, dans les milieux urbains « trois langues » entrent en concurrence, alors que dans les milieux ruraux nous trouvons « deux langues. ». Le cas de figure du monolinguisme est rare, dans les zones montagnardes où il n'y a qu'« une seule langue, en l'occurrence le berbère. » (Gherbi, 1993 : 13).

1.1.3 L'arabe marocain langue des échanges sociaux

Globalement les chercheurs précisent que l'arabe marocain englobe quatre parlers principaux : le parler citadin des villes impériales comme Fès, Rabat et Salé, le parler montagnard (parler jabli) au nord du Maroc, le parler bédouin à caractéristiques rurales et le parler hassani du Sahara (au Sud). A cela, nous ajoutons le parler "Marrakchi" (dans la ville de Marrakech mais également dans d'autres régions au sud de la ville ocre). Cependant, cette vision schématique qui tend à regrouper les parlers régionaux ne donne pas l'image réelle de l'aire géographique couverte par ces différentes variantes sur les plans lexical, syntaxique et/ou phonétique. Elle dissipe certaines manifestations idiosyncrasiques locales sous la bannière régionale, à titre d'exemple, l'arabe marocain parlé au sud ou dans la région orientale.

De son côté, Benis met l'accent sur une « variante mixte » de l'arabe marocain : « regroupant des traits prestigieux (citadins) et d'autres non prestigieux (bédouins). Cette variante mixte peut référer à des formes linguistiques employées dans des zones urbaines comme celle de la ville de Casablanca et ne faisant pas partie du cercle des villes impériales. » (Benis, 2011)

Elgherbi et Boukous décrivent ici précisément une situation linguistique qui a beaucoup évolué, aujourd'hui. Ce qui est à nos yeux loin de décrire exactement l'état des lieux linguistiques actuel. En effet, la dernière décennie du siècle passé et la première du troisième millénaire ont été marquées par d'énormes et de profondes modifications à tous les niveaux. Suite à la généralisation des moyens de communication, des médias et des nouvelles Technologies de l'Information et de Communication (**TIC ou NTICE**), le jeune marocain d'aujourd'hui et ce, dans les lieux les plus reculés, est exposé à un multilinguisme effectif. Ce qui nous met face à une réalité complexe et demande plus d'investissement en matière d'études et de recherches linguistiques, didactiques, etc.

Cependant, la caractéristique de « langue orale » n'empêche pas, aujourd'hui, certains auteurs, artistes et journalistes de l'utiliser, c'est à dire l'AM, comme langue de productions discursives politiques ou médiatiques et de créations artistiques et culturelles. Les exemples, à ce propos sont multiples (**Goud, Kifach info** et bien avant **Akhbar assouk...**), les nouvelles stations radio autorisées par la "Haute Autorité de la Communication Audiovisuelle" (**HACA**) (**Chada FM, Mfm, Radio Mars, Radio 2M, Médina FM ...**), la publicité à la TV, les panneaux publicitaires placés dans l'espace publique et l'organisation de festivals et de lieux de rencontres dans les zones urbaines. Autant de manifestations de la vie sociale, culturelle et politique qui participent à la médiatisation de l'AM et le renforcement de sa place dans la société. Aussi, la vague d'émissions sociales et de débats politiques télévisés menées en arabe marocain (Hiwar « dialogue », " Daïf alOula " (L'invité de la 1^{ère}), " Moubacharatan maäkom " (En direct avec vous), sur la chaîne nationale, " Khayt Labyad " (la médiation) sur 2M et " Ajsaal " « générations » sur Medi 1 TV ...). Musique des jeunes Raï, Rap... . Tous ces éléments constituent des espaces de promotion et d'enrichissement de la langue maternelle désignée par « le vocable marocain ».

Ce qui constitue une valeur ajoutée pour l'arabe marocain qui joue aujourd'hui, le rôle de langue véhiculaire pour tous les Marocains. Ces changements au niveau des pratiques

linguistiques ont introduits un changement de paradigme en matière de politiques linguistiques, ce qui a donné lieu à une nouvelle forme de gestion de la question linguistique et met en avant une nouvelle configuration composée au moins de quatre éléments : arabe standard /amazighe / arabe « dialectal » et français.

1.2 L'amazighe

L'amazighe de Tamazight est un mot polysémique en cette langue et veut dire à la fois « langue » et « femme libre », comme son congénère masculin amazigh « homme libre ». L'amazighe est aujourd'hui une langue officielle au Maroc⁹. Présente sur une aire géographique immense en Afrique du Nord et du Sahara-Sahel, elle s'étend sur un domaine d'usage allant des îles Canaries à l'ouest, jusqu' à l'oasis de Siwa en Egypte à l'est, et de la Méditerranée au nord jusqu'au Burkina Faso au sud. La langue Amazighe, autrefois dénommée « berbère », est une langue maintenue dans les lieux-refuges, dans le monde rural et principalement dans les zones montagneuses. Elle est diversifiée et comporte trois principales variétés au Maroc : le Tachelhit au sud, le Tamazight au centre et le Tarifit au nord du pays.

1.2.1 Apparentement de l'amazighe

Depuis plus d'un siècle et demi, des hésitations diverses et des hypothèses nombreuses ont été émises sur l'apparentement de la langue amazighe. Cependant, elle est l'une des branches de la grande famille linguistique "afro-asiatique", selon la terminologie américaine initiée par J. Greenberg ou (chamito-sémitique) qui, rappelons-le ici, comprend le sémitique, le couchitique, l'égyptien (ancien), outre l'amazighe, et, avec un degré de parenté, le groupe "tchadique" dont le représentant le plus connu est le haoussa. Plus tard, Diakonoff ajoute une sixième branche, l'omotique en l'occurrence (Diakonoff, 1988).

La langue amazighe possède un alphabet (consonantique) qui lui est propre et ce, depuis les temps les plus anciens. Les inscriptions attestées de cette écriture remontent aux

⁹ La Constitution de 2011 a conféré à la langue amazighe le statut de langue officielle

époques punique et romaine. En effet, des auteurs latins tardifs des V^{ème} et VI^{ème} siècles après le Christ, ont fait état de cette écriture, notamment (Fulgence le Mythographe) et Corippus poète du milieu du VI^{ème} siècle, qui paraît avoir vécu en Afrique (actuellement Tunisie) et écrit le récit de Corippus, fort important pour l'histoire de l'Afrique.

A l'époque médiévale, on n'évoque jamais l'existence d'une telle écriture, notamment par les auteurs arabes, connus pourtant par leur sens d'observation et de curiosité, qui ne manqueraient pas de mentionner de tels faits linguistiques. Ce qui laisserait penser que cette écriture est sortie de l'usage dans les pays du Maghreb, entre les années 600 et 700 après le Christ. Cependant, les Touaregs ont perpétué le **Tifinagh** pour des raisons « ludiques » et « symboliques ». C'est quand même surprenant que cette écriture n'a pas servi, chez les hommes bleus, à couvrir les événements historiques et à fixer la mémoire littéraire et artistique.

1.2.2 Le **Tifinagh** : alphabet amazigh

(Le "Tifinagh" ou "tiffinay" est un nom féminin pluriel issu de "tafineyt/tafineq").

L'origine de l'écriture amazighe demeure floue et ambiguë, il n'y a pas de traces, ou du moins jusqu'à présent d'une écriture pré-alphabétique syllabique ou idéographique en Afrique du nord. Ce qui écarte l'hypothèse d'une « genèse spontanée », locale et évolutive d'une formation alphabétique totalement indigène et loin de toutes influences extérieures. La formation d'un alphabet ne s'effectue pas de façon brusque et brutale, du jour au lendemain dirait-on, c'est un long processus d'amélioration et de perfectionnement à partir d'autres types d'écriture. Ce sont les travaux de **l'Académie berbère**¹⁰ qui initieront la codification de cette langue avec la

¹⁰ Fondée à Paris en 1967, cette structure regroupait au départ des amateurs des sciences du langage. Elle s'occupait au départ des questions identitaires au sein de la communauté des immigrés et des activistes berbérisantes en Kabylie.

réhabilitation de **Tifinagh**, alphabet conservé et perpétué par les Touaregs, comme indiqué précédemment.

A la base « de matériaux locaux non alphabétiques et sous l'influence forte d'un alphabet sémitique, probablement le phénicien », surtout que l'on a assisté à travers l'histoire à de situations pareilles, c'est-à-dire des cas de figure avérés en Afrique de l'Ouest et en Amérique du Sud où des « *groupes humains en contact avec d'autres peuples pratiquant l'écriture (Arabes, Européens) ont inventé, quasiment de toutes pièces, leur propre écriture* ». (Chakir, 2011). Ce qui exclurait l'idée d'une formation totalement indigène et conforterait les chercheurs dans l'hypothèse d'une formation endogène.

L'usage de l'écriture amazighe peut être situé durant la période antique et plus précisément de la période libyque, c'est-à-dire la période où on appelait « Libye » toute l'Afrique du Nord. A préciser aussi que cette écriture, nous est parvenue à travers des inscriptions funéraires et votives. C'est une écriture qui se caractérise par la limitation dans ses fonctions, même si c'est une écriture qui couvre toute la zone géographique d'extension de la langue amazighe, c'est à dire l'Afrique du Nord.

Parmi les éléments sur lesquels les chercheurs se sont basés pour déterminer l'origine, la formation et le développement de cet alphabet, nous retenons les points qui suivent :

- *L'apparition et la datation libyque est postérieure à l'implantation phénicienne en Afrique du Nord (située entre la fin du II^{ème} millénaire avant J-C. et 814), sachant bien que les Phéniciens sont réputés pour être les inventeurs de l'alphabet.*
- *Les ressemblances entre le libyque et le phénicien n'est pas pertinente. Elle est en fait, limitée à six/ sept caractères sur 24 ou 25 lettres.*
- *Apparemment, l'apparition de l'alphabet libyque s'avère plus ancienne et remonte à une époque où l'influence phénico-punique est limitée en Afrique du Nord.*

- *Les documents les plus anciens proviennent de régions éloignées des pôles d'influence punique (notamment le Haut-Atlas, et sans doute les régions sahariennes).*
- *Les formes générales de l'écriture libyque (géométrisme) s'inscrivent parfaitement dans la lignée des figures et symboles géométriques de l'art pariétal proto-historique (peintures et gravures) nord-africain et du décor géométrique de l'art rural berbère.*
- *La dénomination « **Tifinagh** » n'implique pas forcément une origine phénico-punique, du moins ce que Salem Chaker soutient, car pour lui : « une appellation à référence géographique ou ethnique ne peut être considérée comme une preuve d'origine » et d'ajouter plus loin : « elle peut tout aussi bien s'expliquer par le développement de l'usage funéraire sous l'influence des pratiques puniques. » (Chaker, 2018 : 4400).*

1.2.3 L'amazighe au sein d'un contexte multilingue

Comme la langue amazighe n'est pas unifiée et connaît plusieurs variétés (Tamazight, Tarifit et Tachlhit au Maroc, Kabyle en Algérie...), l'écriture amazighe, le **Tifinagh**, n'est pas aussi totalement unifiée. Pour la période antique, on cite généralement le « libyque occidental », « oriental » et « saharien ». Actuellement, chez les Touaregs nous pouvons trouver pour chaque confédération un alphabet un peu différent de l'autre.

Le choix de cet alphabet pour la notation usuelle de l'amazighe est lié à des facteurs historiques et culturels particuliers. Nous n'allons pas nous étaler sur le bien-fondé de ces facteurs. Pourtant, deux dates sont à retenir, octobre 2001, pour la création de l'Institut Royal pour la Culture Amazighe (IRCAM) et février 2003, pour la décision d'instituer l'alphabet "néo-tifinagh" comme alphabet de l'amazighe.

Le contexte linguistique marocain est, donc, bi-pluri-lingue. Outre sa langue maternelle (qui est soit l'arabe marocain, soit l'amazighe, soit le hassani), le jeune apprenant marocain est exposé à l'arabe classique et au français dans ses études maternelles et élémentaires. L'anglais commence à trouver aussi sa place et prend de plus en plus de consistance dans le domaine d'apprentissage des langues et ce, depuis un âge précoce, essentiellement dans l'enseignement privé. Ce que l'on peut dire à ce propos, c'est que l'anglais est en train de changer la donne linguistique au Maroc, étant donné qu'il est la langue de la recherche scientifique, des affaires et des échanges commerciaux

internationaux. La langue de Shakespeare s'impose dans les sphères politiques et diplomatiques au plus haut niveau. Elle occupe une place prégnante et prépondérante dans le marché linguistique marocain. Cependant, la langue anglaise serait-elle en train de disputer le statut « privilégié » de la langue française dans les institutions marocaines et sur l'espace public marocain ? Cette tendance à détourner le débat sur le rapport entre les langues en une forme de concurrence acharnée, déloyale même, entre les deux langues européennes traduit la méconnaissance des règles et des enjeux sociolinguistiques et "aménagementistes". C'est une ignorance criarde de la place qu'occupe le français au Maroc.

1.3 Le Hassani

Le Hassani ou « Klam Al Bidhane » (veut dire littéralement : parler des Blancs) est la langue emblématique du Sahara. C'est une variété de l'arabe, un parler des bédouins qui s'étend sur une aire géographique assez vaste. L'usage du Hassani s'étend de Oued Noun, Saguiya al-Hamra et Oued Eddahab au Maroc jusqu'au fleuve du Sénégal au sud de la Mauritanie et de l'Ouest du Mali et du Niger au Sud ouest de l'Algérie. Sur le plan linguistique, le Hassani est la langue maternelle des citoyens du Sahara. Il se distingue par des traits phonétiques et morphologiques, cependant, l'étendue de son domaine d'usage n'affecte pas profondément ses traits caractéristiques dans la mesure où les différences et les variations qui le concernent portent essentiellement sur le lexique. Ainsi, les locuteurs d'une zone géographique hassanie, au sud du Maroc par exemple, ne trouvent aucune difficulté à communiquer avec ceux de la Mauritanie. Et s'il existe des différences, c'est au niveau du lexique.

L'histoire du hassani est assez particulière, issu de l'arabe comme il a été précisé, il est connu par une richesse lexicale qui provient essentiellement de l'Amazighe, notamment dans les domaines de l'agriculture et de la botanique. Ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où cette région était une terre amazighe avant qu'elle ne soit peuplée par des tribus arabes, en l'occurrence les Béni-Maäquil et les Béni-Hilal. La particularité géographique et écologique expliquent, en fait, l'influence de l'environnement sur la langue en question, par le recours au phénomène lexicologique de l'emprunt, de l'amazighe d'abord, pour des raisons historiques et anthropologiques et aux langues étrangères, le français en Mauritanie et l'espagnol au Maroc.

L'une des caractéristiques partagées par le hassani et les autres langues, dialectes ou variétés de langues en présence est la caractéristique orale. La culture, la littérature notamment la poésie hassanie est de tradition orale. Les efforts de conservation par écrit de ce riche patrimoine se sont effectués par le biais de l'alphabet arabe. Primo, parce qu'il n'y a pas un autre alphabet plus proche et qui traduit mieux la réalité et la culture hassanies que l'alphabet arabe. Secundo, et c'est la raison la plus importante, ce choix linguistique confirme la volonté générale et la réalité historique des rapports avec les autres régions du pays et avec le monde arabo-islamique.

1.4 Le français au Maroc ou le rapport des marocains à la langue française

1.4.1 Un peu d'Histoire

Pour comprendre la nature du rapport de la langue française à la réalité marocaine, ou si l'on veut le rapport des marocains à la langue de Molière, il faudrait d'abord comprendre la nature des liens entre le Maroc et la France. En effet, les livres et les traités de l'Histoire nous apprennent que « Les premières relations de la France avec le Maroc remontent à des siècles » (Chovin, 1957: 249). Il faudrait dire que les échanges entre les deux pays étaient de nature purement commerciale. Les premières tentatives de rapprochement diplomatique, quant à elles ont lieu à l'époque médiévale. Ainsi, Jacques Caillé avance à ce propos que le souverain Idrissid de Fès aurait envoyé à Charlemagne, en l'an 801, une ambassade, qui se serait trouvée à la Cour de l'empereur d'Occident en même temps qu'un représentant du Calife Abbasside Haroun AR-Rachid.

Le XVIIème siècle ne déroge pas à cette habitude des échanges et va perpétuer cette tradition diplomatique entre les deux pays, notamment avec les deux monarques, le Grand Sultan et le Roi Soleil. Ces rapports diplomatiques se manifestent dans l'échange d'ambassadeurs. ¹¹

¹¹ Cette époque fut un épisode remarquable dans l'histoire franco-marocaine, les deux puissants rois, à savoir Moulay Ismaël et Louis XIV, ayant régné plus d'un demi-siècle chacun dans son pays ont entretenu des rapports diplomatiques. Le premier a choisi Abdallah Ben Aïcha pour représenter son pays en France. Le second a envoyé Jean-Baptiste Estelle à Salé pour représenter la France.

1.4.2 Entrée officielle du français au Maroc

On ne peut parler d'une entrée officielle et en force du français au Maroc qu'en 1912, c'est-à-dire la date de la signature du Protectorat. Cette introduction s'est effectuée selon deux modes de fonctionnements distincts. Le premier mode que l'on pourrait nommer officiel ou « formalisé » et un second mode plus ou moins « informel ». Concernant le premier mode, il faudrait dire que sous le Protectorat, le français était considéré comme langue officielle du pays et sa diffusion, limitée, s'est déroulée de manière officielle ou institutionnelle. Le second mode de fonctionnement de la langue du colon s'est réalisé de manière informelle. Cela est dû au contact direct avec les populations, dans des situations d'échanges économiques et commerciaux ou des relations administratives imposant le recours à la langue française.

Cependant, ce qui est paradoxal c'est que, malgré l'intérêt accordé à la langue française pendant cette période, « Le bilan global de l'œuvre française » en matière d'enseignement était « d'ailleurs décevant » (BENZAKOUR, 2012). L'enseignement du français tout comme l'organisation et la gestion du secteur de l'éducation étaient l'affaire des français eux-mêmes. Pour des raisons politico-coloniales, le Maréchal Lyautey, figure emblématique de la campagne coloniale avait ordonné, contrairement à ce qui se passait en France, la mise en place de deux types d'enseignements : l'un en faveur des « fils de notables », l'autre destiné aux « fils du peuple ». Ce qui a donné lieu à un enseignement notoirement élitiste malgré les intentions affichées : généraliser l'accès à l'enseignement et toucher un public plus large en âge de scolarisation. Cet enseignement n'attire au début que les enfants des dirigeants, c'est-à-dire ceux dont les parents sont largement impliqués dans l'action coloniale et s'imposent sur les scènes politique et économique. De ce fait, l'école de l'époque coloniale était une école qui applique selon Benhlal : « *le principe de la discrimination de la clientèle scolaire.* » (Benhlal, 2005 :37)¹² dans la mesure où chaque type d'établissement a un public particulier : l'école primaire pour les Européens, l'école franco-arabe pour les Marocains musulmans et l'alliance israélite

¹² Benhlal, M. 2005, le collège d'Azrou : la formation d'une élite berbère, civile et militaire au Maroc, éditions KARTHALA ET IREMAN, Paris, 2005, 413p.

universelle pour les Marocains juifs. Ainsi, les chiffres sont, à ce propos, largement évocateurs. En effet, de 1913 à 1940 le nombre des enfants scolarisés dans ce type d'enseignement passe de 1468 à quelques 21400 élèves. Alors que les statistiques recensent plus de 314800 en 1955.

1.4.3 La langue française comme outil de pouvoir

Le fait de s'arrêter sur cette période péremptoire de l'Histoire moderne du Maroc est significatif et ce, à plusieurs niveaux. D'abord, pendant cette période de l'occupation, le français était la langue officielle, c'est-à-dire la langue de l'administration et des institutions. Ensuite, les rebondissements que va connaître cette langue, même après l'indépendance, restent largement influencés par les événements, pour ne pas dire les tensions qui vont marquer les rapports entre la France et le mouvement nationaliste de libération. Les leaders de ce mouvement ont été conscients dès le départ de la volonté non affichée des français à décomposer les structures sociologique, éthique, linguistique et culturelle par le truchement de la langue. La réponse des précurseurs du « mouvement national » était le renforcement de l'école nationale et de son rôle dans la société dans le cadre d'un enseignement dit libre, c'est-à-dire indépendant des français. Le Maréchal Lyautey était on ne peut plus clair dans sa vision stratégique, « *il nous faut des berbérissants* » disait-il. L'enseignement n'échappe pas à sa stratégie globale, comme nous l'avons décrit ci-haut, et pour cela, il clame haut et fort : « *il faut aussi créer des écoles franco-berbères où l'on apprendra le Français aux jeunes berbères* ». (Cité dans Elgherbi, 1993 : 21). À préciser que dans le cadre de la mise en place de l'enseignement destiné aux « fils de notable », des « collèges franco-musulmans »¹³ ont vu le jour au Maroc.

Ainsi deux collèges ont-ils été inaugurés en 1915, l'un à Fès (Moulay Idriss) et l'autre à Rabat (Moulay Youssef). Le Maréchal comptait sur la future élite formée dans ces institutions pour appuyer son projet de gouvernement.

¹³ Ces établissements scolaires dits « collèges franco-musulmans » étaient des établissements de l'enseignement au niveau du secondaire destinés à accueillir les « fils de notables » pour poursuivre leurs études secondaires.

De ce qui précède, nous retenons deux faits marquants. Le premier concerne la conscience prématurée de l'élite coloniale du rôle prépondérant de la langue arabe dans la réalité du Maroc. Les Français, dans leur politique de diviser pour régner, tenaient à détruire ce bloc « compact d'indigènes » dont la langue et les institutions seraient « communes ». La langue « coloniale » serait dans cette ligne de pensée une sorte de démarcation entre les langues en présence. Et, au lieu du rapport arabe/amazighe, on aurait comme « schéma linguistique » opérationnel ce qui suit : « français/arabe » et « français/amazighe ». Ainsi, le processus de francisation fût lancé et touche tous les secteurs vitaux de la vie administrative, juridique et économique.

Le second fait se rapporte à l'enseignement par la mise en place d'un système éducatif de nature à former une élite influente dans son pays, mais dont les tendances et le mode de vie à la française les rend « fidèles » aux ambitions coloniales, sorte d'instruments, pour ainsi dire, entre les mains des forces coloniales. Cependant, ce projet a vite tourné en échec, car cette forme d'assimilation linguistique et culturelle a non seulement été rejetée par toutes les parties prenantes de la société marocaine, mais a donné lieu à une prise de conscience nationaliste et a éveillé le sentiment patriotique des marocains.

1.4.4 Au-delà des conflits linguistiques et culturels, le Dahir berbère et les ambitions politiques et socio-économiques

L'entrée en force du français dans la vie publique des marocains a donné lieu à des événements marquants. Parmi ces moments emblématiques, on peut citer le « Dahir berbère » de mai 1930¹⁴, qui rend compte de façon éloquente du schéma linguistique mentionné ci-dessus et qui place le français au centre des préoccupations. Ce dit Dahir n'est pas un fait aléatoire et isolé. En effet, les consignes les plus confidentielles consistaient à : « *maintenir le plus discrètement possible les différences linguistiques, religieuses et sociales qui pouvaient exister entre la plaine arabe et la montagne berbère, et cela en isolant les tribus berbères des populations arabisées* » (Benhlal, 2005 :

¹⁴ Le 16 mai 1930, les autorités coloniales françaises au Maroc promulguent le Dahir du 17 hijja 1348, communément appelé « Dahir berbère ». Un décret royal signé par le sultan Mohammed ben Youssef (le futur roi Mohammed V) qui s'intéresse au fonctionnement de la justice dans les tribus de coutume amazighe. Les historiens considèrent ce texte juridique comme le premier catalyseur du nationalisme marocain, en tout cas l'une des ses étapes centrales.

50). Cette politique de division entre arabes et berbères devrait servir les intérêts vitaux des forces coloniales au détriment du pouvoir national sous protectorat.

Remarquons ici que la langue française entre en confrontation directe avec l'arabe pour lui disputer sa place. Dotée d'un appui considérable, la langue française réussit quand même dans son rôle « instrumental » et « fonctionnel » dans la mesure où la langue du colon permet l'accès aux domaines vitaux de la vie publique, commerciale et politique même. Elle a constitué pendant la période coloniale, et même quelques années après l'indépendance, le moyen privilégié pour accéder aux savoirs et aux connaissances. Elle est aussi la langue de production artistique et culturelle. En fait, depuis les années 1950 et jusqu'à nos jours plusieurs auteurs ont choisi la langue de Molière comme moyen d'expression littéraire et artistique. Elle a toujours été la langue de l'ouverture et de la modernité¹⁵. Elle est aussi la langue des échanges commerciaux et financiers, la langue des affaires. Le secteur privé choisit cette langue comme moyen d'échanges privilégié.

Bref, plusieurs facteurs concourent à maintenir le français comme première langue étrangère au Maroc. Ces dits facteurs peuvent être ramenés aux considérations qui suivent :

- * Considérations d'ordre historique et politique,
- * Considérations d'ordre géo-stratégique,
- * Considérations d'ordre subjectif.

1.4.5 L'enseignement du français entre les enjeux coloniaux et les exigences sociales

Parallèlement à la politique de décomposition des structures basiques de la société marocaine sur les plans socio-économique, éducatif et culturel afin de planter les jalons d'un enseignement dénudé de ses racines pour servir les ambitions coloniales, une conscience nationale s'est développée pour défendre les valeurs suprêmes de la nation à travers l'action pédagogique et le champ de l'enseignement. C'est aussi une réponse à la politique « berbérisante » dont les orientations et les cursus : « *fixèrent un programme*

¹⁵ Pour avoir une idée plus détaillée sur les débats ayant eu lieu à propos de la production littéraires et artistique en langue française voir la revue Souffles, notamment les numéros : 4, 5 et 6.

qui éliminait l'oral et l'étude du Coran au profit du français » (Elgherbi, 1993 : 21). Non seulement cela, les élèves même qui vont intégrer ces écoles coloniales vont jouer un certain rôle dans cette conscience nationale, car : « *il suffisait qu'un enfant arabe, dont les parents étaient installés à la montagne, accédât à l'école pour que la contamination musulmane fût rapide* » (JULIEN, Ch-A., 1978 : 100-101).

Ainsi, l'on voit bien que l'enseignement du français à cette époque était bien inscrit dans la vision impériale de la France, vision qui fait l'impasse sur les langues et les cultures locales. Dans ce rapport de force, c'est l'arabe qui sort gagnant. En effet, les soubassements de l'édifice colonial sur les plans : « *sociologiques, politiques et psychologiques de cet édifice [...] ne se révèlent ni solides, ni durables* » (Benhlal, 2005 : 44). Pour contrecarrer les effets indésirables de la politique coloniale, les marocains ont été mobilisés pour soutenir l'enseignement national, et rares sont ceux qui sont allés inscrire leurs enfants dans les écoles du "colon", et de se jeter dans la "gueule du loup" selon l'expression de Kateb Yassine.

Cela dit, l'on voit bien que le Maroc a toujours joui d'une situation particulière dans son environnement géographique et historique. Particularité encore de mise aujourd'hui et pertinemment souligné par Quitout :

« Ce qui particularise entre autres le Maroc [...] par opposition à l'ensemble orientale, c'est la pratique linguistique. » (Quitout, 2001 :13)

Dès lors, la question délicate qui se pose est la suivante : quels sont les effets de cette particularité géostratégique et sociohistorique sur l'aménagement des langues et les politiques linguistiques ?

Au terme de chapitre, nous avons vu que le paysage linguistique marocain se caractérise par la diversité et la variété, marqué surtout par l'arabe, l'amazighe et le hassani. Sur le plan institutionnel, l'arabe et l'amazighe sont les langues officielles de l'Etat marocain. Elles bénéficient d'atouts pour en faire des langues modernes et fonctionnelles. Dans cette mosaïque linguistique, les langues étrangères complètent le paysage et contribuent à l'enrichissement des domaines linguistique et culturel à l'instar de la langue française. Ce chapitre a, en fait, entamé la mise en place du cadre linguistique et didactique de cette thèse. Nous avons analysé la situation linguistique du pays et nous avons étudié la place privilégiée de la langue française dans ce contexte particulier aux points de vue didactique et sociolinguistique, notamment dans le système éducatif. Nous avons

cherché à montrer son rapport avec les autres langues en présence et surtout le rapport des marocains avec elle, à travers l'histoire.

Les discours métalinguistiques et les démarches didactiques propres à la question linguistique, notamment en matière d'enseignement et de formation, sont aussi à analyser dans le cadre des politiques linguistiques. Le chapitre qui suit s'attèle à ramener les réponses nécessaires à cette question.

Chapitre 2

2. Les politiques linguistiques entre les pratiques et les vœux du plurilinguisme

2.1 Politiques linguistiques, essai de définition

Le concept de « politique linguistique » est un concept vaste et renvoie globalement à une forme de décision engagée par un État ou par une autorité compétente ou reconnue comme telle, pour définir et orienter, sur un territoire donné, l'usage d'une ou de plusieurs langues. De façon générale, on entend par « politique linguistique » toute forme de décision qui incombe à une institution ou à une autorité gouvernementale destinée à planifier la chose linguistique dans une situation donnée. En un mot, Boyer définit la politique linguistique comme suit :

« *La politique linguistique désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet État en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique* » (Boyer, 2010 : 3). De son côté Calvet définit la politique linguistique comme :

« *un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre les langues et la vie sociale, et planification linguistique, la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte* » (Calvet, 1996 : 11).

Dans le même sillage d'idées, Louis Porcher a deux contributions remarquables consacrées particulièrement aux problématiques des politiques linguistiques dans les « Cahiers de l'ASDIFLE », n°7 ¹⁶. Pour lui, toute orientation dans ce sens peut être

¹⁶ Il s'agit de deux articles correspondant à deux communications, comme le précise Louis Porcher lui-même, le premier : « Politiques linguistiques : orientations » pp 10 - 27 et le second « Politique linguistique et objectifs pédagogiques » pp 130-131 parus dans les Cahiers de l'ASDIFLE, n°7, 1996, revue de l'Association de Didactique du Français Langue Étrangère.

définie comme :

« *une action volontariste, le plus souvent conduite par un État, ou une entité officielle, ou encore une communauté spontanée soudée par le souci de préserver ou de développer sa langue ou sa culture* » (Porcher, 1996 : 1).

Pour porcher, il existe quatre facteurs déterminants qu'il désigne en tant que « quatre cavaliers » et qui participent activement à la construction de la politique linguistique. Il s'agit grosso modo de : « *l'enseignement, L'action culturelle, les médias et les entreprises* » (Porcher, 1996 : 2). La politique linguistique explicite est formulée le plus souvent dans les textes officiels. Louis-Jean Rousseau introduit une distinction pertinente entre « politique linguistique » et « législation linguistique » car selon lui : « [...] *il ne peut exister des politiques linguistiques sans interventions législatives* » (ROUSSEAU, 2007 : 58), en ce sens que la politique linguistique n'est que le reflet de pratiques linguistiques.

2.1.1 Politique linguistique : Statut et composantes

Le domaine des politiques linguistiques couvre naturellement le statut des langues en présence en leur conférant une reconnaissance comme langue(s) officielle(s) ou nationale(s) du pays. Il s'occupe également de la délimitation de leur champ d'utilisation notamment dans les domaines de l'administration, de l'éducation et de la formation, des échanges commerciaux et des affaires. Bref, il s'occupe des droits linguistiques des groupes sociaux et des minorités ethniques et linguistiques. A vrai dire, c'est un domaine à la fois sensible et passionnant.

Par ailleurs, les politiques linguistiques s'occupent de manière stratégique des aspects se rapportant au code linguistique. En effet, l'on sait bien que les langues ne sont pas uniquement des systèmes figés et statiques. Leur développement à travers la diachronie nécessite subséquemment l'adaptation du vocabulaire et sa rénovation ainsi que la réforme de l'orthographe, etc. Tout un travail de contenus conceptuels est sollicité au départ dans le cadre d'une approche formelle pour :

« *déterminer une forme standard, à codifier des fonctionnements grammaticaux, lexicaux, phonétiques..., ou encore à modifier une orthographe, etc., et à diffuser officiellement les [nouvelles] normes ainsi fixées auprès des usagers.* » (Boyer, 2010 : 5).

C'est ce travail sur le code et le statut qui déterminent les fonctions attribuées à une langue et lui permettent de les accomplir, selon les objectifs qui lui sont assignés. Une langue peut jouir d'un statut quelconque, mais s'il n'y a pas un travail sur le code, elle ne peut jamais remplir toutes ses fonctions, et c'est la raison pour laquelle, comme le précise ROUSSEAU : « *il existe de nombreux cas de politiques linguistiques incluant les deux volets* » (ROUSSEAU, 2007 : 58), c'est-à-dire le volet se rapportant au statut et celui lié au code.

2.1.2 Politiques linguistiques : objectifs escomptés et catégories d'action

De manière générale, nous pouvons situer la politique linguistique au plan des objectifs sociaux, comme la catégorie des actions relevant de situations de communication existante. La question de « politiques linguistiques », dans un pays comme le Maroc est une question assez complexe et soulève, chaque fois qu'elle est posée, un certain nombre de problèmes d'ordre anthropologique, politique, économique etc. En effet, le Maroc est un pays qui a connu un développement historique assez riche et varié. Ce qui explique certains faits linguistiques et culturels existants aujourd'hui. Plusieurs civilisations se sont succédé sur le territoire marocain à travers les époques à titre d'exemples les Amazighs, les Phéniciens, les Romains, les Vandales, les Byzantins, les Arabes, les Portugais, les Espagnols les Français. Sans oublier la présence d'autres groupes sociaux qui ont trouvé refuge sur la terre marocaine et constituent dès lors une composante essentielle de cette mosaïque ethnique et linguistique.

Ceci dit, l'on voit bien que le Maroc a depuis toujours été une terre de multilinguisme et de la diversité culturelle. Certaines études ont tendances à rattacher la question de politique linguistique au Maroc à l'arabisation à l'aube de l'indépendance. Autrement dit, pendant la fin des années 1950 et le début des années 1960, quand le pays entame le processus d'utilisation de la langue arabe dans les domaines vitaux à savoir l'administration, l'éducation, la formation, les médias et plus globalement dans la vie publique. Cependant, rattacher la question des politiques linguistiques à l'arabisation, c'est méconnaître toute cette richesse historique et toute la diversité culturelle du pays. C'est pourquoi, et malgré l'intérêt de l'arabisation dans l'histoire moderne du Maroc, l'étude qui ne prend pas en considération les effets historiques du

processus de développement anthropologique, linguistique, culturel, socioéconomique et politique de toutes les civilisations et les différentes étapes de l'évolution de la société marocaine demeure incomplète.

Aujourd'hui, le chercheur dans ce domaine sera un peu sensible au flou et au manque incompréhensible de prise de position politique explicite, au sujet de(s) langue(s) étrangère(s) en présence. Il est vrai que la langue arabe et la langue amazighe sont les langues officielles du pays, comme le stipule la Constitution, et comme il a été démontré ci-dessus. Cependant, la situation demeure équivoque et l'on voit bien la présence de la langue française dans le quotidien des Marocains. Au lendemain de l'indépendance, la question était érigée en priorité nationale à côté des autres principes : « *de généralisation, de marocanisation et d'unification* » de l'enseignement et de l'administration, bien évidemment. Et l'on voit bien que « l'arabisation et la généralisation » ont toujours été le talon d'Achille des politiques publiques, notamment en matière d'éducation et de formation, et ce depuis l'indépendance.

Les difficultés manifestes d'arabiser tous les secteurs administratifs publics ou privés et d'intégrer aujourd'hui les langues, arabe et amazighe, à la place du français s'expliquent par le fait que la classe dirigeante et l'élite intellectuelle ne sont pas tout à fait convaincues de l'apport et de l'efficacité des langues nationales en matière d'échanges économiques, commerciaux, diplomatiques et politiques à l'échelle internationale. Les responsables et les cadres supérieurs sont parfaitement francophones et ne sont pas *de facto* persuadés de l'intérêt d'arabiser tous les secteurs vitaux.

2.1.3 Catégories de politiques linguistiques

Nous pouvons classer les politiques linguistiques selon le type d'intervention opéré. En effet, nous pouvons avoir une intervention à caractère juridique ou sociopolitique, associatif ou autre. Dans le premier cas de figure, il s'agit d'une politique linguistique contraignante ou coercitive comme le précise Rousseau, ce qui induit : « *des mesures législatives et réglementaires assorties éventuellement de sanctions* » (2007 : 59). Ces différentes mesures et dispositions relevant du domaine juridique sont loin de marquer le second type d'intervention qui se caractérise surtout par :

« *l'autorégulation naturelle des pratiques ou des comportements de locuteurs en mettant en avant, par exemple, des mesures de soutien et des campagnes de promotion, ou encore des mesures législatives dépourvues de sanctions* » (ROUSSEAU, *ibid.*).

Ainsi, la visée de la politique linguistique devrait être à la fois normative et socioculturelle. Les deux tendances entrent dans un rapport de « corrélation solidaire » (Boyer, 2010). Dans ce même ordre d'idées, Jacques Leclerc dans (Leclair, 2007) décrit de façon méticuleuse les différentes politiques linguistiques possibles et qui se présentent de la manière suivante :

- *politique d'assimilation ;*
- *politique de non-intervention ;*
- *politique de valorisation de la langue officielle ;*
- *politique sectorielle ;*
- *politique de statut juridique différencié ;*
- *politique de bilinguisme ou de trilinguisme ;*
- *politique de multilinguisme stratégique ;*
- *politique d'internationalisation linguistique ;*
- *politique linguistique mixte.*

2.1.4 Facteurs déterminants des politiques linguistiques

Pour ce qui est des facteurs qui entrent en jeu dans la détermination de ces dites politiques, nous pouvons, suite à Porcher, citer quatre facteurs décisifs, pouvant entretenir des liens étroits entre eux, et sont tantôt explicites, tantôt implicites, mais dont la portée est remarquable sur les politiques linguistiques. Ces facteurs sont : l'enseignement, l'action culturelle, les médias et les entreprises. Tout le monde est conscient du rôle prégnant de ces facteurs dans la mise en place de politiques linguistiques qui sont, dans l'optique de Porcher autant de vecteurs incontournables, mais surtout complémentaires et non exclusifs dans l'élaboration de politiques linguistiques rigoureuses basées essentiellement sur : « *l'articulation, aussi précieuse que possible, de ses différents paramètres.* » (Porcher, 1996 : 4-5)

En un mot, Calvet a défini les politiques linguistiques, leurs portées et leurs rôles de manière pertinente. En effet, le principe de base de la « politique linguistique » consiste en la « détermination des grands choix en matière de relations entre langues

et société », alors que sa « mise en pratique » est le domaine privilégié de la « planification » (Calvet, 1996).

Une même conception des politiques linguistiques, nous la retrouvons chez plusieurs auteurs, notamment chez Boyer (Boyer, 1996) ; alors que pour d'autres chercheurs « politiques linguistiques » est synonyme d'« aménagement linguistique » (Robillard : 1997 : 229).

2.2 L'Aménagement linguistique

Le terme « aménagement linguistique » apparaît pendant les années 70 sous l'influence de Jean-Claude Corbeil. Il apparaît pour remplacer un autre terme utilisé jusqu'alors, à savoir le terme de « planification linguistique » (**language planing**). Ce dernier, utilisé par Einar HAUGEN pour désigner les travaux de standardisation linguistique en Norvège, concerne le type d'intervention sur le système linguistique afin de ramener des solutions aux problèmes de standardisation du code linguistique qui ne sont que la façade de problématiques d'ordre sociolinguistiques.

De plus, le concept d'Aménagement linguistique, désormais (AL), n'est pas choisi simplement comme succédané du terme « planification linguistique ». Cette dernière porte essentiellement sur l'intervention planificatrice et extérieure de l'État. Le concept d'(AL), lui, introduit l'intervention effectuée dans une perspective sociolinguistique. Autrement dit, il met l'accent sur le type d'action engagée et il s'inscrit à l'intérieur du jeu des opérateurs sociaux.

Ceci étant, l'(AL) fait l'objet d'étude de disciplines relevant des domaines aussi variés que la sociolinguistique, la psycholinguistique, le droit comparé et les sciences politiques Cependant, et comme le souligne William Francis Mackey, dans sa présentation de l'ouvrage de Christiane LOUBIER, ces études pluridisciplinaires sont : « *souvent statiques, étanches et contradictoires* » et n'ont jamais : « *pu fournir une vision globale qui permettrait une intégration interdisciplinaire de l'aménagement d'une langue à la dynamique de son environnement.* » (Loubier, 2008 :7) L'approche multidimensionnelle de l'aménagement linguistique assure l'efficacité de toute orientation en la matière dans la mesure elle prend en considération les éléments décisifs qui entrent en jeu et en interactions.

2.2.1 Composantes de l'Aménagement linguistique

L'étude de l'(AL) doit se concentrer sur : « *la dynamique des rapports entre la langue et la société* ». L'essentiel de cette dynamique et ce travail reliant les deux composantes (société et langue) devrait se traduire dans « *les comportements langagiers se manifestant à l'intérieur des institutions de la société* ». En fait, pour rendre son étude opérationnelle et dynamique, Loubier a pris en considération un facteur prégnant, et qui jusque là était marginalisé. Il s'agit du facteur "temps". En effet, les éléments qui entrent en jeu dans le processus de "maintien", de "continuité", de "transformation" et "d'adaptation" d'une langue sont le fait du temps dans son évolution et ne sont pas uniquement liés au moment présent, celui qui coïncide avec la période d'élaboration de plans et de programmes de l'aménagement. La composante "Espace" trouve aussi une place de choix dans cette vision dynamique de l'(AL). Non seulement elle offre le cadre privilégié dans lequel s'exercent « *les fonctions sociales* » de la langue, mais favorise, à côté de la composante temporelle, un double processus : « *l'autorégulation sociolinguistique et la régulation liée à l'intervention d'acteurs officiels (États, décideurs politiques, etc.)*. » (Loubier, 2008 : 10) Il est vrai que la contribution de la partie officielle demeure décisive dans les questions liées à l'(AL), mais l'intégration de la vision dynamique lui donne un cadre beaucoup plus vaste et multidimensionnel qu'une perception traditionnelle. Celle-ci a généralement tendance à le réduire aux mesures et décisions prises par les acteurs officiels.

Dans les contextes géographiques marqués par la diversité linguistique où le contact de deux ou plusieurs langues donne lieu à une situation d'adversité, voire de conflit, d'autres concepts émergent. Il s'agit du concept de « normalisation », à titre d'exemple. Ce concept a été utilisé dans le contexte catalan pour donner à la langue locale toutes les chances d'être utilisée comme langue principale. Ce territoire géographique connaît une situation de diglossie (le castillan et le catalan) qui se caractérise par une lutte à plusieurs niveaux. Elle traduit un conflit linguistique entre deux langues séparées dans leur rôle et leurs fonctions sociales. L'une politiquement et socialement dominante et l'autre dominé. Le processus de normalisation engagé sur le territoire catalan, cité souvent comme exemple de conflit et de lutte linguistiques, consiste pour la sociolinguistique catalane à rendre « normal »

l'utilisation de la langue dominée dans les divers domaines de la vie sociale, (Ninyoles, 2007), (Torres i Pla, 2011), (Vallverdú, 2011). Et l'on a une sorte d'« aménagement » qui :

« fait référence à des efforts délibérés visant à influencer, ou ayant pour effet d'influencer, le comportement des autres, en ce qui concerne l'acquisition, la structure et la répartition fonctionnelle de leur codes linguistiques. » (Labrie, 1993 :30, cité dans Eloy, 1997 : 8)

Naturellement, l'intervention des autorités compétentes met en œuvre un processus décisionnel, celui-ci est constitué, selon Labrie, des étapes suivantes (Labrie, 1993) :

- la réalisation d'études,
- la formulation de politique,
- la prise de décision,
- la mise en œuvre,
- l'évaluation.

L'intervention des États en matière de gestion des politiques linguistiques est tout à fait compréhensible. Généralement cette intervention concerne deux aspects fondamentaux qui sont le volet politique et le volet juridique : voyons ce que cela constitue notamment sur le plan qui nous intéresse dans le contexte marocain.

2.2.2 L'Aménagement linguistique et le volet politique

L'intervention de l'État, dans ce cadre, vise la protection des valeurs culturelles et patrimoniales. En effet, une langue qui ne jouit pas d'une action protectrice risque de passer au second rang, les exemples à travers l'histoire sont multiples à cet égard.

Le Maroc est un pays multilingue (Benítez-Fernandéz ; Miller ; De Ruitter et Tamer 2013 ; Messaoudi 2013 ; de Ruitter et Ziamari 2015...). A travers les siècles, le pays a connu la diversité linguistique qui semble être la constante alors que le monolinguisme est l'exception. À L'époque moderne, notamment à l'aube de l'indépendance, les politiques linguistiques ont tendance à promouvoir la langue arabe comme langue officielle du fait qu'elle est la langue de l' « authenticité » et de l' « unité nationale ».

L'intervention juridique en matière d'aménagement des langues est intimement liée aux intérêts socio-économiques et stratégiques du pays. Elle est le fait des événements socio-historiques et se plie aux influences internes et externes. En effet,

la période postcoloniale tente autant que faire se peut de : « rendre à la langue arabe écrite une place qu'elle avait perdue du fait de la colonisation. On a donc tenté de l'utiliser pour des usages différents de ses usages traditionnels, en lui faisant pratiquement prendre une place analogue à celle de la langue française, voire à la substituer à celle-ci. » (Granguillaume, 2004 : 2)

Le contexte historique explique cet état de fait et le mouvement nationaliste, occupant une place centrale dans les débats politiques n'a de cesse recours à des argumentations : « [...] à caractère religieux (l'arabe est la langue sacré du Coran), idéologique (le panarabisme), culturel (l'appartenance historique à la communauté arabo-musulmane), politique (la force unificatrice nationale de la langue) » (De Poli, 2005 : 15). Ainsi, le VIIème congrès du Parti Al-Istiqlal, en Février 1965, a été consacré à cette question cruciale, dans cette perspective enracinée dans l'endoctrinement idéologique. Les orientations du ministère de l'éducation de l'époque d'adopter la langue française, en tant que langue d'enseignement des disciplines scientifiques sont : « de nature à saper les fondements de notre personnalité, ainsi que l'unité du pays en détruisant son unité culturelle qui est basée sur la langue nationale, la langue du Coran » (Cité dans Elgherbi, 1993 : 37). Il faudrait, donc, et de manière urgente procéder à :

« l'arabisation de l'ensemble du cycle primaire et des disciplines sociales dans l'enseignement scolaire et le commencement de l'arabisation des disciplines scientifiques et techniques de sorte que l'arabisation totale des cycles primaire et secondaire soit achevée en moins de 10 ans. » (Elgherbi, 1993 : 37)

2.2.3 L'aménagement linguistique au lendemain de l'indépendance : traditionalisme et modernité

Le politique l'emporte sur le linguistique et le modèle jacobin de l'état-nation impose le « credo » idéologique comme pièce maîtresse dans l'aménagement linguistique de l'époque. Dans ce cadre : « tout plaidoyer en faveur du dialecte est une attaque contre l'Islam et contre la nation arabe » (Larcher, 2008 : 30).

Il faudrait dire que l'ouvrage d'El-Mostafa Elgherbi constitue une référence en la matière. Non seulement il a analysé, de manière pertinente, les questions liées aux langues, à l'aménagement et aux politiques linguistiques, mais il fournit une documentation riche et diversifiée des discours sur les choix linguistiques du pays de

la période allant de 1960 jusqu'à 1988. D'ailleurs, Ahmed BOUKOUS, préfaçant cet ouvrage ne manque pas de souligner l'intérêt qu'il renferme :

« riche par la documentation qu'il fournit, perspicace par la qualité de la pertinence des analyses qu'il développe, mesuré dans ces propositions et résolument ouvert par le caractère convivial de la philosophie qui le sous-tend. » (Elgherbi, 1993 : 10)

La remarque saillante qui se dégage de son analyse de la situation linguistique marocaine, et surtout des enjeux de l'aménagement linguistique pour la période signalée ci-haut, fait émerger une typologie de trois principaux discours. Il s'agit du discours « technocratique », du discours dit « traditionnalisant » et du discours « anthropologique ». Ces discours sont en antagonisme et en conflit permanents. Ce qui n'a fait que compliquer la situation linguistique, marquée par l'inimitié et la discorde. Cette dissonance, soulignons-le, est maintenue jusqu'à aujourd'hui avec la même exaltation et véhémence.

2.2.3.1 Le discours dit « technocrate »

Pour ce qui est, en premier lieu, du discours dit « technocrate », notons qu'il traduit une vision se préoccupant de questions « d'ordre technocratique ». C'est un discours à tendance moderniste et présentant la langue française : *« comme étant le seul moyen d'accès à la culture technique et moderne »* (Elgherbi, 1993 : 35). Les tenants de ce discours adoptent, selon leur vision de la gestion des affaires publiques, une attitude « réaliste », car : *« il sera impossible pendant de longues années encore de trouver les cadres nationaux nécessaires pour enseigner disciplines scientifiques en arabe, surtout dans l'enseignement supérieur et l'enseignement du second degré... »*¹⁷. Paradoxalement, certains cadres des partis politiques et autres organisations, défenseurs fervents du second type de discours à savoir le discours « traditionnalisant », ne cachaient pas leurs convictions, soit pour le choix d'une langue de « grande diffusion » à l'époque, en l'occurrence le français, soit pour un bilinguisme nécessaire au maintien de l'équilibre et évitant une « chute abyssale de

¹⁷ Conférence de presse tenue par le Ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Dr. Benhima le 6 avril 1966.

niveau ». D'ailleurs, « il ne peut y avoir d'arabisation sans bilinguisme. » (Lakhdar-Ghazal, cité dans Elgherbi, 1993 : 36)

Au-delà de la pure vocation à intégrer la langue française dans le système éducatif, à la fois comme langue enseignée et langue d'enseignement, la langue de Molière semble ouvrir d'autres horizons selon les tenants de ce discours pour une société marocaine qui souffre de tant de maux sur les plans social, économique, culturel et même civilisationnel. En fait, le français paraissait contribuer à l'intégration économique du pays dans le marché mondial.

Ce discours avant-gardiste à l'époque ne manque pas, comme nous pouvons l'imaginer de soulever le tollé de certaines sensibilités, voyant en cela un « désaveu » de la langue arabe et un rejet catégorique de tout ce qui a rapport avec les ancêtres, le patrimoine et les traditions.

2.2.3.2 Le discours dit « traditionnalisant »

Ce second discours, dans notre typologie de classification, est appelé ainsi à cause de :

« la véhémence et le climat de radicalisation qu'il a créés autour et à l'encontre du premier discours », ce qui : « fait que la perspective dans laquelle il se situe, est plus proche de la perspective traditionaliste et traditionnalisante, ...» (Elgherbi, 1993 : 37).

Ce discours « traditionnalisant » a trouvé dans le mouvement nationaliste qui s'est développé sous l'occupation française et en vue de conquérir l'indépendance, un terrain favorable pour œuvrer à l'émancipation totale du pays et rompre avec tout ce qui est « français », notamment la langue qui est l'emblème du colonisateur. Cette tendance a été, et continue d'être, incarnée par le parti de l'Istiqlal¹⁸, mais également par la classe des intellectuels représentant différentes sensibilités. Pour ce parti politique, qui anticipait l'action d'arabisation : *« de sorte qu' [elle] soit achevée en moins de dix ans »*. Chose que nombreux spécialistes reprochaient à cette vision

¹⁸ Aujourd'hui, c'est un autre parti « conservateur » qui prolonge cette tendance véhémente et radicaliste à savoir le parti islamiste du PJD. Ce dernier vient couronner le processus activiste du mouvement islamiste, notamment celui instigué par « la jeunesse islamique » dans le pays.

hâtive qui clamait haut et fort : « *la volonté d'arabiser coûte que coûte, immédiatement et sans inclure le processus d'arabisation dans un projet global de développement, où la langue devait jouer le premier rôle.* » (Elgherbi, ibid.)

Cependant, ce discours sur l'arabisation ne fut pas seulement l'apanage de ce parti "nationaliste"¹⁹, d'autres partis politiques et organisations syndicales outre les cadres associatifs vont développer des positions relativement semblables. Ces positions n'ont pas été adoptées en marge des luttes politiques engagées. Nous pouvons clairement lire cela dans le document qui constitue la feuille de route pour un parti comme l'USFP. En effet, dans le Rapport de 1978²⁰, la question de politique d'arabisation est érigée en un axe principal de la « lutte des classes qui se déroule dans le domaine de l'enseignement. ». Ainsi, la problématique de l'arabisation devrait être inscrite dans un : « *processus global par lequel le peuple retrouve le droit de récupérer librement son passé et le droit de choisir librement son avenir* ». L'autre partenaire de la gauche, à savoir le PPS prône une vision plus ou moins semblable à l'USFP. En effet, pour cet ancien parti communiste marocain le processus d' : « *arabisation doit être conçu comme un tout et se faire jusqu'au bout* »²¹.

Que ce soit pour l'USFP : « *le principe d'arabisation a subi toutes sortes de falsification par le fait de la réaction qui essaie de le détourner de son sens populaire et progressiste* », ou pour le PPS : « *la politique d'arabisation depuis l'Indépendance se caractérise toujours par son improvisation, souvent par sa démagogie, et ne va pas sans aboutir à un "discrédit" de l'arabe en tant que langue d'enseignement.* », les débats engagés sur la problématique linguistique ne sortaient guère d'une vision réductrice à savoir que l'arabe est la langue « de l'indépendance, de liberté, de

¹⁹ Le sens du terme "nationaliste" que nous mettons volontairement entre guillemets n'est pas à prendre dans le sens du mot et des mouvements développés en Europe avant et pendant la deuxième guerre mondiale. Au contraire, il traduit la volonté du mouvement patriotique qui mobilise toutes ses ressources pour participer à l'indépendance du pays, sous l'occupation française et lutter contre toutes les formes de ségrégation et de division mises en place par les forces coloniales.

²⁰ IIIème Congrès de l'USFP (Union Socialiste des Forces Populaires), Rapport de la commission de l'enseignement – Casablanca le 8,9 et 10 Décembre 1978.

²¹ Document du parti PPS (Parti du Progrès et du Socialisme) relatif à l'enseignement Décembre 1970.

dignité » alors que le français est la langue du colonialisme et de « l'aliénation linguistique et intellectuelle ».

S'agissant toujours du discours traditionnalisant, ce sont les positions des Ouléma qui sont les plus orthodoxes. Nous pouvons lire cela dans le texte du Manifeste de ce regroupement d'élite marocaine rendu public en Mai 1970²². En effet, cette élite intellectuelle stipule rendre explicite, ce qui jusque là demeurait implicite, à savoir que : « *depuis l'indépendance, et en particulier au cours des dix dernières années, le Maroc subit une pression coloniale latente, tendant à consolider et à généraliser la " présence" de la langue française dans le Maroc indépendant.* ». Le chercheur intéressé particulièrement par les questions linguistiques au Maroc, et plus globalement au Maghreb, resterait coi, comme le souligne Elgherbi, face à l'attitude des traditionnalists marquée par « *la ferveur exaspérée et presque de la volonté d'inquisition et d'intolérances...* » (Elgherbi, op.cit : 38).

D'autres voix ont saisi la mise en place des mesures prises par le Ministère de l'Education Nationale pour contribuer au débat sur la question linguistique et manifester leurs réactions qui cadrent bien avec la virulence du discours «traditionnalisant » en taxant la politique linguistique menée par l'autorité de tutelle de « crime » (l'UMT) ou d' « atteinte » à l'esprit national libérateur (l'UNEM).

En définitive, le mouvement ouvrier et étudiantin, quoique ces deux mouvements soient lointains dont les visions et les stratégies se trouvent liés ici et rapprochés, adoptant les mêmes attitudes et parlant le même langage. Pour le syndicat UMT²³, « *l'arabisation n'a pas été un facteur de baisse du niveau de l'enseignement* », et ce « *contrairement aux allégations de certains* ». Pour ce syndicat, c'est plutôt la manière dont l'arabisation a été conduite qui est en cause et qui constitue « *un crime vis-à-vis de la langue arabe* ». De plus, l'application de l'opération d'arabisation de manière partielle et fragmentée relève du « *démagogique* ». La bataille acharnée pour l'arabisation n'est pas une fin en soi, car pour cette organisation ouvrière

²² Manifeste des Oulema intellectuels et Homme de pensée du Maroc, publié dans le journal l'Opinion – 8 Août 1970.

²³ U.M.T (l'Union Marocaine du Travail) - IV^{ème} Congrès de la Fédération Nationale de l'Enseignement syndicat affilié à l'UMT Rabat les 28, 29 et 30 Avril 1960.

« *l'attachement à l'arabisation signifie d'abord [l'] attachement au changement des structures économiques et administratives du pays afin que l'arabe devienne la langue de gestion des structures libérées du colonialisme et des forces qui le soutiennent.* »

L'on voit bien la tendance des différents mouvements, des partis politiques, des organisations syndicales ou associatives de l'époque, le syndicat des étudiants UNEM²⁴, qui de plus rassemble les jeunes cadres, adhérents ou sympathisants, des partis de la gauche marocaine, ne déroge pas à la règle. Le cadre étudiantin saisit l'occasion de ce débat linguistique et entend entrer en situation de règlement de compte avec l'autorité gouvernementale. Pour l'UNEM, les mesures prises au niveau du ministère de l'éducation « *se caractérise[nt] par la restriction de la scolarité à une minorité et par l'adoption de la langue arabe comme langue secondaire.* ».

Comme nous l'avons montré, la principale préoccupation des tenants de ce discours revient à réhabiliter la langue arabe dans l'enseignement ainsi que dans les domaines vitaux de la vie économique et administrative. Il s'agit, en fait, de rétablir la langue arabe dans ses droits « légitimes ». Cette vision est intimement liée au rôle prégnant de la langue dans l'intégration des individus et le moyen *sine qua non* des échanges et de communication des valeurs. Cependant, il serait moins pertinent de réunir dans le cadre de l'étiquette « discours traditionnalisant » des partis politiques et des organisations syndicales ou autres qui ne partagent ni la même idéologie ni les mêmes idéaux. Sur la question de l'apprentissage des langues étrangères, le français en particulier, les partis de la gauche ont toujours été ouverts et favorables à cet enseignement. Parfois, leurs positions n'ont pas été suffisamment explicites comme aujourd'hui, à cause de la véhémence et la radicalisation créées autour du sujet.

Cette précision nous aide à mieux comprendre l'ouverture actuellement à la pluralité linguistique et culturelle, mais surtout à contourner les enjeux et la réalité du troisième type de discours à savoir le discours « anthropologique ».

²⁴ UNEM (Union Nationale des Etudiants Marocains) - XI^{ème} Rabat les 25-26 Juillet 1966.

2.2.3.3 Le discours dit « anthropologique »

Le troisième type de discours, à la fin, est le discours dit « anthropologique ». Il situe la problématique linguistique dans sa globalité et sa diversité en rapport avec le citoyen marocain et son identité historique, linguistique et culturelle. Il est le reflet de son histoire et de son identité culturelle. Elgherbi propose quatre considérations qui constituent le « mode d’appréhension de l’être maghrébin ». Nous les présentons de la manière suivante :

- a) *La portée historique du phénomène linguistique. En fait, la dimension historique facilite mieux l’appréhension et la compréhension des faits linguistiques.*
- b) *La langue est un ingrédient décisif dans la composition de la personnalité, d’où l’intérêt incontestable à centrer toutes orientations dans les politiques linguistiques sur la composante de la personnalité et son développement,*
- c) *La langue d’enseignement doit être la langue arabe, mais avec la prise en compte des autres modes d’expression composant la personnalité nationale.*
- d) *L’enseignement de la langue française relève de la didactique des langues étrangères au Maroc, et de ce fait, il doit être inscrit dans ce cadre national spécialisé.*

Toutes ces considérations revêtent de l’importance en matière d’aménagement linguistique, cependant, nous considérons que la dernière, celle ayant trait à la didactique des langues étrangères doit bénéficier d’un intérêt particulier. Non seulement, elle approche le phénomène didactique d’enseignement du français et des autres langues étrangères de manière scientifique et académique, mais elle assure le cadre institutionnel spécialisé pour faire face aux difficultés rencontrées loin de toute prise de position partisane ou idéologique.

2.2.4 Perspectives de l’aménagement des langues pour la première moitié du XXI^e siècle

A un peu plus de deux décennies de ce travail d’Elgherbi, la situation linguistique a évolué. En effet, abordant la question de l’aménagement des langues au Maroc, Benis dans (Benis, 2011) insiste sur trois perspectives. La première est celle de

« l'unification linguistique », la seconde se caractérise par la « diversification linguistique », la troisième allie entre les deux, c'est-à-dire entre « unification » et « diversification ». Pour la première perspective, on cite souvent la Turquie comme illustration de cette tendance. Dans ce premier cas de figure, le processus d'unification procède par harmonisation et homogénéisation de la situation linguistique, ce qui conduit à un monolinguisme généralisé. C'est le cas aussi d'un certain nombre de pays comme la France, la Grèce, la Corée-du-Sud etc. En ce qui concerne la seconde perspective, la diversification linguistique consiste à mettre en place une dynamique de diversité et d'hétérogénéité linguistiques ou si l'on veut, d'« hétérogénéisation linguistique » en faveur de la consolidation d'une situation bilingue ou multilingue. Les langues en présence marquent les scènes politiques et éducatives. Elles entrent en jeu dans la vie publique selon une répartition en zones géographiques. C'est le cas de pays comme la Belgique, le Canada, la Suisse... . La troisième perspective, qui porte à la fois sur l'« unification » et la « diversification », mobilise une stratégie de « hiérarchisation ». Ainsi, elle permet d'introduire des distinctions de type : « langue officielle », « langue nationale », « langue étrangère », etc. Les pays que nous pouvons citer, à titre d'illustration, dans le cadre de cette perspective sont : (l'Espagne, la Chine, certains pays de l'Afrique dont le Maroc...).

Dans l'optique de cette répartition et gestion de la situation linguistique, l'on peut répertorier trois grands groupes de langues :

- *Le groupe des langues officielles ou reconnues comme telles par la Constitution, composé de l'arabe et l'amazighe. Nous avons utilisé le mot « arabe » tout court, comme on désigne l'amazighe, sachant bien qu'il y a plusieurs variétés des deux langues.*
- *Le groupe de langues maternelles à savoir l'arabe marocain, l'amazighe marocain et le hassani marocain ...*
- *Le groupe des langues étrangères formé essentiellement du français, l'espagnol et l'anglais...*

Même si ces langues entrent parfois dans un rapport conflictuel, elle joue un rôle sociolinguistique bien déterminé. Toujours selon la vision de (Benis, 2011), nous pouvons dégager deux dimensions complémentaires pour saisir les soubassements sociolinguistiques des langues en présence sur le marché linguistique marocain. Il

s'agit d'une dimension « symbolique » liée essentiellement aux valeurs identitaires et culturelles. Cette dimension est présente dans les pratiques quotidiennes, mais aussi dans les traditions et dans les manifestations festives du patrimoine ancestral, dans la vie artistique, dans les chants, le théâtre, etc. L'utilisation de la langue maternelle dans ce cadre va au-delà de la nécessité communicative ou véhiculaire. Elle renvoie directement à la spécificité culturelle. A préciser que les enjeux liés à cette dimension concernent les individus à titre particulier et les acteurs de la vie associative de manière officieuse.

Pour ce qui est de la seconde dimension que nous pouvons désigner comme une dimension officielle ou institutionnelle, elle est l'affaire des instances officielles. Elle est présente dans les actions et les programmes de différents ministères (l'éducation nationale et la formation des cadres, la culture, les affaires religieuses et islamiques...), dans les travaux des institutions constitutionnelles (le Conseil Supérieur de l'enseignement, le Conseil Supérieur des droits de l'Homme, la Haute Autorité Audiovisuelle ...), dans l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM). De plus, même si dans le cadre de cette dimension les aspects identitaires sont relevés, ils sont abordés sous l'égide des instances officielles et conformément à leur vision.

En définitive, la situation linguistique a beaucoup évolué depuis la période dont parle Elgherbi, surtout, et d'autres chercheurs de son époque. En effet, l'observateur de la société marocaine est conscient – parfois même surpris – du développement notable que le pays a connu ces deux dernières décennies sur quasiment tous les plans, en l'occurrence les plans linguistique et éducatif. Plusieurs événements se sont produits et ont marqué les scènes politique et publique, ce qui fait que le Maroc, comme le soulignent Ziamari et De Ruitter, connaît :

« un changement sans égal en termes de politique linguistique. La nouvelle Constitution, approuvée par référendum en juillet 2011, a revu le statut des langues. Alors que toutes les versions des constitutions précédentes ne reconnaissaient qu'une seule et unique langue officielle, l'arabe, celle de 2011 fait exception. » (Ziamari et De Ruitter, 2015)

Il s'agit d'une situation d'exception certes, mais beaucoup de travail est à entreprendre afin de tirer le meilleur parti de la situation juridique et institutionnelle favorables à la diversité culturelle et au multilinguisme.

2.3 Aménagement du multilinguisme, « quand le plurilinguisme l'emporte »

Ce titre emprunté à Ziamri et De Ruiter dénote une réalité linguistique qui n'est plus un secret pour personne aujourd'hui. Le Maroc est - expressément et explicitement formulés - un pays multilingue. On peut lire dans la Constitution de 2011 que le Maroc : « *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...* » (Extrait de l'article 5).

Cette volonté déclarée de faire ressortir la réalité du multilinguisme rompt avec les politiques d'antan où l'on insistait sur le choix de la langue unique, la langue arabe, comme langue officielle et symbole de l'identité et la souveraineté du pays. Ces choix classiques se basent sur le dénigrement et la stigmatisation d'une forme linguistique au profit de la survalorisation et de la réhabilitation de l'autre (Calvet, 2006). Cependant, la langue ou la variété de langue dominée n'est pas vouée à la disparition. Au contraire, comme nous l'avons vu au premier chapitre, pour le cas de l'amazighe, elle est restée à travers l'histoire, et a été maintenue et utilisée dans les contextes appropriés, en famille, entre amis et pairs... Elle se charge d'une forte valeur identitaire et s'impose comme la langue qui véhicule l'histoire et les traditions séculaires. Dans le contexte éducatif, les langues nationales, locales, « minoritaires » constituent l'entrée en matière pour les enfants. En effet, l'Eveil Aux Langues (EAL) constitue la clé de voûte pour, à la fois faciliter l'intégration de l'enfant marocain dans l'école, une école « multilingue », bien entendu et faciliter la transition ou le passage aux langues nationales et étrangères.

En termes de synthèse, nous avons montré, dans le cadre de ce chapitre, le rôle prégnant des politiques linguistiques dans la mise en œuvre des politiques sectorielles comme levier de développement et vecteur de progrès. Nous avons passé en revue les différentes catégories de politiques linguistiques, effectuées en fonction de types d'intervention opérée. Nous avons, en plus, souligné la pertinence d'une politique linguistique se basant sur les dimensions socioculturelle et normative afin que l'approche du fait linguistique soit objective, rationnelle et optimisée en termes d'objectifs socio-économiques. L'absence d'une vision inscrite dans cette philosophie,

comme nous l'avons démontré à travers des cas concrets d'institution et d'acteurs politiques, noie le débat dans la véhémence et l'orthodoxie.

Nous avons démontré également, que les problématiques d'aménagement des langues sont étroitement liées aux intérêts socio-économiques et stratégiques. Elles sont le fait des événements socio-historiques et se plient aux influences internes et externes. Ce qui nécessite leur approche selon la vision que nous développons dans cette thèse pour ne pas tomber dans les paradoxes des choix dictés par ces dits intérêts. Le phénomène d'arabisation au Maroc en est la parfaite illustration.

Alors que beaucoup de choses ont changé dans le pays, la situation linguistique connaît aujourd'hui un essor particulier. Et d'autres dimensions sont à prendre en considération, au-delà des dimensions classiques qui sous-tendent les débats entre conservateurs et modernistes. Ces nouvelles orientations qui font converger les dimensions culturelles ou symboliques et les dimensions officielles font office, dans le secteur d'éducation et de formation, de fondements et de principes d'une didactique plurilingue, basée sur une vision d'intégration et d'intercompréhension, avant d'attaquer ce volet, bornons-nous à survoler les principaux courants didactiques qui ont régi, pendant longtemps, l'enseignement du français langue étrangère.

Chapitre 3

3. L'enseignement du français et la terminologie didactique

La question des principaux courants et écoles qui ont marqué le champ de la didactique du français langue étrangère constitue un aspect très important dans toute réflexion sur l'enseignement de cette langue. Dans le contexte marocain, cette question revêt un intérêt particulier, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, les discussions qui ont accompagné l'intégration de cette langue dans le contexte éducatif ont connu énormément de rebondissements depuis l'indépendance du pays. Ces discussions dépassent parfois le cadre éducatif et portent sur le statut et la place de la langue française sur l'échiquier linguistique. Ensuite, le domaine de la didactique des langues, notamment la didactique du FLE, est un domaine fécond, et beaucoup d'éléments et de principes didactiques qui font office aujourd'hui dans les systèmes éducatifs, ont connu un développement extraordinaire, à travers les époques. L'étude profonde des concepts et orientations didactiques s'impose dans ce chapitre qui constitue le cadre sociolinguistique et didactique de notre thèse. Notre principal objectif, ici, est de chercher la précision et à lever l'ambiguïté sur ces concepts qui sont parfois utilisés de manière aléatoire pour décrire la réalité des pratiques didactiques.

3.1 La notion de français fonctionnel

L'appellation de français fonctionnel en didactique du français ne date pas d'aujourd'hui. Qu'en est-il de cette notion ? Et qu'est ce qui fait la spécificité de cette démarche ? Sous l'impulsion et l'influence du développement de l'enseignement de

l'anglais et en réponse à une demande institutionnelle et politique pour la diffusion du français langue étrangère les didacticiens du français vont mettre en œuvre le concept de « français fonctionnel ».

La publication d'« un **Niveau seuil** » en 1976 est une reprise de ce qui se passe littéralement en didactique de l'anglais avec « *Language for specific purposes* » et de la première publication dans ce domaine du (**Threshold Level** en 1975). Il s'agit d'un renouvellement didactique et méthodologique qui prend la forme de l'approche « notionnelle-fonctionnelle ». On peut lire dans ce « renouveau du champ didactique », une amélioration des approches et un dépassement des méthodes structurales et structuro-globales et audio-visuelles, qui sont imposées dans le domaine des langues et ce, pour longtemps. Avec le niveau seuil, la démarche didactique est régie par les concepts fondamentaux de « public », « besoins » et « actes de parole ». Et la démarche fonctionnelle permet selon Sophie Moirand : « *de décrire et d'analyser les différents paramètres de la situation d'enseignement. A qui, où et quand on va enseigner, ce que l'on va enseigner, pourquoi, comment, quand et où on va l'enseigner : répondre à ces interrogations permet de concevoir un enseignement de la communication en fonction des données recueillies aux différentes étapes de la démarche.* » (Moirand, 1982 : 44)

Le « Niveau seuil » est donc un modèle opérationnel développé au sein du **Conseil de l'Europe**, qui propose à un certain groupe d'individus, ayant les mêmes objectifs et motivations d'apprendre une langue étrangère, des programmes et des contenus d'enseignement appropriés. Ces programmes et méthodes vont développer ce que l'on va nommer plus tard les « **approches communicatives** ». Celles-ci vont favoriser un enseignement opérationnel et pragmatique.

Le « français fonctionnel » met en place un autre concept que nous jugeons important, celui de « **Besoin langagier** ». Selon Coste, la notion de besoin est centrale dans le domaine de la didactique du français fonctionnel. Pour ce didacticien, cette notion reprend en quelque sorte le fameux schéma des « **cinq W** », ou du **Quintilien**, savamment défini dans la citation précédente de Sophie Moirand, et Coste d'ajouter la précision : « *qui a besoin de quelle langue étrangère pour effectuer quelle opération par rapport à quel interlocuteur, dans quelles circonstances, dans*

quel but, a propos de quel objet, à l'aide de quels moyens et de quelles formes linguistiques ?» (Coste, 1977 : 54)

Sur le plan théorique l'apport de la didactique du « français fonctionnel » comme démarche didactique, et du « Niveau seuil » comme orientation globale dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères est indéniable. En effet, la didactique des langues connaît des « hauts et des bas », des moments de « dispersion » et « des moments d' « unité » selon l'expression de Gerardo Alvarez. Le « fonctionnel » : « (...) *aura représenté en didactique des langues un de ces moments d'équilibre instable, fait de consensus temporaire et d'ambigüité persistante.* » (Alvarez, 1981 : 33)

De son côté, Louis Porcher souligne que le fonctionnel a des noms de baptême divers. Alvarez conteste ce constat et le considère comme une tendance superficielle, car ce qui se passe en didactique des langues est « plus profonds » et que : « *les créatures sont diverses, et ne se sont réunies que par une certaine fraternité lentement acceptée.* » (Alvarez, ibidem)

3.1.1 Français fonctionnel ou « enseignement fonctionnel » du français ?

Là encore, nous faisons appel à Alvarez et ses métaphores ingénieuses, pour lui ce qui se passe en didactique du français avec le **fonctionnalisme** est comme : « (...) *une rivière de montagne qui charrie toute sorte d'alluvions d'origine diverses* ». Avant d'analyser le bien fondé du français fonctionnel, ce didacticien fait un tour d'horizon sur les différentes approches et méthodes d'enseignement du français langue étrangère. Ce qui lui a permis d'introduire les précisions suivantes :

- Le français **technique** : *c'est peut être la version la plus ancienne de cette tendance spécifique de l'enseignement du français. Est technique l'ensemble des éléments linguistiques choisis constituant une sorte de « sous-ensemble » dans la « Formation des traducteurs ».*
- L'enseignement des « **langues de spécialité** » : *nous avons été surpris de trouver que cette orientation didactique est ancienne, alors qu'elle est beaucoup plus utilisée aujourd'hui dans les milieux universitaires et considérée même comme un couronnement du processus de renouvellement didactique.*

- « **Français scientifique** » : filière qui date des années 1950, c'est-à-dire au même moment que le Français de spécialité. Cette dernière tendance en didactique des langues est souvent, d'ailleurs, confondue avec le français scientifique. Celui-ci se double, dans une tentative « **timide** » de l'« **étiquette** » « **technique** ».
- La **tendance instrumentaliste** : développée en Amérique du Sud, cette orientation s'inscrit dans la même lignée, c'est-à-dire un enseignement du français destiné à des universitaires confrontées à des réalités de la recherche imposant les références bibliographiques en langue étrangère.
- Le **français professionnel** : tendance ancienne aussi en matière d'enseignement du français langue étrangère. Imposée par la réalité des formations professionnelles cette orientation didactique va donner un essor particulier et la conception d'unités de formation à coloration professionnelle et sectorielle, telle que le « français commercial », « le français de l'hôtellerie », « le français des affaires », « le français du tourisme »...
- Le **français pour les migrants** travailleurs en France est relativement récent, ainsi que les **formations linguistiques** préconisées par les entreprises pour la mise à niveau linguistique du personnel.

L'on peut avancer sans risque de généralités que derrière toutes ces tendances et pratiques didactiques se profilait un enseignement « **fonctionnel** » du français. Autrement dit, un enseignement spécifique du français sans pour autant développer un cadre théorique solide et pertinent quant aux méthodologies utilisées. Un autre aspect n'a pas favorisé l'essor de cette méthodologie. Il s'agit de la dominance de la pédagogie « audio-orale, structuro-globale et audio-visuelle », qui a marqué l'enseignement des langues étrangères pendant les années cinquante et soixante.

C'est pendant les années soixante-dix et avec l'appui d'institutions pédagogiques et académiques comme le CREDIF et CRAPEL de Paris, le CLIL25 de Londres que le

²⁵ (CREDIF) Centre de Recherche et de Diffusion du Français, (CRAPEL) Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues au début il était désigné par (GRAP) Groupe de Recherche en Pédagogie, (CLIL) « Content and language integrated learning », le CLIL est un espace de recherche qui adopte la position de l'enseignement-apprentissage d'une discipline dans une langue étrangère.

« **fonctionnel** » va acquérir ses lettres de noblesse. L'approche fonctionnelle va pour ainsi dire développer : « *l'enseignement multi-média, l'apprentissage des langues par les adultes, l'identification des besoins langagiers.* » (Alvarez, 1981 : 33)

Porcher développe la même réflexion au sujet de cet enseignement dit « **fonctionnel** », mais en introduisant la précision qu'il s'agit d'un enseignement élaboré en conformité avec les « objectifs ainsi définis. » (Porcher, 1975). On l'aura donc compris, tout bon enseignement est fonctionnel, tout enseignement qui ne s'inscrit pas sous cette étiquette à l'époque était voué à l'échec, parce que c'est un enseignement « dysfonctionnel » ou du moins « non-fonctionnel ». L'enseignement fonctionnel organise le contenu, non en matière de formes linguistiques, comme le faisait la méthode structurale, mais en une série de fonctions que les éléments linguistiques jouent dans une situation communicative (actes de parole). En effet, le Conseil de l'Europe avait tôt établi un inventaire de compétences linguistiques à maîtriser et à développer pour pouvoir utiliser de manière opérationnelle la langue étrangère. Ainsi, la langue est découpée en une liste de fonctions et de notions linguistiques et non plus en structures grammaticales, comme le préconisait les démarches structurales ou l'exercice d'apprentissage de la langue se réduit à des structures toutes faites que les apprenants répétaient, puis viennent des exercices structuraux pour appuyer et consolider les éléments appris par une pratique itérative d'un point de grammaire.

Pour cette question de « français fonctionnel », certains didacticiens refusent le statut de discipline spécifique pour cette orientation à l'instar de Porcher et Lehman. Ce dernier avance, en effet, que : « *...l'expression français fonctionnel (...) n'a pas grand sens en termes didactiques, contrairement à l'expression enseignement fonctionnel du français : par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés (...) Il n'y a donc pas de langages, et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation.* » (Lehmann, 1993 : 99)

Cependant, sur le plan théorique, l'approche fonctionnelle a introduit la notion d'actes de parole : « *qui, pour beaucoup, devient l'élément caractéristique et définitoire de l'approche fonctionnelle.* » (Alvarez 1981 : 34).

L'impact de cette approche sur la didactique prend une dimension considérable dans la mesure où elle ne révolutionne pas uniquement les pratiques de classe, mais va jusqu'au renouvellement des méthodes de productions de manuel de langues et de documents officiels et recommandations pédagogiques. De plus, le contenu même des programmes ne sera fonctionnel que : « *s'il est construit sur la base des fonctions langagières, l'adéquation à la situation d'apprentissage et aux objectifs des apprenants étant ainsi obliérée.* » (Alvarez, *ibidem.*)

3.1.2 Limites et critiques du Niveau seuil

D'abord le *Niveau seuil* est un répertoire linguistique, fruit de choix aléatoires et *a priori*. Il est préparé de manière arbitraire et intuitive, comme le précise les auteurs eux-mêmes dans la première page de leur présentation : « *il ne découle pas d'une analyse rigoureuse en langues vivantes et ne s'appuie pas non plus sur des enquêtes sociolinguistiques qui enregistreraient l'utilisation que, dans telle ou telle circonstance, des natifs font de leur langue.* » (Niveau seuil, 1976)

L'ont sait tous que dans ce genre de situation le sort de l'outil didactique produit. Il sera irrecevable et rejeté, et l'ont se demande même s'il valait la peine d'être produit.

Un deuxième aspect a souvent été reproché au *Niveau Seuil*. Et a fait l'objet de critiques les plus sévères. C'est la partie concernant les « actes de paroles », partie qui laisse planer beaucoup de superficiel et d'artificiel. En effet, le répertoire des « actes de parole » se présente comme un inventaire de phrases sans savoir celle que l'on va utiliser et dans quelle contexte. Et comme le reconnaît l'auteur de ce chapitre lui-même, Martins-Baltar : « *nous n'avons fait aucune tentative de spécification des énoncés signalés...* ». Ce qui pose un sérieux problème au praticien au niveau de la délimitation des « actes de parole » et leur segmentation. De son côté, Roulet souligne, dans sa présentation du *Niveau Seuil* insiste sur : « *la capacité de choisir, dans l'éventail des réalisations linguistiques, la forme la mieux adaptée à l'intention du sujet parlant et à la situation constitue une prérogative essentielle, dont on ne saurait priver l'adulte en langue seconde, sous prétexte de lui simplifier l'apprentissage.* » (ROULET, 1977 : 2)

Un troisième aspect problématique, dans l'optique d'une critique constructive de nature à améliorer le modèle didactique, et qui sera pris en considération ultérieurement, porte sur la prosodie. Cela, malgré le rôle décisif de l'intonation dans l'élaboration des actes de parole (Coste et al, 1975). Effectivement, toute « *la force illocutionnaire d'un énoncé est régie par le phénomène de l'intonation* » (Alvarez, 1981 : 34). Les exemples de l'influence des circonstances d'énonciation sur les énoncés sont multiples, nous retenons l'exemple du « remerciement » donné par Alvarez. En effet, on ne peut dire « merci » de façon absolue dans toutes les circonstances. L'auteur du « Niveau seuil et enseignement fonctionnel du français », nous explique qu'avec une intonation particulière la réalisation de l'acte de parole « merci » peut dans certain contexte particulier signifier le désagrément.

Malgré ces remarques et critiques, l'enseignement du français fonctionnel a renouvelé le champ didactique du FLE. Les pratiques sur le terrain ont, certes, permis de s'arrêter sur les difficultés et les limites du « modèle », mais c'est grâce aux efforts gigantesques déployés que la didactique des langues a évolué pour ouvrir de nouveaux horizons. Parmi les rénovations majeures qui ont marqué cette époque, et par là toute l'histoire de la didactique de l'enseignement du français, nous retenons les « *approches communicatives* ».

3.2 Les approches communicatives

3.2.1 Les approches communicatives, une évolution didactique

L'évolution des années 1980 a été marquée par les approches dites « **communicatives** ». Celles-ci ont amené une réorientation dans le domaine didactique en se présentant comme une bouée de sauvetage. Comme nous l'avons vu, plusieurs voix s'élevaient contre un enseignement de langues devenu stérile et alourdi par un appareillage conceptuel et méthodologique de plus en plus encombrant et désuet, car dans le cadre de cette approche : « *il ne s'agit pas de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication. Une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles...* » (Bailly et Cohen, 2007)

L'approche communicative, ainsi nommée, a pour objectif de former des individus capables de communiquer en langues étrangères. Développée en France à partir de la fin des années 1970, en opposition aux méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Le terme d'«approches » est introduit pour des raisons de prudence et de parti pris, pour une conception ouverte et souple sur les plans didactique et pédagogique. La pertinence du mot approche est telle qu'il sera reconduit dans les différents courants et méthodologies ultérieurs (approche actionnelle, par compétences...).

Tout le monde n'apprend pas une langue pour en connaître la grammaire et encore moins découvrir sa littérature. L'acte de communication ne mobilise pas uniquement le code linguistique, les règles sociales et culturelles sont aussi des paramètres qui interviennent dans les échanges et les régissent. Ainsi, les approches communicatives ont permis : *« un tournant fondateur (...) au début des années 1980 grâce aux propositions de D.Hymes, qui demandait de renverser l'analyse linguistique, en s'intéressant justement aux performances réelles et variées des locuteurs ordinaires, pour définir ce que pourrait être une véritable compétence de communication. »* (Springer, 1999 : 2)

Rappelons aussi, que le développement de ces approches s'effectue au moment où la linguistique générative de Chomsky est en plein essor. Avec la précision que la langue dans la théorie chomskyenne est conçue non comme outil de communication, mais comme moyen d'expression de la pensée. Ce qui fait que l'influence de la grammaire générativo-transformationnelle sur la didactique des langues était moins explicite. En effet, l'auteur des ***Structures syntaxiques et Aspects de la théorie syntaxique***, introduit la dichotomie compétence/ performance. Ce qui pousse l'ethnologue de la communication Hymes de réagir vigoureusement contre la non prise en compte des facteurs sociaux et humains, et leur influence sur l'acte de communication : *« il ne s'agit pas simplement d'acquérir la compétence linguistique en L2, mais aussi sa compétence communicative, c'est-à-dire les normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois en L2, qui leur confèrent des fonctions communicatives réelles. »* (Besse, 1985 : 48)

3.2.2 Les soubassements théoriques des approches communicatives

Les approches communicatives ont pour soubassements théoriques la linguistique fonctionnelle. Le terme « **fonctionnelle** » est pris ici dans le sens de « fonctions du langage ». Il renvoie aux concepts et aux théories mis en place par les philosophes du langage (Austin, 1962), (Grice, 1979), (Searle, 1972). En effet, la linguistique fonctionnelle comme le soutient Courtillon : « *décrit le langage comme un moyen de communication permettant d'agir socialement ...* ». Le langage est perçu dans cette perspective comme : « *l'outil qui permet à l'homme de comprendre le monde pour le décrire.* » (Courtillon, 2006 : 13)

Dans le domaine de la linguistique fonctionnelle, le langage est considéré comme « *un moyen de communication qui permet d'agir socialement* ». De ce fait, la parole n'est pas seulement un instrument d'exprimer la pensée, mais elle permet de transmettre un message pour pousser le récepteur à agir et réagir socialement. Nous allons voir que cette dimension d' « agir socialement » sera au centre de la pensée didactique instituée par le Cadre Européen Commun de Référence en Langues **(CECRL)**.

Dans l'exemple qui suit emprunté à Courtillon dans (Courtillon, 2006) :

« Vous me taperez cette lettre en trois exemplaires, s'il vous plait. » le locuteur donne un ordre. « *Ce qui est possible s'il a le statut pour le faire* ». De plus, son attitude marque la distance avec son interlocuteur parce qu'il aurait pu dire dans un autre contexte : « *Sylvie, tu me tapes cette lettre, s'il te plait, merci.* »

Ce dernier énoncé est plus « amical » par l'emploi de « tu », la distance est pour ainsi dire supprimée. Les enjeux mobilisés pour comprendre ce message relèvent d'une compétence « communicative ». En effet, une « compétence linguistique » nous permet de voir dans le message « un ordre » ; alors que cette simple compétence linguistique ne « *[nous] permet pas de connaître les règles d'usage dans une société donnée* ». (Courtillon, 2006 : 15)

Les approches communicatives constituent un aboutissement des démarches du « *fonctionnel* » ou « *notionnel fonctionnel* », au point même que certains auteurs considèrent que « *fonctionnel* », « *notionnel fonctionnel* » et « *communicatif* » recèlent la même réalité. Ce qui n'est pas judicieux, à notre sens, étant donné que

les approches communicatives constituent un dépassement des deux autres, et les didacticiens français de : « *s'accorder pour laisser tomber « fonctionnel », « notionnel »... et les autres, au profit de « communicatif » qui, provoquant moins de rupture, jouit d'une vocation « œcuménique ». Tout paraît indiquer que le chapeau « communicatif » est le plus large et plus seyant. » (Coste, 1980 : 30)*

Par ailleurs, la prise en compte des concepts « *notionnel* » et « *fonctionnel* » ou « *notion* » et « *fonction* » par les approches communicatives est capitale. Selon Courty la « *fonction* » est d'ordre « *pragmatique* » alors que la « *notion* » relève du domaine « *sémantique* ». La première décrit l'action accomplie par l'interlocuteur. La seconde donne une idée sur le sens exprimé. En un mot, la « *fonction* » nous renseigne sur ce que fait le destinataire d'un message, quand il le produit dans une situation de communication donnée. Alors que la « *notion* » décrit « en métalangage » ce qui est « derrière les mots » et entre les lignes.

3.2.3 De la rénovation des curricula et des méthodes

Nous pouvons considérer que l'approche communicative comme une réflexion générale sur la langue. Probablement, cela est dû à l'enjeu double de cette approche : linguistique et politique. Cet enjeu influence les choix des contenus proposés et les méthodologies poursuivies. Elle a pour but de « *faciliter la mobilité des hommes et leur intégration dans les sociétés dites d'accueil.* » (Martinez, 1996 : 82)

Dans les pratiques de classes cela se traduit par un passage des exercices portant sur la grammaire et le lexique à la mise en œuvre de situations de communication qui renvoient au monde extérieur. Désormais l'on n'apprend plus la langue « *on apprend la communication.* » (Hymes, 1984)

Les programmes et les *curricula* se basent sur une progression qui fait principalement appel à la grammaire, dans le cadre des méthodes traditionnelles ; alors que dans le cadre de l'approche communicative, il est beaucoup plus question d'une progression basée sur une succession de situations de communication, utilisées pour le développement de la compétence communicative. Celle-ci relève de différents ordres et comprend quatre composantes de base qui sont : la composante linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle (Moirand, 1982).

Les exercices de réemploi (libre ou semi-dirigé) de structures et de mémorisation cèdent devant les activités sur des énoncés linguistiques et communicatifs appropriés aux situations évoquées. Parmi les critiques qui ont été adressées aux méthodologies structurales et structuro-situationnelles et que les (AC) vont prendre en considération, nous pouvons retenir que :

- *Ces méthodologies décrivent la langue en tant que système et non pas son utilisation,*
- *Elles prennent en considération les structures phrastiques indépendamment du contexte et de manière abstraite, autrement dit, elles négligent le texte et le dialogue.*
- *Les énoncés linguistiques étudiés sont invraisemblables et coupés de la réalité quotidienne.*
- *etc.*

C'est en cette période que vont apparaître les référentiels de langues pour répondre aux objectifs assignés au cours de langue et aux orientations officielles. Les approches communicatives vont, pour ainsi dire, marquer un tournant décisif dans l'histoire de la didactique des langues. En introduisant la notion de compétences à développer à savoir « *la compétence orale* », « *la compétence écrite* » entre autres, et surtout la mise en application de ces compétences dans les manuels de langue et les pratiques de classe les (AC) vont inspirer, et ce pour longtemps, d'autres méthodes didactiques.

3.3 Français sur objectif spécifique ou français de spécialité ?

Le champ didactique connaît un éventail de concepts, de théories et de méthodologies. La didactique des langues, notamment la didactique du FLE n'échappe nullement à cette tendance. A cet égard, il est tout à fait légitime de s'interroger sur le type d'enseignement qui est transmis dans le cadre du module (LC). S'agit-il d'un enseignement sur objectif spécifiques (FOS) ou universitaires (FOU) ? Ou d'un enseignement du français langue de spécialité ?

En fait, dans différentes situations d'échanges de propos ou de réflexions sur le bien fondé du Module (LC), toutes ces catégorisations sont utilisées, pour mettre sous la même bannière des réalités différentes. En effet, derrière chaque appellation se

dessine en filigrane une théorie didactique différente. Dans son article intitulé « Français de spécialité ou Français sur objectif spécifique : deux démarches distinctes », Jean-Marc Mangiante introduit une distinction capitale entre deux démarches nettement différentes. Pour ce didacticien, « **Français sur objectif spécifique** » et « **Français de spécialité** » sont « deux démarches particulières d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ». Il situe la différence entre ces deux orientations au niveau de « la démarche didactique de l'enseignant ».

3.3.1 Le français de spécialité

Cette désignation, nous met face à une réalité spéciale de l'enseignement de la langue. Enseigner le français juridique ou économique dans une faculté de Droit ou le français scientifique à des étudiants de la faculté des Sciences relève du français de spécialité. Sur le plan institutionnel, cette précision est capitale. En effet, il s'agit ici d'une cohérence qui met en jeu le type d'enseignement à envisager ainsi que les démarches didactiques et académiques à adopter, comme le précise de manière judicieuse Mangiante :

« Le français de spécialité relèvera d'une démarche de projection de l'enseignant ou de l'institution d'enseignement, centres de langue, institut français sur les besoins langagiers propres à la pratique d'une profession ou d'une activité spécialisée. Enseigner le français scientifique dans une université scientifique ou le français commercial dans une filière économique relèvent de cette démarche. » (Mangiante, 2006 : 38)

Le principal trait de distinction de cette tendance actuelle de la didactique du français à l'université réside dans « *l'utilisation par des locuteurs spécialistes dans certaines circonstances de leur vie, et qui en font une utilisation, un usage spécifique dans le cadre d'une communication spécialisée* » (Mangiante, 2006 : 137). Il s'agit de la production de discours spécialisés pour développer des stratégies d'apprentissage appropriées.

La question de stratégies d'apprentissage constitue pour ainsi dire un credo important dans le cadre de la langue de spécialité. Partant du postulat de base que la langue de spécialité répond à un objectif principal à savoir la compréhension des cours universitaires et arriver à poursuivre aisément les discours académiques. Cette

stratégie permet de développer des habiletés pour faire face aux exigences de la formation universitaire. Formation axée essentiellement sur les activités de lecture et écriture, mais aussi, celles liées à la compréhension, prise de notes, analyses, synthèses et commentaires dans différentes situations (cours magistraux, conférences, travaux pratiques et dirigés, supports écrits spécialisés ...).

Ceci dit, l'ensemble de ces considérations participe à la mise en œuvre d'une compétence linguistique et communicative. L'essentiel de la formation universitaire cible les deux composantes de la langue (l'écrit et l'oral), le français de spécialité introduit un équilibre à ce niveau, puisqu'il participe à la mise en place d'un système d'enseignement des langues efficace et répondant à une demande universitaire de plus en plus exigeante en matière de langues. Cependant, quand cette demande émane d'un public particulier, la démarche qui sera poursuivie est celle du français sur objectif spécifique (FOS). Le français de spécialité ne concerne pas un public particulier, mais un (ou des) domaine(s) d'étude lié(s) à la vie pratique. Il ne concerne pas un public d'apprenants, ni même la langue en elle-même, mais la manière d'envisager l'enseignement/apprentissage de cette langue, c'est à dire l'ensemble des discours du domaine spécifique en question. Bref, le congrès en 2010 de la SAES à Lille a proposé la définition suivante de la « langue de spécialité » :

« Une langue de spécialité est l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue. » (SAES, 2011 : 3)

Dans la même perspective, Ross Charnock propose cette définition *« On parle de langue de spécialité lorsqu'il s'agit de se servir d'une langue naturelle (la langue de référence) pour rendre compte de connaissances particulières. »*, avant d'ajouter la précision suivante : *« Les langues de spécialité semblent fonctionner non pas comme des langues autonomes, ayant chacune ses caractéristiques spécifiques, mais comme des fragments ou des sous-ensembles de la langue naturelle. »* (Charnock, 1999 : 2)

3.1.1.1 Langue de spécialité ou langue spécifique ou encore spéciale ?

Cette diversification terminologique ne signifie pas que la didactique des langues ne fonctionne pas, au contraire elle a évolué, et ce de manière significative dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes.

Les distinctions proposées correspondent à différentes manières de conceptualisation de ce que l'on appelle « langue spécialisée » dans son rapport avec la langue « générale ». En effet, les appellations « langue spéciale ou spécifique », langue / langage « spécialisé(e) » ou langue/langage « sectoriel(le) » ou encore langue scientifique et professionnelle..., autant d'appellations disons-nous, peuvent être prises, sur le plan synonymique comme des termes qui correspondent à des concepts particuliers.

La langue de spécialité ou la langue naturelle spécialisée est généralement définie comme un sous-système linguistique. Nous pouvons lire cela dans la précision qu'introduit la norme ISO 1087 pour qui la langue de spécialité est un : « sous-système linguistique qui utilise une terminologie et d'autres moyens linguistiques et qui vise la non-ambiguïté de la communication dans un domaine particulier ». De cette définition se dégage deux principaux traits marquants de la langue de spécialité. Il s'agit en cela de la composante lexicale et terminologique, mettant en relief, d'une part, le fait d'appartenir à un domaine disciplinaire précis. Et d'autre part, elle souligne les aspects retenus de la langue usuelle et les ressources retenues et mises à la disposition de l'utilisateur afin de comprendre et produire des contenus en langue étrangère spécialisée. Cependant, la langue de spécialité ne saurait se réduire à une simple question de terminologie. :

« Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées. » (Lerat, 1995 : 21)

3.3.1.2 Langue de spécialité « hautement spécialisée » et langue à caractéristiques formelles

Plusieurs chercheurs et spécialistes refusent également l'idée d'une langue particulière, entièrement autonome et indépendante de la langue générale qui l'a produite (Lerat, 1994 ; Durieux, 1997 ; Kocourek, 1991). En effet, Le discours qui mobilise les langues de spécialité a pour mission la transmission des savoirs disciplinaires et toute la pertinence est à orienter vers les enjeux qu'il utilise pour analyser comment : « *la langue de*

spécialité exploite les multiples ressources de la langue générale. » (Kocourek, 1991 : 25). De plus, l'idée du sous-ensemble dans laquelle se conforte les chercheurs est pratiquement rejetée par Durieux pour qui : « *ni la langue usuelle, ni les langues de spécialité ne sont des ensembles homogènes bien délimités. Dans chacun d'eux, il existe plusieurs niveaux et registres.* » (Durieux, 1997 : 91)

Sans entrer dans les détails des nuances de sens que revêt chaque concept, ces différentes appellations réfèrent à l'objet de la didactique pour des fins techniques et professionnelles. Cet objet relève bien du domaine de « langues de spécialité ». En effet, comme l'explique pertinemment Sobrero, dans son « Introduction à l'italien contemporain »²⁶, il faut distinguer les langues spécialisées, comme langues « hautement formalisées », par exemple la langue de la médecine, de l'informatique, etc. des autres langues qui sont beaucoup plus proches de la langue générale, aux points de vue formel et structurel comme les langues « poétique et publicitaire », à titre d'indication. Pour ce dernier cas de figure, Sobrero préfère parler de « langue sectorielle ».

La didactique des langues se heurte souvent à ce genre de situation marquée par un foisonnement conceptuel et terminologique, et qui est toujours un signe d'enrichissement. En effet, la didactique des langues atteste d'un éventail de noms pour mettre dedans un ensemble de propositions didactiques. Les distinctions établies tracent des lignes de démarcation sectorielles, correspondant à des méthodologies particulières, ayant marqué les différentes étapes de la didactique du FLE.

3.3.1.3 Aperçu schématique des méthodologies didactiques

Certaines méthodologies didactiques sont dépassées aujourd'hui, pourtant rien ne nous empêche de les rappeler. Nous reprenons le tableau synoptique qui retrace l'ensemble des évolutions didactiques signalées (tableau 1 ci-joint, emprunté à Sowa et Gajweska, 2014).

26 Introduzione all'italiano contemporaneo La variazione e gli usi, Roma-Bari :Laterza, 2002.

<i>Appellation</i>	<i>Période</i>	<i>Compétences visées</i>	<i>Public</i>	<i>Supports</i>	<i>Méthodologie didactique</i>	<i>Objectif prioritaire</i>
Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS)	1980	Compétence de communication (souvent partielle) focalisée sur les besoins immédiats liés au métier exercé ou au poste occupé	<i>Professionnels</i>	documents authentiques ou semi-authentiques	approche communicative basée sur l'analyse des situations de communication professionnelle et « pédagogie du projet »	La communication => parler avec => agir sur
Français de spécialité (FS)	1990	compétence de communication propre à un domaine de spécialité	publics en cours de spécialisation ou professionnels	documents authentiques ou semi-authentiques	approche communicative basée sur l'analyse du discours	la communication => parler avec => agir sur
Français de la communication professionnelle/ Français à visée professionnelle	2000	Compétence de communication et résolution des tâches professionnelles quel que soit le travail exercé	Etudiants en voie de professionnalisation, personnes de reconversion professionnelle	Documents authentiques ou semi-authentiques	approche communicative et post-communicative	la communication et l'action => parler avec => agir avec
Français Langue Professionnelle	2006	Compétences langagières subordonnées à la logique de la branche professionnelle et/ou le métier	Personnes qui exercent leur travail entièrement en français	<i>documents authentiques ou semi-authentiques</i>	<i>approche post-communicative (avec les apports d'autres disciplines : sociologie, ethnographie, pragmatique, etc.)</i>	la communication et l'action => parler avec => agir avec
Français Langue d'Action Professionnelle	2008	compétences permettant de travailler avec d'autres dans un milieu professionnel	uniquement public FLE ou FLS	documents authentiques ou semi-authentiques	perspective actionnelle	l'action => agir avec

Tableau 1 – Evolution des méthodologies didactiques

Cette nomenclature traduit le souci de précision méthodologique et épistémologique de la part des chercheurs afin de forger pour chaque situation d'apprentissage des langues, le cadre théorique adéquat. Ce même souci nous anime quant à la situation d'enseignement du français à l'université.

3.3.2 Le français de spécialité et le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est incontournable et rien ne peut le remplacer. Dans l'enseignement d'une langue de spécialité, il l'est encore davantage. Buhlmann et Fearn, consacrent dans leur ouvrage **Manuel de l'enseignement de la langue de spécialité** (Handbuch Fachsprachenunterrichts...) ²⁷, tout un chapitre à la situation et au rôle de l'enseignant dans le domaine de la langue de spécialité. Ce qui est à notre sens judicieux et prégnant, car l'enseignant est souvent voué à : « *un enseignement pour lequel il n'a en règle générale pas été expressément formé.* » (Buhlmann et Fearn : 15) Dans le même sillage d'idées concernant le profil de l'enseignant, ils ajoutent que celui-ci : « [...] *ne possède souvent pas de compétence spécialisée dans la matière dont il enseigne la langue* ».

Est-ce à dire que l'enseignant doit être un spécialiste pour enseigner une langue de spécialité ? Pour les auteurs allemands, enseigner une langue de spécialité n'impose pas un pré-requis de spécialiste, car la situation de l'enseignant de la langue de spécialité est celle de l'enseignant de langue et non de l'expert ou du spécialiste. L'action pédagogique qu'il entreprend porte essentiellement sur les habiletés linguistiques, les tâches communicatives à effectuer et non sur le contenu disciplinaire. Ce dernier n'est qu'un prétexte pour s'imprégner des formes de représentations des textes de spécialités. Dans ce contexte précis de formation, l'apprenant fait office de spécialiste en matière de contenus spécialisés, et pour Buhlmann et Fearn : « un seul spécialiste suffit : si l'apprenant est compétent en la matière, il n'est pas nécessaire que l'enseignant le soit » (ibidem.). Bref, il faudrait souligner que dans de la langue de spécialité celle-ci : « n'est pas un moyen, elle est le but ».

3.3.3 Le français sur objectifs spécifiques

La démarche du français sur objectifs spécifiques (FOS) retrace en quelque sorte ce qui se passe en français de spécialité. S'il y a des points communs entre les deux démarches

²⁷ L'ouvrage écrit en allemand porte le titre original de « Handbuch DES Fachsprachenunterrichts »

d'autres points de divergence sont apparents. C'est sur ces points de distinctions que nous focalisons notre attention.

La démarche (FOS) présuppose une demande de formation ponctuelle, précise et limitée à un public donné, dans un endroit précis et pour une durée limitée. Rappelons que dans son étude comparée des deux démarches Mangiante introduit la précision suivante : « [la démarche] FOS se limitera à celle d'un public donné et sortira parfois de leur domaine de spécialité pour couvrir des situations de communication extérieures à la disciplines mais que ce public sera à même de rencontrer dans le cadre du projet qui est à l'origine de sa demande de formation linguistique » (Mangiante, 2006 : 139).

De plus, Mangiante propose les étapes fondamentales qui sont à la base de toute démarche FOS. Nous focaliserons sur trois principales étapes que nous présentons de la manière qui suit :

a) L'identification de la demande

C'est une étape décisive quant au déroulement de la formation. Elle se caractérise par la précision, même si la demande de formation ne l'est pas comme le souligne ce didacticien : « elle peut être précise, floue ou même absente. »

b) L'analyse des besoins

C'est une étape qui ne manque pas aussi d'importance dans la mesure où elle tient à mettre en concordance les contenus de la formation et les attentes du public, émanant des difficultés du terrain. Dans les conditions didactiques adéquates, c'est le cas de figure qui favorise une formation judicieuse et qui peut même atteindre un degré de satisfaction global. Cependant, dans la majorité des cas, c'est l'enseignant qui « émet des hypothèses sur les situations communicatives auxquelles les apprenants seront confrontés » avec la précision que cette analyse des besoins peut s'effectuer elle-même en trois sous-étapes :

- *L'expérience personnelle du formateur, avec la prise en compte de ses interactions avec son milieu,*
- *Le questionnement de l'apprenant, ici on fait appel au bon sens du formateur et sa capacité de détecter les besoins réels des apprenants,*
- *Le contact direct avec les milieux professionnels. Cette phase est en lien étroit avec la première. Elle est la résultante d'un travail de longue haleine.*

N.B : Le rapport qu'entretiennent ses trois sous-étapes est dialectique comme le sont d'ailleurs les étapes fondamentales. Et c'est cette cohérence d'ensemble qui permet la pertinence dans la formulation des hypothèses, et leur adéquation avec les attentes du public. De plus, l'analyse des besoins est « évolutive », car il est inconcevable d'élaborer un répertoire de situations figées, fourre tout, et le mettre à la disposition de tous les publics.

c) Le recueil des données : cette étape revêt un intérêt particulier, non seulement elle complète les autres étapes, mais elle requiert de la part de l'enseignant plus d'investissement dans le domaine de spécialité. L'implication dans le domaine des apprenants permet de s'arrêter sur les types discursifs envisagés.

3.3.3.1 La compétence FOS

Ainsi, la compétence introduite par le FOS est de type « transversal ». L'accent est mis plus sur des objectifs spécifiques que sur une orientation disciplinaire donnée. Pour illustrer le propos, retenons le cas des formations linguistiques pour des publics non francophones. En effet, dans ces cas précis plusieurs spécialités peuvent être en place, le point commun étant le type de compétences académiques à acquérir à savoir les « compétences transversales » signalées auparavant. Contrairement, à la démarche « langue de spécialité » ou l'accent est mis sur « une spécialité » donnée ou une « branche d'activité professionnelle », la compétence ciblée, entre autres, est de type disciplinaire. La réforme universitaire de 2009, notamment le programme d'Urgence (PU), a introduit une nouvelle génération d'éléments de module.

- La compétence FOS dans le module (MTU) :

Le module (LCT) a connu un nouvel essor avec le Programme d'Urgence (PU), l'élément de module : « Méthodologie de travail universitaire » (MTU) s'inscrit justement dans la vision et la stratégie de développement de compétences transversales chez l'étudiant. Rien qu'un simple coup d'œil jeté sur le descriptif de cet élément de module, nous montre l'intérêt pédagogique et académique des objectifs qui ont été assignés à ce cours, proposé à tous les étudiants de la première année, au titre de l'année universitaire 2010/2011, toutes filières confondues. Parmi les innovations introduites par l'élément du module « Méthodologie de Travail Universitaire (MTU) », nous citons à titre

d'indications (la lecture méthodique et interactive, l'élaboration d'écrit de type universitaire (compte-rendu et rapport, la gestion du temps...).

Cependant, l'opérationnalisation des axes et des contenus de cet élément de module s'est heurtée à des difficultés et des obstacles soulevés au sein des départements. En effet, dans les facultés de Droit par exemple, des voix s'élevaient stipulant que les contenus de cet élément de module relèvent bien du champ de compétence de l'enseignant de spécialité et non de l'enseignant de langue. Cette méconnaissance de la nature de l'élément du module (MTU) et cette-non prise en considération de ses enjeux transversaux ont noyé le dit module dans des considérations extra-pédagogiques, alors que l'essentiel n'a pas été fait.

3.3.3.2 FOS ou langue de spécialité ?

Schématiquement, et pour revenir à la question capitale de distinction entre « Français de spécialité » et « français sur objectif spécifique », l'on peut dire que le FOS répond à une logique de la « demande » alors que le « français de spécialité » s'inscrit volontairement dans la logique de l'« offre ». En effet, dans le premier cas de figure, c'est-à-dire dans la démarche FOS, le programme de formation linguistique, comme le précise Mangiante, « se focalise sur un public spécifique d'apprenants, et nécessite pour être conçu, une connaissance préalable détaillée d'une **demande précise de formation** » (c'est nous qui soulignons)²⁸ (Mangiante, 2006 : 138). Ce qui introduit une caractéristique majeure dans le domaine de la didactique des langues. Les outils linguistiques, les programmes ainsi que les contenus sont incessamment actualisés, adaptés à des besoins spécifiques et à des modes en vigueur. Le principe de base de l'action pédagogique universitaire est fonction de « projet[s] de formation » à déterminer chaque fois en fonction « de la constitution d'un groupe d'apprenants homogène dans son objectif d'apprentissage... ».

Cependant, les différents intervenants dans le cadre de la formation universitaire sont en quelque sorte des « agents essentiellement rationnels », ils œuvrent dans le sens

²⁸ Nous pouvons lire ici dans les propos de Mangiante que la démarche FOS inscrit le processus d'enseignement et de formation en langue dans la logique de la demande, contrairement aux orientations de la langue de spécialité qui obéissent à la logique de l'offre. Cela nous aidera énormément à lever l'ambiguïté et les imprécisions méthodologique et terminologique qui se généralisent aujourd'hui.

d'optimiser les ressources, de « minimiser » les coûts et les charges tout en affichant la volonté de « maximiser » les résultats et les "performances" comme le stipule la théorie économique.

3.3.3.3 Publics spécifiques

La réflexion sur le FOS est intimement liée à « l'analyse des besoins », qui fait explicitement référence aux situations professionnelles précises et ciblées des apprenants. L'appellation « public spécifique » indique que ce sont parfois les publics, et non plus directement leurs objectifs supposés ou assignés, qui définissent le champ. Le « public spécifique » est généralement composé d'individus appartenant à des communautés scientifique, technique et professionnel (Lehmann, 1993), auxquels on « *adjoint depuis quelques années les étudiants étrangers* » (Mangiante et Parpette 2004) qui ont, eux aussi, des objectifs spécifiques dans leur apprentissage du français.

Une des spécificités de ces publics, indépendamment de leurs objectifs en termes de compétences langagières visées, sont les implications politiques, institutionnelles, économiques des programmes qui leur sont consacrés.

De plus, des études ont élargi un peu le champ du FOS pour couvrir aussi des publics dits généraux. Autrement dit, ce sont des professionnels provenant de divers domaines et ne disposant pas de temps suffisant pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Le facteur temporel et l'hétérogénéité du public constituent les points d'achoppement de ce genre de programmes, caractérisés aussi par une insuffisance en matière d'approche, (pour une synthèse des critiques, voir (Lehmann, 1983).

3.3.4 La théorie des besoins

La théorie des besoins naît en réaction aux approches qui considèrent la définition des *contenus* d'apprentissage comme la base de tout enseignement. Les méthodes dites *traditionnelles*, c'est-à-dire celles qui consistent à donner des « connaissances sur la langue » dans le but que l'étudiant les applique « en situation de communication » se sont révélées très tôt insuffisantes et inefficaces. Les écarts entre les exigences de la vie en perpétuelle mouvance et les contenus proposés s'avèrent considérables. Dans ce contexte en constante évolution, les méthodes les plus innovantes seront vouées à

l'échec, si elles ne prennent pas en considération la notion de besoin comme le souligne Richterich :

« Les théories et modèles linguistiques, sociolinguistiques, pragma-linguistiques et autres qui sont actuellement utilisés de façon plus ou moins respectueuse pour définir des contenus n'entraînent pas nécessairement une didactique correspondante, et l'on peut très bien enseigner des actes de parole, des fonctions et des notions, des interactions conversationnelles par des activités de type explicatif qui n'ont rien à envier à l'enseignement des règles de la grammaire traditionnelle ni à la classique explication et analyse de texte » (Richterich, 1985 : 9).

En FOS comme en « Français de spécialité », la pierre angulaire dans le processus d'enseignement/apprentissage ne concerne pas les contenus, même si ceux-ci doivent être minutieusement conçus et choisis, mais « les situations authentiques de communication hors de la salle de classe ». Cela induit une pédagogie « actionnelle » et « par tâches », initiée par le Cadre (CECRL) et développée par les équipes de recherches universitaires à l'échelon international. Cependant, s'il semble possible d'identifier, au cas par cas, et de décrire ces situations dans le cadre de la démarche « FOS », cette même tâche relève presque de l'impossible dans la démarche du « français de spécialité » préconisée dans le milieu universitaire qui fait face à un public de plus en plus massif, ces derniers temps. Nous avons réservé toute la troisième partie de notre thèse pour étudier sur le terrain cette question et faire la part de solutions pratiques et plausibles.

3.3.4.1 Qu'est qu'un besoin ?

Le « Besoin » est une notion clé en didactique des langues. Pourtant, elle n'a pas été bien reçue au début des années 1980, et a fait même l'objet de critiques sévères. Probablement, parce qu'elle est proche d'autres notions dont il est parfois difficile de la distinguer : *motivation, demande, attente, désir, intérêt*. Elle est aussi largement liée à la notion d'*objectif*, avec laquelle elle entretient un rapport étroit et indissociable selon René Richterich, l'un des didacticiens à avoir consacré des travaux entiers à cette notion en pédagogie et didactique des langues.

Avant de passer en revue les différents aspects que revêt la notion de besoin en didactique des langues dans la perspective de la didactique des langues, nous faisons

appel à Maslow et sa célèbre « pyramide des besoins » ayant un impact considérable dans différents domaines des sciences économiques et sociales.

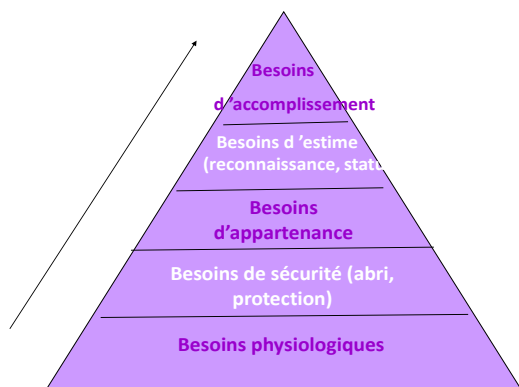


Figure 1 : la pyramide de Maslow (hiérarchisation des besoins)

Le retentissement de la pyramide de la hiérarchisation des besoins, relève non seulement d'une vision novatrice et stratégique, c'est à dire le fait de hiérarchiser les besoins pour mieux les comprendre, mais aussi de la capacité d'approcher la notion de besoin sous différents aspects et en introduisant des niveaux multiples comme le présente le schéma suivant :

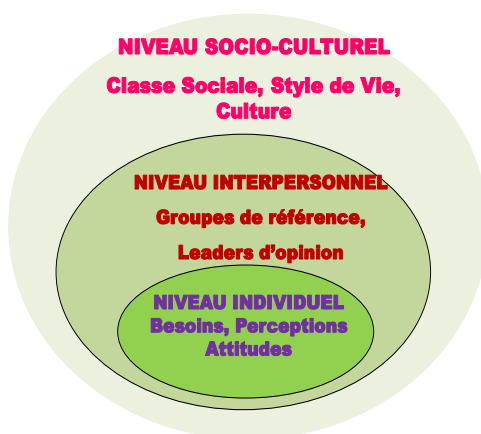


Figure 2 : les besoins et la notion de niveau.

En matière de didactique, Richterich propose une panoplie de définitions du « Besoin » en le reliant à un «*Etat de manque, d'insatisfaction, de déséquilibre* » par opposition à ce qui n'est pas besoin, c'est-à-dire «*Etat de satisfaction, d'équilibre, d'apaisement* » et s'apparente à une « ... *force qui pousse à agir pour changer un état en un autre* ». De même, le besoin traduit une « *tension entre deux états* » et constitue une sorte de « *prise de conscience d'un état présent comparé à un état futur* ». D'autres auteurs vont adopter la même vision à l'égard du besoin qui est : « *[un] état objectif de déséquilibre d'un organisme par rapport à son environnement : chez les animaux supérieurs cet état conduit à la recherche d'un nouvel équilibre au moyen d'une activité provoquée par une motivation* » (Le Ny, 1972 : 184). De même, pour Rousson et Boudineau, le besoin peut être considéré comme « *l'expression d'un projet (réaliste ou non ; explicite ou implicite) d'un agent social (individuel ou collectif) par rapport à une nécessité née de la relation de l'agent au champ social. Ce projet peut être onéreux ou en contradiction avec d'autres projets.* » (Rousson et Boudineau 1977 : 2)

Autant de considérations d'ordre général qui vont pousser les spécialistes à mettre en avant le concept plus spécifique par rapport au domaine d'apprentissage des langues et de la didactique des langues et des cultures, à savoir le concept de « Besoin langagier ».

3.3.4.2 Besoin langagier et complexités du terrain

Apparue au tout début des années 1970, cette appellation a d'abord été utilisée comme équivalent, plus ou moins approximatif, de la notion de situation. Richterich avait osé en 1973, dans le cadre du comité de l'éducation extrascolaire et du développement culturel, du Conseil de l'Europe, faire la proposition de définition suivante : « *analyser des besoins langagiers consistera donc à essayer de découvrir et de décrire ce qui manque à un individu ou groupe d'individus pour atteindre, au moyen du langage, les objectifs qu'ils se seront fixés pour maîtriser la situation dans laquelle ils se trouveront* » (Richterich, 1985 : 4). C'est par le moyen de l'analyse que le « besoin langagier » entre en adéquation avec la « situation » pour former deux composantes à savoir : « la situation et les opérations ou objectifs langagiers. ». Remarquons, ici, que le concept de « besoin langagier » est mis sur le même pied d'égalité que « situation ».

Avec la politique de généralisation de l'éducation et de l'enseignement ainsi que la démocratisation du fait d'apprentissage, l'université marocaine ouvre ses portes, cette dernière décennie à des lycéens ayant de plus en plus accès à l'enseignement supérieur. Ce public nombreux pose des défis d'ordre matériel et logistique certes, mais les enjeux d'ordre didactique et méthodologiques sont décisifs pour répondre de manière efficace à ces nouveaux besoins et demandes en matière d'enseignement de langues. Ces nouvelles exigences nécessitent des innovations à introduire au niveau des « modalités d'accès à la langue » et le changement de paradigme dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage en cherchant à autonomiser l'apprenant et le pousser à développer ses stratégies d'apprentissage. Parmi ces orientations et ces stratégies, nous allons nous arrêter sur celles développées dans le cadre du secteur LANSAD.

3.4 Le secteur LANSAD et le français à l'université

L'appellation **LANSAD** est l'acronyme de (**LANG**ues pour les **Spécialistes** des **Autres Disciplines**). Il s'agit d'un secteur qui a vu le jour, il y a une trentaine d'années et qui s'intéresse à la question de l'enseignement des langues au niveau des universités en France. Evidemment, il y a d'autres orientations et d'autres structures qui partagent le même souci et les mêmes intérêts pour cet enseignement, comme le réseau RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur).

Le public LANSAD est constitué de l'ensemble des étudiants des filières « d'autres disciplines », généralement ceux des établissements de l'enseignement supérieur commercial, scientifique et technique et qui suivent des cours de langue anglaise « anglais pour les non-spécialistes ». Cependant, la composition de ce public n'a pas été prise en compte par la communauté des chercheurs. L'objet de l'enseignement LANSAD n'attire guère la curiosité scientifique des spécialistes, alors que de nouveaux défis liés au contexte de cet enseignement, à ses méthodologies préconisées et à ses spécificités amorcent les prémises de la constitution d'une nouvelle discipline à même de prendre en charge tout le secteur. Ce n'est que vers le milieu des années soixante dix que des chercheurs comme Michel Perrin, Francis Costa, Michèle Rivas, entre autres, ont été attentifs à la formation d'un domaine didactique nouveau.

Au départ, les travaux liés au domaine de l'enseignement de l'anglais avec les publications du groupe GERAS (groupe d'Etudes et de Recherches en Anglais de

spécialité) ont été attentifs à la question. Ensuite, et plus récemment d'autres groupes se formaient, au tour des spécificités des publics de langues étrangères, notamment, le GERES et le GERLAS, respectivement (Groupe d'Etudes et de Recherches en Espagnol de Spécialité) et (Groupe d'Etudes et de Recherches en Allemand Langue de Spécialité). Ces travaux, en particulier ceux de l'anglais ont été précurseurs en la matière et vont influencer dans une large mesure l'approche de l'enseignement des langues à l'université pendant les trois dernières décennies. Les changements introduits touchent dans le fond les méthodologies de l'enseignement des langues pour les étudiants des filières d'autres spécialités.

Le secteur LANSAD a pris appui également sur le courant ESP (*English for specific Purposes*), courant largement développé pendant les années 1970 également, pour identifier l'objet d'études « *langue pour les spécialistes des autres disciplines* » ou « *pour non spécialistes* ». En un mot, ce secteur a œuvré, autant que faire se peut, afin d'ancrer l'enseignement de la langue de spécialité : « *dans une activité de recherche spécifique et d'en faire un champ universitaire à part entière, aux côtés de la littérature, de la civilisation ou de la linguistique, la didactique constituant, quant à elle, un axe transversal, dans une discipline en pleine évolution* » (SAES, 2011 : 1).

3.5 Le secteur LANSAD et la didactique de la langue de spécialité

Ayant porté l'analyse et la réflexion sur chacune de ces deux notions, il s'agit maintenant de les mettre en corrélation. En effet, le rapport « langue de spécialité / secteur LANSAD » s'impose par la nature des choses. L'on a souvent tendance à confondre les deux notions, alors que les frontières entre les domaines sont claires. Le secteur LANSAD a tendance à s'occuper des formations universitaires. De son côté, la langue de spécialité (LSP), et comme nous l'avons développé suite aux travaux de Mangiante, concerne un domaine d'étude lié à la vie pratique et à l'ensemble des discours en rapport avec le domaine spécifique en question. Toutefois « *LSP et LANSAD doivent [...] être clairement distingués en tant qu'objet d'étude et domaine de recherche pour le premier, secteur d'enseignement universitaire pour le second* » (SAES, 2011 : 2).

Pour conclure ce chapitre, le travail poursuivi consiste à analyser la problématique sous l'angle des approches didactiques notamment en matière d'enseignement du français, et ce à travers les époques et les écoles didactiques : des méthodes directes à la

perspective actionnelle aujourd'hui, en passant par le structuralisme, les méthodes audio-orales et audio-visuelles, le fonctionnalisme et les approches communicatives.

Le champ didactique connaît un éventail de concepts, de théories et de méthodologies. Dans ce foisonnement terminologique et méthodologique, il s'agit de préciser le statut didactique du français enseigné dans le cadre du module (LC). C'est un enseignement du français de spécialité, étant donné que la langue ciblée dans ce contexte universitaire est utilisée comme objet didactique pour des fins techniques et disciplinaires. Cependant, certains traits caractéristiques de la didactique du français de spécialité sont aussi opérationnels dans le cadre de la démarche FOS (Français sur objectifs spécifiques). La différence entre les deux, nous l'avons située au niveau des stratégies mobilisées et au niveau de type de compétence visée. Elle est de type « disciplinaire » pour la première (la langue de spécialité) alors que pour le FOS, elle est de type « transversal ».

Nous avons accordée également une attention particulière au secteur *LANSAD* pour les efforts considérables déployés à ancrer l'enseignement de la langue de spécialité dans les activités de recherche universitaire et, au-delà de ce chapitre, les apports de ce secteur au dispositif global d'enseignement des langues.

En termes de conclusion, le troisième chapitre clôt la première partie de notre thèse. Celle-ci a été consacrée au cadre sociolinguistique et didactique de la recherche. Cela nous a été rendu possible grâce à l'analyse de la situation linguistique, de l'étude des politiques linguistiques et leurs effets sur le choix des langues enseignées et/ou d'enseignement. Sans oublier les choix et les options méthodologiques de la didactique du français langue étrangère ou « langue universitaire » comme nous le développons ici. Tous ces éléments, nous les aborderons de manière détaillée dans la partie suivante.

Partie II

Le dispositif d'enseignement du français à l'université entre considérations méthodologiques et pratique du terrain

Chapitre 4 : Le portfolio des langues, élément incontournable du dispositif

Avant d'entamer l'étude de la notion du portfolio, nous tenons à préciser que celle-ci sera inscrite dans le cadre de la vision globale du dispositif. D'une part, cette précision permettra l'entrée en matière pour une notion qui a été soulevée dans le contexte universitaire marocain de manière incessante, sans aller jusqu'à la mise en pratique de cette notion. D'autre part, nous aborderons la notion de portfolio comme un élément incontournable du dispositif, étant donné qu'elle offre, à la fois, le cadre théorique propice à l'enseignement des langues et constitue l'élément clé de la mise en œuvre du dispositif. La notion du portfolio est une notion riche également. Sa richesse réside dans les composantes qu'elle introduit et dans le potentiel de formation plurielle qu'elle renferme.

4.1 Portfolio des langues : compétence plurilingue et approche réflexive

Il s'agit ici de rappeler quelques principes fondamentaux de la recherche sur la problématique du plurilinguisme en essayant de dégager les points du succès et les points d'achoppement sur la question. Nous commençons dans le cadre d'une approche terminologique par définir les concepts qui couvrent la réalité du plurilinguisme en relevant l'ensemble des vocables qui ont été utilisés. Nous tâcherons aussi de souligner, dans le cadre de cette utilisation, les principales relations lexicales et sémantiques qui apparaissent aux plans sociolinguistique et socio didactique. Cependant, notre entreprise ne se limite pas aux aspects purement lexico-terminologiques, la question de la diversité linguistique et la volonté de faire du plurilinguisme une stratégie globale -un credo majeur des politiques linguistiques- nécessitent la prise en compte d'autres notions qui pivotent autour du plurilinguisme. Celles-ci font émerger des concepts tels que la compétence plurilingue, politique linguistique convergente, le portfolio des langues ou « portefeuille plurilingue », etc. Cela influence nécessairement la question de la langue

d' « enseignement » ou de scolarisation. Aussi serait-il judicieux par la même occasion de poser les jalons d'une réflexion didactique novatrice et adaptée au contexte marocain par le biais de ces notions didactiques et des approches en vigueur.

4.1.1 Plurilinguisme : « apparemment » sémantique

Commençons de prime abord par une tentative de définition du vocable « plurilinguisme », de son utilisation et des différents emplois qui lui reviennent. Nous présentons de manière succincte le plurilinguisme et les concepts avec lesquels il entre dans une relation lexicale, sémantique et terminologique. Nous examinons ensuite la pertinence terminologique du vocable en termes de contacts de langues, qui engendrent la multiplicité des enjeux d'ordre langagiers, méthodologiques et pédagogiques. Ce tour d'horizons nous pousse à interroger les tendances actuelles à travers le monde pour analyser les méthodologies adoptées en matière de situations de bi-plurilinguisme. Celles-ci ont tendance en Europe à adopter une même méthodologie pour les langues en présence sur le vieux continent.

On définit généralement le plurilinguisme comme la capacité d'un individu de comprendre et d'utiliser plusieurs langues à la fois dans ses échanges avec autrui. Le terme « plurilinguisme » est un terme phare aujourd'hui, il a tendance à se généraliser et couvrir plusieurs domaines. Il est de ceux à analyser dans ses rapports avec d'autres termes du même paradigme à l'instar de bilinguisme, multilinguisme, diglossie, polyglottisme ou « polyglossie » Cet apparemment avec d'autres termes qui relèvent du même registre laisse planer l'ambiguïté, le flou et l'incertitude sémantique d'autant plus qu'il est utilisé aujourd'hui de manière confuse et sans distinction avec les termes de sens voisin. En effet, Galisson et Coste donnent la définition suivante : « *Une situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme = plurilinguisme) sont utilisés concurremment.* » (Galisson et Coste, 1976 : 69)

4.1.1 Plurilinguisme et multilinguisme : quelles différences ?

À partir de la définition de Galisson et Coste, on remarque que le mot « plurilinguisme » est présenté comme synonyme de « multilinguisme ». Dans la présentation des deux termes, on insiste sur l'identité des deux vocables et leur portée géographique (région,

pays), etc. On peut entrevoir pendant cette époque, l'association de ces termes aux contextes linguistiques, géographiques et territoriaux. Ce qui est tout à fait en cohérence avec le contexte socio-économique, politique et culturel de l'époque où les frontières sont fermées et les mobilités rares, contrairement à ce qui se passe aujourd'hui. L'évolution de la situation avec la « levée » des frontières a conduit à l'évolution de la situation linguistique. Ce qui fait qu'on est passé d'une conception géographique à une conception « psycho-sociale » du fait linguistique.

En définitive, l'évolution notable soulignée a conduit, à première vue, au développement conceptuel et cognitif des termes « multilinguisme » et « plurilinguisme » vers un peu plus de spécification. Ainsi, le premier désigne de manière explicite la présence de plusieurs langues sur un même territoire, alors que le second, le « plurilinguisme » en l'occurrence, concerne essentiellement les individus capables de parler plusieurs langues. En effet, le plurilinguisme, d'après Jean-Pierre CUQ, peut être considéré comme la : « *capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques* », (CUQ, 2003 : 195), c'est-à-dire un individu capable de passer « sans heurts » d'une langue à une autre. À préciser que ce didacticien présente la situation linguistique dans le cadre d'une Europe « multilingue ». Il définit le cas de figure d'un individu idéal, exemple de citoyen avoué et « modèle » d'individu qui vit pleinement et de manière démocratique sa citoyenneté, ici au niveau de l'Europe.

Pour plus de précision, le plurilinguisme se rapporte à la « *faculté ou capacité d'un individu de parler plusieurs langues* », alors que le multilinguisme relève de l'action de l'« *aménagement de la coexistence de plusieurs langues* » (North, 2010). Pour illustrer le propos, on donne le plus souvent l'exemple de la Grande-Bretagne comme l'un des pays les plus multilingues au monde aujourd'hui. Rien qu'à Londres et sa région, on comptabilise plus d'une centaine de langues parlées, cela est dû aux flux migratoires que le pays a connus. Paradoxalement, les citoyens du Royaume-Uni sont parmi les moins plurilingues au monde. Cela est dû au fait que l'apprentissage des langues étrangères est en nette décroissance, outre le fait que les Britanniques ne manifestent pas le besoin d'apprendre les langues, puisque leur langue est une sorte de lingua franca à l'échelon international et que tous les autres citoyens du monde sont censés la parler.

Aux plans linguistique et aménagementiste, « *le multilinguisme, c'est la mosaïque des langues, et le plurilinguisme, c'est le privilège du polyglotte* ». (North, 2011 : 10)

Rattacher la question du multilinguisme aux aspects de l'aménagement et des politiques linguistiques, c'est lui donner plus de consistance et de profondeur. Il s'agit d'une approche en vogue actuellement qui conçoit le phénomène non seulement comme une réalité apparente, mais comme un projet socio-politique et économique à étudier dans sa dimension volontariste. En tout cas, ceci est la tendance conforme aux recommandations des instances mondiales, de l'UNESCO à titre d'exemple. En effet, selon l'organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), il ne peut y avoir aujourd'hui de programmes de développement durable, de lutte contre la précarité ni de participation effective à la vie sociale et publique sans la prise en compte des facteurs linguistiques. Plusieurs " experts " de ladite institution mettent en lumière le rôle et la pertinence de l'élément linguistique dans la stratégie d'élaboration et de réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD).

4.1.3 Pluralité et politiques linguistiques convergentes

Nous pouvons considérer que la pluralité et la diversité linguistiques et culturelles constituent la réalité à travers le monde au-delà des considérations politiques qui imposent le choix de la langue unique. En fait, et avec la marge de liberté de plus en plus renforcée, avec la généralisation des moyens de communications et des médias numériques, on est passé à l'ère de la démocratisation des médias dans le vrai sens du terme. Ce qui autorise l'apparition de médias numériques en langues régionales et celles de minorités autrefois marginalisées, etc. La question du rôle prégnant des médias dans la promotion des langues autochtones a été soulignée dans le premier numéro du Courrier de l'UNESCO pour l'année 2019, déclarée Année internationale des **langues autochtones**. Il faudrait savoir que les langues « autochtones » sont menacées de disparitions alors qu'elles sont « *vecteurs de savoirs qui apportent des réponses originales aux enjeux contemporains* » (Courrier de l'UNESCO, n°1, 2019). Dans cette situation paradoxale, ce sont effectivement les médias qui assurent la survie des langues et des savoirs autochtones.

Au niveau des politiques linguistiques en Europe, il faut rappeler qu'à partir des années 2000, les instances européennes ne cessent de manifester de l'intérêt aux langues et, surtout, à la diversité et la pluralité linguistiques. En effet, les programmes des politiques linguistiques européennes donnent une vision globale et commune dans le cadre du

Conseil de l'Europe pour traiter la question des langues. Les principales orientations destinées à tous les états membres portent effectivement sur la promotion de la diversité et de la pluralité linguistiques. Ainsi, dans le cadre de l'accord partiel élargi (Graz, 1994), le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) prône : « *La mise en œuvre de politiques linguistiques et la promotion des innovations dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes* » (article 1 du statut du CELV).

L'un des objectifs principaux des instances européennes est de susciter la prise de conscience afférente à l'identité culturelle et participer au développement de l'intercompréhension entre les citoyens et les peuples européens.

4.1.4 Au-delà de l'Europe

Sur l'autre rive méditerranéenne, le Maroc ne reste pas loin de ces influences et l'on voit bien que sur le plan linguistique, la situation évolue vers le plurilinguisme ; le monolinguisme n'a, en fait, ni la légitimité historique ni la latitude sociolinguistique et géostratégique dans le contexte marocain.

Toutes ces considérations nationales et internationales ont changé la donne et participent à une redécouverte des différentes langues en présence sur les aires géographiques. Elles offrent par la même occasion, de nouvelles opportunités de la recherche. En un mot, ce contexte global a favorisé le développement de la recherche sociolinguistique.

4.2 Plurilinguisme et/ou monolinguisme ?

Le titre de cette section nous induit à établir une dichotomie de rapports exclusifs entre situations de monolinguisme et celles de plurilinguisme, comme si les deux notions entrent, du moins sur les plans théoriques et institutionnels dans un rapport de concurrence ontologique, alors que la réalité des pratiques linguistiques favorise plutôt la continuité et la cohabitation. Nous pouvons percevoir cela à partir de l'exemple de la grande Bretagne, signalé précédemment.

Dans ce qui suit, nous allons focaliser notre attention sur la réalité du monolinguisme comme vecteur de l'idéologie dominante. Il y a naturellement des facteurs d'ordre politique et économique qui imposent le choix de la langue « unique », comme emblème

de patriotisme et d'unicité, mais les enjeux qui régissent les orientations des politiques linguistiques sont incommensurablement matériels et géostratégiques. Pourtant, ces contraintes imposant autrefois le monolinguisme comme vecteur de l'idéologie dominante et signe de la souveraineté des États seraient-elles capables de résister face aux options d'une économie de marchés de plus en plus ouverts ? Une économie de l'ère du « socio-connectivisme »²⁹ caractérisée par l'ouverture à l'international et passant nécessairement par le choix du multilinguisme comme corollaire de la mondialisation. Suite aux précisions d'Ezeafulukwe et Azikiwe :

« La mondialisation et le multilinguisme s'entrelacent et se nourrissent l'un l'autre. L'homme d'aujourd'hui est un citoyen planétaire apte à se déplacer de son milieu à l'autre (sic). Le multilinguisme se présente alors comme un pré-requis nécessaire pour se repérer dans n'importe quelle situation [...]. » (2017 : 115)

Dans ce contexte, l'universalité serait donc, synonyme de la diversité, elle prend appui sur la différence comme facteur de richesse dans les échanges. Elle relève de la logique de la raison humaine universelle et communautaire. Cependant, le monolinguisme serait l'apanage de l'uniformité de la connaissance et de la culture, à commencer par la culture scientifique ou universitaire. Il est la voie royale de l'univocité et de la standardisation, de la conformité et de la culture du semblable. En théories économiques, cela relève de la logique de production.

Une fois comprises ces distinctions, les modèles économiques parviendront à changer de paradigme quant à l'appréhension de l'élément humain. L'on passerait de modèles où tout converge pour mettre en œuvre « *l'homo economicus* », et au mieux le « *psycho-economicus* », vers un modèle plus ouvert et équitable, et donc, pluriel de « *l'homo communicans* », c'est-à-dire l'homme du troisième millénaire. Ce qui se répercuterait positivement sur la place des langues dans la société, comme source de profondeur et de force. Ainsi le plurilinguisme serait-il le vecteur des interactions sociales à l'échelon

²⁹ Le socioconnectivisme est un concept que nous avons utilisé dans notre article « la Perspective actionnelle pour contourner les écueils liés à l'hétérogénéité des compétences universitaires. Réflexions sur le projet pilote de l'Université Hassan I^{er} et la Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg », L'Harmattan - 2018. Par ce concept, nous faisons allusions à la génération des jeunes d'aujourd'hui, dans son état de connectivité permanente et dont l'essentiel de la connaissance et du savoir passe par le net.

international. Il participe aux influences et aux développements et favorise la créativité et l'innovation. Dans ce sens, le plurilinguisme pourrait-il contourner les effets indésirables du « prêt-à-porter » et des stéréotypes socioculturels ?

4.2.1 Monolinguisme entre stéréotypes socioculturels et enjeux sociolinguistiques

Le monolinguisme est la situation « unique » de ne recourir qu'à une seule langue. Il diffère en cela du bilinguisme et du plurilinguisme. Cette situation sociolinguistique peut être celle d'une personne, d'une communauté, d'une organisation ou d'un État de manière générale. Pour illustrer le propos, nous pouvons donner l'exemple des citoyens des États-Unis, de la France, du Royaume-Uni ou du Maroc à une certaine époque³⁰ qui sont, parfois et dans certains écrits, présentés comme des interlocuteurs monolingues. Cependant, un bon nombre parmi eux, et dans ces différents pays, pratiquent effectivement et quotidiennement, surtout dans les situations informelles, d'autres langues qui n'ont d'ailleurs pas été reconnues ou qui ne sont reconnues que dans chacun de ces pays. De plus, l'on voit souvent dans les citoyens de pays anglophones en l'occurrence les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et la Nouvelle-Zélande des locuteurs purement et simplement monolingues. Cela provient, d'une certaine manière, de l'idée généralisée qu'un anglophone n'a que peu ou pas du tout de motivation à apprendre une langue étrangère. Il est vrai que la langue anglaise est une langue des échanges internationaux, de la recherche scientifique, la langue officielle des instances et des organisations internationales, pourtant, cela ne cache pas une réalité : sous l'effet de certains phénomènes mondiaux socioculturels (l'immigration, les mariages...) ou économiques (les échanges commerciaux, l'offshoring, zones de libre-échange...), ou encore socio-éducatifs (programmes d'échanges pédagogiques entre établissements scolaires ...), les gens ont appris et apprendront d'autres langues. Le même cas de figure peut s'appliquer aux locuteurs des autres langues généralisées, à l'instar de ce qui se

³⁰ Ici nous faisons allusion à la période des années 1960/1970. C'est la période du lendemain de l'indépendance du pays et dont les politiques linguistiques traduisent les orientations majeures qui convergent vers le choix de la langue arabe comme langue officielle et langue d'unification du pays.

passer en francophonie, en arabophonie ou en hispanophonie. Pour ce dernier cas de figure, l'on se demanderait : est-ce que tous les citoyens du pays ibérique ne parlent que la langue ou la variété de langue officielle de Madrid ?

Pour le cas du Maroc, dans le texte du Préambule de la Constitution de 1962, nous pouvons lire la formulation suivante : « *Le Royaume du Maroc, État musulman souverain, dont la langue officielle est l'arabe ...* ». Cette phrase demeure une constante dans toutes les Constitutions depuis 1962 jusqu'à 1996. Il a fallu attendre la révision constitutionnelle de 2011 pour que les langues « marocaines », à savoir l'arabe « marocain », l'amazighe « marocain » et le hassani « marocain » trouvent une place « officielle » dans le cadre : « de la politique linguistique et culturelle nationale » cohérente et ouverte : « *à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde...* » (Constitution, 2011).

La question qui saute aux yeux peut être formulée ainsi : avant 2011, est-ce que tous les Marocains étaient monolingues et ne parlaient que la langue arabe officielle ? La réponse à cette question, nous l'avons largement étudié dans le premier chapitre, sur le paysage linguistique marocain, notamment dans la sous-section (1.1.3). L'on voit bien que la **Nouvelle Constitution** a non seulement réhabilité les langues nationales, mais a veillé surtout à la mise en place d'une politique linguistique de la diversité et de la pluralité.

Dans les lieux publics, dans les villes, sur les autoroutes ..., la tendance aujourd'hui est au plurilinguisme. En effet, les indications routières, les panneaux publicitaires, les noms de marques, des magasins et des enseignes ont choisi le multilinguisme comme stratégie linguistique à la fois pour traduire cette tendance et pour séduire le « consommateur » marocain. Ce qui fait apparaître au moins quatre langues dans l'espace public, bien entendu selon les régions : l'arabe, l'amazighe, le français et l'anglais/l'espagnol. Ce qui serre l'étau autour du monolinguisme, qui devient une tendance dévalorisée et dépréciée, en ce sens qu'il traduit l'incommunicabilité ou l'impossibilité d'entrer en communication avec quelqu'un qui ne parle pas notre langue, de rester cloisonné dans sa langue et sa culture. En effet, le monolinguisme n'est pas seulement l'apanage de l'incompétence linguistique, celle-ci ne peut être que limitée et exclusive, mais il traduit un esprit enfermé et conditionné par une seule langue. Ceci mène subséquemment à une situation de blocage et d'accès plus restreint à l'information. L'on comprend bien, ici, que

le monolinguisme est réducteur. Il présuppose aussi un esprit restreint et conditionné par une seule langue. La façon de penser qui l'accompagne devrait être aussi dénigrée.

4.2.2 Plurilinguisme et éducation : « L'éducation pour tous »

« **L'éducation pour tous** » ne doit pas être seulement une déclaration affichée en toute circonstance pour faire valoir les bonnes intentions des gouvernements en matière d'éducation. Elle ne doit pas être non plus, un adage mis en avant et en toutes situations, ni encore un simple slogan, qui séduit et satisfait une prétention narcissique. « L'éducation pour tous » doit être une conviction déclinée en termes de programmes et de projets éducatifs et sociétaux. Remarquons que la formulation de l'expression « l'éducation pour tous » est déjà, porteuse de ce plurilinguisme tant prisé aujourd'hui, si elle est appliquée de manière profonde et judicieuse. Nous devons savoir que l'approche plurilingue consacre une place privilégiée à la vie langagière de l'individu dans son contexte socioculturel et au développement de son expérience linguistique. Cette sorte de "biographie langagière", spontanée et intuitive ou non, est composée de sa langue maternelle apprise dans son entourage, de la langue du groupe social, auquel il appartient, outre les autres langues "étrangères" que le jeune apprenti découvre dans le contexte scolaire. L'approche plurilingue, dans sa considération du fait linguistique et culturel, ne procède pas par classements successifs, sorte de compartimentation des langues et des cultures ; elle opte pour le développement d'une compétence linguistique et communicative plurilingue. A cet égard, nous pouvons retenir l'exemple du Cadre européen (**CECRL**), comme principale illustration de cette situation et comme vocation majeure des institutions européennes sur les plans linguistique et culturel, mais aussi aux niveaux social, politique et économique. En effet, le Cadre a fondé sa stratégie linguistique sur la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme en Europe, en ce sens que le citoyen européen est invité à développer "sa" compétence langagière dans différentes langues et à différents niveaux.

4.2.3 Pour une école ouverte au « plurilinguisme »

4.2.3.1 Lutter contre les résistances au plurilinguisme

Nous avons choisi pour titre à cette sous-section pour « une école ouverte au " plurilinguisme" » et non pas pour une école « plurilingue », comme il est d'usage

aujourd'hui, dans certain contexte y compris les contextes officiels. Nous avons privilégié le choix du concept plurilinguisme au lieu du multilinguisme, selon la distinction psychosociale et psycho-cognitive introduite par les spécialistes (Cf. supra 4.1.1).

Cela dit, pour que l'école marocaine soit vraiment ouverte à la pluralité linguistique et culturelle, il faudrait qu'un certain nombre de considérations se réalise. La première action à accomplir dans ce sens revient à lutter contre les résistances au « plurilinguisme » et au « pluriculturalisme », à les battre en brèche. Il s'agit de mobiliser toutes les ressources et de canaliser les efforts vers la mise en place d'une stratégie plurilingue qui touche toutes les organisations sociales et toutes les institutions afin que l'école ne soit, ni coupée de son environnement socioéconomique et politique, ni le champ de bataille et de règlement de comptes de nature politique, idéologique ou culturelle. Toute autre restriction ou pétition de principe en matière de pluralité linguistique ou culturelle ne constitue qu'une sorte de :

« [...] *slogans généreux relatifs à la pluralité des langues et des cultures [et] ne peuvent rester que des vœux pieux, si les facteurs de résistance ne sont pas constamment pris en considération. Et si, à partir de tels prises en considération, des propositions réalistes ne sont pas progressivement mises à l'épreuve de l'innovation.* » (Coste et al. 2009 : 23)

4.2.3.2 Orientations majeures et positionnements socioéducatifs

Après ce préalable nécessaire à la définition du rôle de l'école dans la mise en place du plurilinguisme et du rattachement de l'institution éducative à son environnement social. Il faudrait quand même que l'ouverture au plurilinguisme soit une demande sociale, politique et économique et que les autorités compétentes agissent dans le sens de réalisation de cette finalité. Après tout cela, il y a lieu de mettre en place les orientations majeures du plurilinguisme dans le cadre des politiques linguistiques et éducatives.

A partir des assertions et de positionnements relevés par Coste (Coste et al., 2009), nous pouvons retenir comme postulats de base pour les orientations majeures en matière de plurilinguisme en milieux scolaires les six options suivantes :

- *L'individu apprenant les langues est un acteur social à part entière. Socialisé à un certain degré par son exposition, entre autres, au plurilinguisme et au pluriculturalisme. L'école doit jouer un rôle prégnant dans la socialisation « plurilingue » des citoyens par la mise en place de dispositifs appropriés.*

- *L'objectif ultime de la formation en langues devrait être le développement de la compétence plurilingue. Celle-ci est la résultante d'un processus déclenché chez l'apprenant dès la petite enfance et travaillé le long de son parcours d'apprentissage.*
- *Le processus est fonction d'enjeux et de mécanismes rassemblant, développant et surtout valorisant son expérience « plurilingue et pluriculturelle ».*
- *L'action engagée par l'école devrait être en symbiose avec l'environnement social. Inutile de rappeler à ce propos le travail de valorisation de la diversité linguistique et culturelle alors que dans l'espace public par exemple, des voies s'élèvent contre l'altérité ou adoptent une attitude critique et dévalorisante.*
- *L'élaboration des programmes d'enseignement des langues devrait bénéficier de plus d'intérêt.*
- *La fonction principale de l'école réside, non seulement dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle, mais de mettre en action cette compétence par le biais de « parcours de vie », « des trajectoires », des « histoires individuelles et familiales » dans le cadre du rapport à la « pluralité ».*

Nous pouvons schématiser ces orientations qui font office dans l'enracinement du processus plurilingue en milieu d'apprentissage et de formation de la manière suivante :

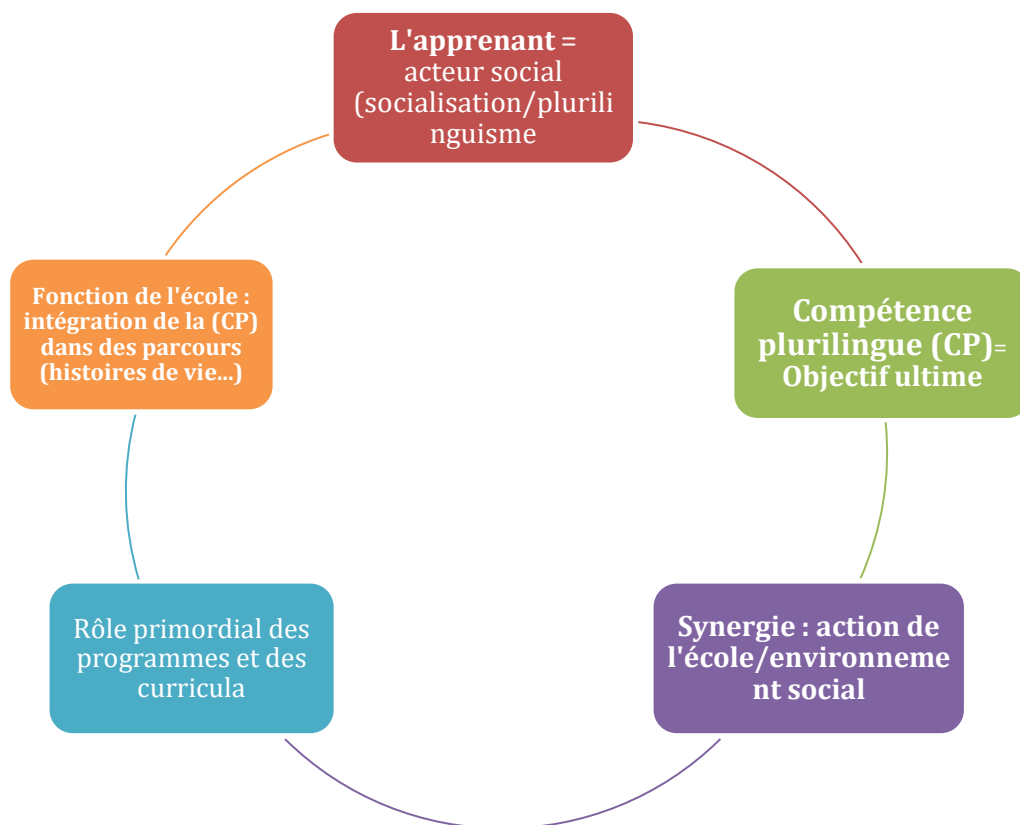


Figure 3 : Processus plurilingue en milieux d'apprentissage.

Ces options permettent non seulement de renforcer la place de l'école dans la mise en œuvre de la pluralité linguistique et culturelle, mais renouvellent son rôle au sein de la société. Plus que jamais, les orientations de l'école suivent l'évolution effrénée qui influence non seulement l'apprentissage des langues, mais les attitudes et les modes d'apprentissage disciplinaires. D'où les difficultés du rapport de l'école avec un environnement de plus en plus « numérisé », avec les problématiques de « didactiser » les contenus de cet environnement et de les intégrer même dans le temps d'apprentissage.

4.2.3.3 Environnement en mutations et renforcement de la place de l'école

L'environnement socio-éducatif est en perpétuelle mutation. Ces changements peuvent être à l'origine d'évolutions considérables, comme ils peuvent être source d'ennui et de perturbations dans le système. Mûrement réfléchies et savamment orchestrées, ces mutations renforcent les tendances actuelles à introduire l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie avec les notions clés de « classes inversées », « méthodes inversées », « e-pédagogie », « capsules pédagogiques »... Aujourd'hui, avec une demande de plus

en plus forte en langues, on commence à se rendre à l'évidence, les langues étrangères peuvent aussi s'apprendre en dehors de l'école. Ce qui met l'institution et les opérateurs du terrain face à un double défi. D'une part, veiller à la généralisation des équipements et matériels de consultation pour ne pas générer des inégalités ; et d'autre part, s'assurer de la validité des contenus « numérisés » proposés. En effet, la moindre erreur dans ce sens peut coûter très cher : le risque d'être à tort assimilés par les apprenants. Nous sommes en train d'assister à des mutations fondamentales quant aux rôles des milieux éducatifs, d'apprentissage et de formation³¹.

Ces dits changements nécessitent la mise en place d'outils performants afin de pouvoir accompagner l'apprenant-acteur dans son parcours linguistique. Parmi ces outils qui retiennent notre attention, nous citons le « portfolio plurilingue ».

4.3 Le portfolio plurilingue

Outil par excellence de l'éducation et de la formation, la notion de « portfolio » est une notion clé, largement utilisée aux Etats-Unis et au Canada à tous les niveaux de l'enseignement. Moins utilisé en Europe, le portfolio a cependant été introduit par le Cadre européen avec le « *portfolio européen des langues* (PEL) » et repris avec « *l'Europass* » des langues en 2005.

4.3.1 Structure et organisation

Nous pouvons définir le Portfolio comme un document individuel, précieux. Il est évolutif et renferme des informations sur les travaux effectués par l'apprenant lors de son apprentissage. Généralement, il est composé de deux ou plusieurs parties qui renferment l'essentiel des activités. Le dossier réservé à l'apprenant réunit les travaux élaborés par celui-ci. La partie consacrée aux appréciations diverses présente essentiellement les avis des enseignants, des parents et des proches ainsi que les jugements de l'apprenant lui-même, formulés sous forme d'auto-évaluation et d'évaluation authentique. Cette dernière met l'accent sur les connaissances explicitement

³¹ Nous utilisons ici le terme école pour désigner l'ensemble des établissements d'éducation, d'apprentissage et de formation, depuis la petite enfance au supérieur en passant l'enseignement primaire, collégial et secondaire.

acquises et les habilités traduites en termes de tâches et de situations réelles d'apprentissage.

Par ailleurs, nous assistons aujourd'hui à un foisonnement de portfolios à travers le monde. Dans le document d'information qui accompagne le « Portfolio sur support numérique », le Ministère d'Éducation du Québec fait part, justement, de ses soucis pédagogiques devant la situation embarrassante du choix. Pour faire face à des questions de types : « *Quel portfolio choisir? Comment promouvoir une pédagogie qui intègre l'utilisation du portfolio conforme aux orientations de la réforme en éducation ?* » Les autorités compétentes de ce pays ont chargé un comité de prendre : «le soin d'examiner cette question sous différents angles et de produire un document susceptible d'apporter un éclairage sur le sujet du portfolio sur support numérique comme outil d'enseignement et d'apprentissage. » (Bibeau et al, 2002 : 4)

4.3.2 Typologies et classification de portfolios

Suite à ce support officiel, nous pouvons spécifier trois rubriques majeures dans chaque portfolio :

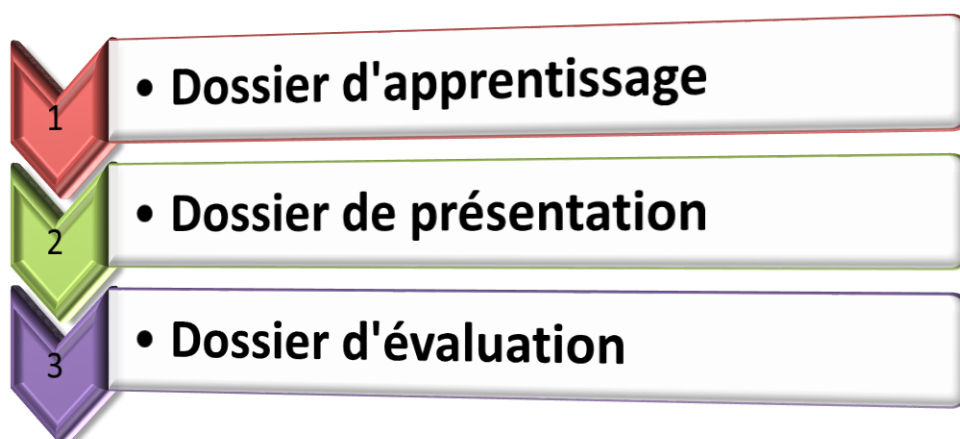


Figure 4 : rubriques composants un portfolio.

- Le premier est un dossier d'apprentissage. Il concerne tous les travaux de l'apprenant ainsi que ses réflexions et ses réalisations en illustrant les progrès notables réalisés sur une période donnée,
- le second est un dossier de présentation qui laisse voir les meilleures productions de l'apprenant ;

- Le troisième est un dossier d'évaluation qui regroupe les diverses productions de l'apprenant ainsi que ses observations et ses auto-évaluations.

L'usage de cet outil a donné lieu à plusieurs réflexions qui ont tendance à classer le portfolio. Dans la littérature sur la question, nous pouvons répertorier six genres de portfolios que nous présenterons comme suit :

- i. le portfolio de **collection**, qui a tendance à rassembler certains travaux ;
- ii. le portfolio de **réflexion** : c'est un document qui donne l'occasion à l'apprenant d'analyser sa façon d'agir et ses méthodes de travail ;
- iii. le portfolio d'**appréciation** : outre l'exercice d'appréciation l'apprenant peut aussi critiquer ses travaux ;
- iv. le portfolio de **documentation** : il s'agit de réunir les documents qui favorisent le développement des compétences de l'apprenant ;
- v. le portfolio de **communication** : ce genre de portfolio comme nom l'indique valorise la communication de l'apprenant avec les enseignants, les parents, l'entourage... ;
- vi. le portfolio d'**évaluation** : il permet d'évaluer la compétence de l'apprenant et inscrit cet exercice dans un processus d'évaluation sommative se basant sur des critères afférents aux programmes de formation et en rapport étroit avec le curriculum.

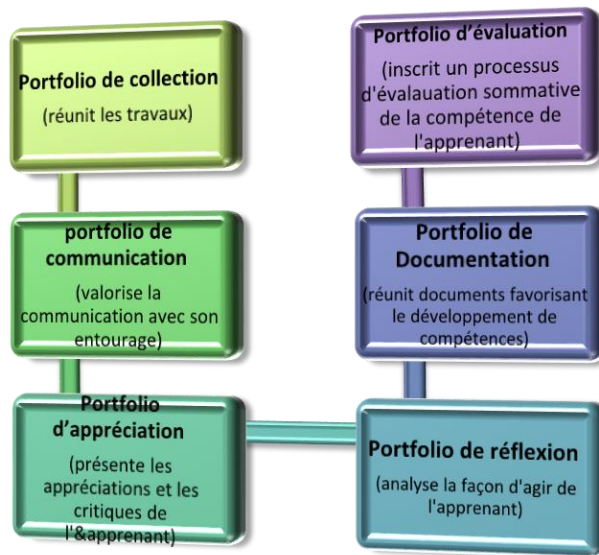


Figure 5 : genres de portfolios.

Ces classifications pourraient être ramenées à une typologie de quatre portfolios, de nature à regrouper les principales activités auxquelles l'apprenant se trouve confronté. Ainsi, nous pouvons parler de portfolio d'apprentissage, de développement professionnel, d'appréciation, ou de recherche. De son côté, l'Association pour la supervision et le développement du curriculum (**Association for Supervision and Curriculum Development**) fait état de trois types de portfolios à savoir, le portfolio d'apprentissage, le portfolio de présentation et le portfolio d'évaluation.

Ceci dit, remarquons que ces différentes classifications ont tendance à introduire une distinction d'ordre thématique basée sur une ou plusieurs activités ou tâches à réaliser par l'apprenant. Remarquons aussi que les différentes classifications se basent sur des entrées ou des rubriques facilement regroupables en un seul portfolio composé, à titre d'exemple, en dossiers : (dossier apprentissage, dossier présentation, dossier évaluation...).

4.3.3 Le Portfolio Européen des Langues (PEL)

Nous savons tous qu'à l'origine, le portfolio est un catalogue utilisé dans un certain nombre de métiers comme la photographie, l'architecture et la peinture. Il regroupe les productions ou les œuvres qui semblent le mieux présenter et représenter le travail et traduire l'évolution du métier de l'artiste ou de l'architecte. Il a pour vocation majeure de promouvoir le talent créatif de son auteur et en convaincre le public récepteur. Dans les domaines de l'enseignement et de l'éducation, le portfolio introduit ces notions d'évolution et de représentativité pour en faire des outils d'acquisition, de suivi et d'évaluation. Inspiré d'une pédagogie expérimentale en rapport étroit avec le monde social, le portfolio affiche quand même une ambition professionnelle, au-delà des objectifs linguistiques ou plurilinguistiques qui lui sont assignés.

Pour le portfolio européen des langues (PEL), nous aimerions tout d'abord nous arrêter sur les premières utilisations attestées du concept par les instances officielles de la Communauté européenne. Cela remonte, en fait, au début des années 2000 et coïncide effectivement avec la genèse du Cadre (CECR). Comme nous l'avons précisé ci-dessus, le portfolio à l'échelle internationale est composé globalement de trois parties et couvre tous les secteurs de l'éducation (niveaux primaires, secondaires, supérieur et pour adultes ; voir figure 6, ci-dessous). Le (PEL) n'échappe pas à ces standards internationaux. Il a tendance à normaliser les pratiques d'apprentissage des langues étrangères, à favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme. En même temps, le (PEL) constitue un excellent outil de consignation pour accompagner l'apprenant dans ses parcours linguistiques scolaires et extrascolaires et en rendre-compte, aux points de vue des apprentissages, des progrès et des réussites. Il est communément admis que le (PEL) est composé de trois principales parties qui sont :

- *Le passeport des langues*
- *La biographie langagière*
- *Le dossier sélectif de tout ce qui favorise l'apprentissage des langues (matériels utilisés, expériences acquises, voyages dans le cadre scolaire et extrascolaire...).*

Version	Contenu	
	Edition pour jeunes et adultes (PEL III) Groupe d'âge: 15 ans et plus Degré: secondaire II, formation des adultes	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="background-color: #fce4ec; padding: 5px; border: 1px solid #ccc;"> Passeport de langues Aperçu des connaissances linguistiques actuelles </div> <div style="background-color: #e1f5fe; padding: 5px; border: 1px solid #ccc;"> Biographie langagière Instruments pour auto-évaluation, programmation de l'appr., etc. </div> <div style="background-color: #fff9c4; padding: 5px; border: 1px solid #ccc;"> Dossier Documentation du processus d'apprentissage, recueil de travaux personnels, etc. </div> </div>
	Edition pour enfants et jeunes (PEL II) Groupe d'âge: 12-15 ans Degré: secondaire I	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="background-color: #fce4ec; padding: 5px; border: 1px solid #ccc;"> Passeport de langues Aperçu des connaissances linguistiques actuelles </div> <div style="background-color: #e1f5fe; padding: 5px; border: 1px solid #ccc;"> Biographie langagière Instruments pour auto-évaluation, programmation de l'appr., etc. </div> <div style="background-color: #fff9c4; padding: 5px; border: 1px solid #ccc;"> Dossier Documentation du processus d'apprentissage, recueil de travaux personnels, etc. </div> </div>
	Edition pour enfants (PEL I) Groupe d'âge: 7-11 ans Degré: primaire + Portfolino Groupe d'âge: 4-7 ans Degré: préscolaire, premières années du primaire	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="background-color: #fce4ec; padding: 5px; border: 1px solid #ccc;"> Passeport de langues Aperçu des connaissances linguistiques actuelles </div> <div style="background-color: #e1f5fe; padding: 5px; border: 1px solid #ccc;"> Biographie langagière Instruments pour auto-évaluation, programmation de l'appr., etc. </div> <div style="background-color: #fff9c4; padding: 5px; border: 1px solid #ccc;"> Dossier Documentation du processus d'apprentissage, recueil de travaux personnels, etc. </div> </div> <div style="background-color: #e1f5fe; padding: 5px; border: 1px solid #ccc; margin-top: 10px;"> Sensibilisation/éveil aux langues étrangères </div>

Figure 6 : classification des portfolios selon l'âge des utilisateurs.

(Source : le portfolio européen - https://edudoc.educa.ch/static/web/aktuell/medienmitt/ueberblick_grafik_f.pdf)

Le PEL est la propriété de tout un chacun en tant qu'apprenant. C'est un outil qui vise principalement à aider l'étudiant à donner une forme palpable et une substance cohérente à son expérience linguistique, au-delà de l'apprentissage de sa langue maternelle. Le (PEL) vise également à motiver l'apprenant afin d'enrichir et diversifier ses compétences linguistiques à tous les niveaux par la reconnaissance des efforts déployés. Et au-delà de toutes ces considérations, il fournit, sous une forme synthétique, un bilan des compétences linguistiques et culturelles acquises, informations précieuses et fondamentales pouvant être consultées lors du passage d'un niveau d'apprentissage à un autre, tout comme dans la phase de recherche d'emploi. A signaler, enfin, que le (PEL) est le produit du *Cadre européen*. En ce sens, il est régi par un ensemble commun de principes et de lignes directrices explicitement formulés par les instances européennes.

Pour qu'il soit attesté et opérationnel, un portfolio devrait être validé par les dites instances. Nous pouvons citer le Portfolio suisse pour les jeunes et les adultes (16 ans et plus) comme la première concrétisation de portfolio accrédité par le Conseil de l'Europe en l'an 2000. Actuellement, on répertorie plus d'une centaine de portfolios reconnus et accrédités en Europe. Cependant, et à partir de l'année 2014, le *Conseil de l'Europe* a mis un terme à l'enregistrement de modèle PEL³².

4.3.4 Le PEL : structure prédéfinie et panorama des choix

L'organisation et la mise en forme des portfolios européens sont prédéfinies. Ils adoptent tous généralement une structure en trois parties complémentaires. Evidemment, l'architecture de ces parties varie en fonction du public et du contexte d'apprentissage. Nous pouvons, en effet, ajouter une quatrième partie qui donne des informations sur les activités et les expériences linguistiques et culturelles vécues par l'apprenant.

4.3.4.1 Le Passeport de langues

Outil important introduit dans le cadre du portfolio dont il fait partie prenante, le passeport de langues « *the language passport* » permet, de prime abord, la réalisation d'un bilan individualisé. Nous pouvons le comparer à une sorte de « profil linguistique » de l'apprenant dans la mesure où il focalise l'attention sur l'ensemble des activités réalisées, en vue de développer les compétences de (lecture, écoute, écriture, etc.).

Globalement, le passeport des langues donne des informations sur les langues maîtrisées par l'apprenant, titulaire de ce document, en termes de compétences linguistiques et savoir-faire culturels. Il se compose des cinq éléments qui suivent :

- Un profil des langues familières à l'utilisateur et titulaire du passeport,

³² Nous pouvons lire en fait, sur l'adresse officielle du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/home1> le message qui met fin à l'action de validation de modèle de PEL : « En raison du nombre important et de la grande diversité de modèles de PEL validés ou enregistrés et disponibles, le Conseil de l'Europe a mis un terme à l'enregistrement de modèles de PEL fin 2014. Le site internet continuera à proposer toutes les ressources nécessaires à la composition de modèles de PEL, qui, à l'avenir, relèvera de l'unique responsabilité des concepteurs. Ces ressources incluent des descripteurs de compétence linguistique à tous les niveaux du CECR et pour tous les groupes d'âge, des maquettes et des instructions détaillées. »

- Un profil de compétences en langues étrangères telles que définies par le cadre européen,
- Un résumé du parcours et des expériences d'apprentissages linguistiques,
- Un résumé des expériences linguistiques et culturelles vécues,
- Une liste de diplômes et certifications.

Ici, nous tenons quand même à préciser que le passeport des langues est une pièce d'identité personnelle reconnue dans toute l'Europe. Il renferme les informations relatives aux connaissances langagières (contacts avec les langues) et celles relatives aux expériences avec d'autres langues et d'autres cultures. Il est pour ainsi dire la base de données des informations des différentes formes de contacts et d'expériences réalisées. De plus, le titulaire du passeport est tenu de renseigner les rubriques relatives aux durées de déroulements et des périodes d'apprentissage et d'expériences.

Le passeport des langues favorise la mise en œuvre des grilles d'auto-évaluation synthétiques, l'élaboration et la réalisation de bilans des expériences vécues outre les différentes formes qui attestent du niveau du citoyen-apprenant à savoir les certifications, les attestations et les diplômes obtenus dans différentes langues. A préciser que depuis la mise en application des orientations du *Cadre*, c'est plutôt de la précision du niveau (A1 à C2), à partir de descripteurs illustratifs de l'apprenant dans chaque langue qu'il est question.

Ceci dit, le passeport des langues est un outil d'auto-évaluation et de réalisations de bilans des expériences vécues. Pour être efficace et pouvoir aboutir aux buts qui lui sont tracés, il doit s'inscrire dans une stratégie globale et une vision d'ensemble en cohérence avec les orientations des instances qui veillent à l'application des politiques linguistiques dans le pays. Pour le cas du Maroc et à la veille de la réforme universitaire introduite en 2013, nous avons commencé à entendre des voix favorables à l'introduction du passeport de langues dans la formation universitaire. Cependant, cette volonté d'intégration du passeport manquait de pertinence et de visibilité. Primo, parce que l'outil passeport ne fait pas partie d'une vision stratégique de l'ouverture sur les langues étrangères et leur apprentissage, démarche incontournable dans la mise en perspective des outils du cadre. Autrement dit, le passeport était isolé de son contexte et l'ambition affichée d'utiliser cet outil était réduite à une simple question de certification universitaire du niveau de l'étudiant. Secundo, parce que le genre de débats et de

discussions déclenchés à cette occasion cadrerait bien, du moins pour certains³³, avec les polémiques et les joutes verbales profondément enracinées dans la vision purement idéologique qui accompagnent généralement la question linguistique au Maroc.

Le passeport des langues, à nos yeux, demeure un outil incontournable dans le cursus universitaire de l'étudiant. Il n'a d'efficacité que par l'éclaircissement et la définition des enjeux linguistiques et culturels qui le régissent. A cet effet, les enseignants-chercheurs, les responsables des centres de langues au sein des universités et tous les opérateurs dans le champ linguistique devront œuvrer dans le sens de la mise en place de passeport de langues à l'instar de l'« **Europass** ». Ce dernier comporte pour chaque langue utilisée trois rubriques qui spécifient l'auto-évaluation, les certifications et l'expérience linguistique et interculturelles de l'apprenant.

Pour ce qui est de la rubrique auto-évaluation, elle porte essentiellement sur les activités de lire, comprendre et écrire en langues étrangères. Chacune de ces activités est auto-évaluée selon l'échelle des niveaux et moyennant les descripteurs illustratifs du *CECR*.

4.3.4.2 La biographie langagière

Sur le site officiel du Conseil de l'Europe³⁴, nous pouvons bien lire cette précision qui se rapporte à la biographie langagière :

« La Biographie langagière favorise **l'implication** de l'apprenant dans la **planification** de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans **l'évaluation** de ses progrès. » (C'est nous qui soulignons)

Les maîtres mots de la biographie langagière sont pour ainsi dire l'implication, la planification et l'évaluation. Nous pouvons retenir dans cette présentation que l'élément central dans l'éducation-formation, et globalement dans l'action pédagogique, est l'apprenant. Le rôle central qui lui est accordé, le propulse à devenir l'instigateur de son propre apprentissage et de sa formation dans le cadre d'une pédagogie « participative ».

³³ Ceux qui sont classés dans la catégorie des tenants du discours traditionnalisant et ceux qui sont généralement hostiles à l'intégration de l'enseignement des langues dans les établissements de l'enseignement supérieur.

³⁴ <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography>

Ainsi, la centration sur l'apprenant est liée à la notion fondamentale d'autonomisation de l'apprenant. Celui-ci est invité à s'investir dans son apprentissage et sa formation, à savoir fixer ses objectifs et s'auto-évaluer. En effet, la biographie langagière met en place un processus d'apprentissage qui s'inscrit dans la vision d'apprendre à apprendre, ou si l'on veut utiliser une formule chère aux spécialistes des sciences de gestion " s'entreprendre à apprendre".

Par ailleurs, l'acquisition des langues met en évidence la synergie et la cohérence des apprentissages. Ce qui introduit également la notion de " l'interculturel ", notion prégnante dans le cadre de l'apprentissage des langues dont les objectifs ne se limitent plus uniquement aux niveaux des savoirs linguistiques et grammaticaux. Ils vont bien au-delà, pour convier et valoriser à la fois les rencontres interculturelles sous toutes leurs formes, directes ou indirectes (lecture, films, Internet, réseaux sociaux...). Nous pouvons être attentifs, ici, à la place privilégiée accordée aux questions de la diversité linguistique et aux expériences culturelles à la fois comme vecteur d'apprentissage et promoteurs de valeurs universelles du vivre ensemble. Dans ce cadre, il ne faudrait pas manquer de souligner l'intérêt de la traduction et la médiation entre les langues et les cultures.

Ainsi, nous aimerions attirer l'attention des concepteurs de portfolios (PEL) sur les réalisations que le *Conseil de l'Europe* a développées, c'est-à-dire des ensembles de maquettes et de ressources. A signaler que ces ressources devraient être prises à titre d'indication et d'illustration. Rien n'empêche l'élaboration d'autres outils, en cas de besoins spécifiques. Au contraire, la prise d'initiative est hautement sollicitée pour pouvoir à la fois répondre aux besoins effectifs du terrain et adapter l'outil théoriquement élaboré aux exigences du public. Cette précision nécessaire est la base de notre vision en ingénierie didactique surtout pour le dispositif d'enseignement des langues à l'Université Hassan 1^{er}.

Ceci dit, les ensembles des ressources et maquettes proposés réservent à la section biographie langagière les quatre entrées suivantes :

i. Le Profil plurilingue

C'est un titre qui, globalement, constitue une sorte de présentation de l'apprenant. Il peut évoquer ses connaissances linguistiques en mettant l'accent sur son « bagage »

linguistique et faire état de sa langue maternelle, des langues de son voisinage... . Pour renseigner son profil, chacun doit nécessairement passer par un certain nombre d'étapes que nous pouvons présenter comme suit :

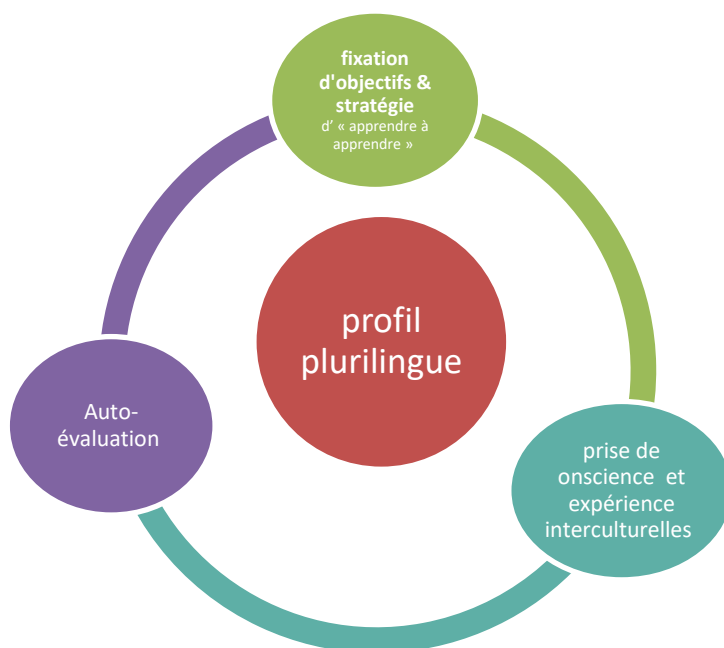


Figure 7 : Le Profils plurilingue : processus et déroulement.

ii. La fixation des objectifs et la stratégie d' « apprendre à apprendre »

Cette étape commence par des modèles proposés aux apprenants, mais ce sont des modèles à adapter, en cas de besoins. L'apprenant est tenu de préciser ses objectifs, la démarche d'apprentissage choisie. Il doit également formuler sa réflexion sur son apprentissage des langues.

iii. La prise de conscience et l'expérience interculturelles

L'apprenant dispose ici encore d'un ensemble de pages parmi lesquelles il choisit les éléments qui vont l'aider à souligner, dans son expérience interculturelle, les proximités

et les diversités culturelles. De plus, il mentionne comment la biographie langagière l'a aidé à associer la dimension interculturelle à ses séjours culturels.

iv. Les listes de repérage d'auto-évaluation

Ce sont des listes qui mettent en relief les « capacités à faire » de l'étudiant. En plus de la place importante qu'elles occupent dans le portfolio, elles ont un rôle prépondérant dans la traduction des « descripteurs généraux » de la grille d'auto-évaluation. Les dites listes permettent de spécifier, et ce de manière détaillée, les activités et les tâches communicatives dans le cadre d'une approche actionnelle. Cela influence nécessairement la démarche poursuivie dans la fixation des objectifs et par la suite, l'action d'auto-évaluation.

Il va sans dire que la prise en compte des descripteurs dans la mise en application de la biographie langagière est un exercice qui implique un effort de réflexion et d'adaptation. Les listes de repérage proposées demeurent incomplètes. Il est fortement sollicité de la part des opérateurs du terrain (enseignants et apprenants) d'adapter les descripteurs à toutes les situations d'apprentissage et de choisir dans les listes proposées, ceux (les descripteurs) qui sont adéquats aux situations d'apprentissage. Il est même souhaitable d'ajouter ou de « formuler de nouveaux descripteurs ». Dans l'entreprise de mise en pratique des listes de repérage et des descripteurs des grilles d'auto-évaluation, apparaissent des éléments d'ordre méthodologiques et organisationnels. Nous rappelons que ces dits éléments sont en lien étroit avec les ressources et les ensembles conçus par le *Conseil de l'Europe*. L'opérationnalisation de ces éléments et leur éventuelle prise en contextualisation nécessitent tout un travail de préparation et de mesures préalables à effectuer.

L'essentiel de ce travail peut être résumé par les questions et les considérations qui suivent :

- *De quelle(s) manière(s) les opérateurs présenteront-ils les descripteurs (par niveaux ou par tâches/activités langagières ?*
- *Selon quelle(s) possibilité(s) les apprenants utilise(ront)-il(s) les listes de repérage et selon quelle(s) modalité(s) ?*
- *Comment vont-ils atteindre les objectifs fixés ?*
- *Comment vont-ils procéder en auto-évaluation ?*

- *Jusqu'à quels points les ensembles autorisent-ils l'intégration de nouveaux descripteurs ?*
- *Comment effectuer le processus de transfert des résultats d'auto-évaluation de la biographie langagière au passeport des langues ?*

Toutes ces questions dénotent les soucis pédagogiques et didactiques des différents intervenants dans l'opération : de la conception à l'élaboration du PEL, notamment la partie qui concerne la biographie langagière. Elles soulèvent également les aspects ontologiques du document, en particulier les aspects liés à sa cohérence et son fonctionnement. Pour le cas de l'utilisation du PEL au niveau de l'université, nous proposons d'organiser, à titre d'exemples, des activités linguistiques et culturelles au sein de l'université sous forme d'ateliers et de séminaires de formation, de cours intensifs de renforcement linguistique, de rencontres et d'animations régulières et de sessions cycliques dédiées à la formation en langues. Ces éléments d'utilisation du portfolio, nous allons les exploiter dans notre questionnaire d'enquête, destiné aux étudiants pour analyser le point de vue des étudiants sur les stratégies d'apprentissage (Voir plus loin notre analyse au 8.5.3).

Naturellement, ces activités universitaires ou para-universitaires se déroulent en parallèle et en complément de la formation linguistique assurée par les universités. L'idée de morcellement du portfolio et de ne prendre exclusivement que l'outil, le passeport des langues en l'occurrence ou de voir en ce document une bouée de sauvetage pour « se débarrasser » de la problématique épineuse de l'enseignement des langues et de(s) langue(s) d'enseignement, au niveau du supérieur, n'apporte aucune solution. Au contraire, elle ne fait qu'ajourner les risques et les dangers de ne pas faire face à une problématique fondamentale dans tout le système et dans toute la société.

4.3.5 La Biographie langagière : pluralité linguistique et culturelle

Aujourd'hui, nous assistons à une mouvance internationale à élaborer des programmes universitaires de formation conçus dans le cadre de partenariats entre les universités du Nord et du Sud. Ces dits programmes sont encouragés et financés par les instances mondiales (programmes : Tempus, Erasmus plus, Erasmus mundus, Ares ...). D'autres programmes, pour encourager la recherche scientifique à l'échelon national ou pour encourager la mobilité des enseignants, du personnel de l'éducation et des étudiants ont

commencé aussi à voir le jour³⁵. Nous considérons que ces initiatives et les diverses opportunités offertes, constituent une excellente occasion pour mettre en œuvre le portfolio des langues (PL), notamment l'outil biographie langagière. Le cadre de travail, mis en place par ces programmes, favorise l'échange, l'enrichissement mutuel en expériences scientifiques et professionnelles, mais au-delà des objectifs académiques assignés à ces programmes, c'est la valorisation de la pluralité linguistique et culturelle qui trouve son compte.

A cet égard, les différents programmes de partenariats et d'échanges entre l'Université Hassan 1^{er} et la Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg, constituent sur les plans scientifique, académique et professionnel des domaines d'enrichissements mutuels en expériences et en expertises. Prenons à titre d'exemples le programme « français langue étrangère » (FLE), le « programme Mader », le partenariat « Simulation en soins de santé » (pour la catégorie paramédicale) et le programme « sport et éducation physique »³⁶, tous ces programmes d'échanges et de partenariats sont devenus en un mot l'emblème de coopération réussie. Cependant, les objectifs qui sont réalisés dépassent le cadre purement technique qui leur a été tracé au départ. Les participants à tous ces programmes sont quasi unanimes sur les valeurs interculturelles, du vivre ensemble qui sont développées dans le cadre de ces projets. Prenons aussi le cas de la première « quinzaine de la langue française » organisée au sein de la Faculté de Droit de Settat. Le test de satisfaction des étudiants effectué à la fin de ce programme montre la grande satisfaction des étudiants bénéficiaires des cours et des activités, mais aussi leur sensibilité aux aspects interculturels, et aux valeurs universelles du vivre ensemble inhérentes à ce rendez-vous. Ces dits aspects et valeurs ne sont pas le souci majeur des organisateurs de cet événement, qui au départ avaient tablé sur des objectifs purement linguistiques, en témoigne l'intitulé du programme : « la quinzaine de la langue

³⁵ Il s'agit ici d'un certain nombre de programmes nationaux pris en charge par les structures nationales de recherche à l'instar du Programme Ibn Khaldoun.

³⁶Tous ces programmes sont le fruit du partenariat réussi entre l'Université Hassan 1er et la Haute Ecole de Namur (Hémalux).

française » ou de « la francophonie ». A partir de ce programme d'échanges et de cette expérience du terrain, nous considérons que la biographie langagière est l'outil de base, le mieux approprié, pour la canalisation des objectifs du vivre ensemble et de l'interculturalité. En effet, cet outil permet substantiellement de contourner à la fois les objectifs linguistique et interculturel de manière équilibrée. Les valeurs interculturelles de la citoyenneté universelle ou du savoir-vivre ensemble ne passent pas inaperçu dans le cadre de la biographie langagière.

4.3.6 La biographie langagière, l'interculturel l'autre versant du linguistique

Comme nous l'avons spécifié dans ce qui précède, lors du déroulement des cours intensifs assurés par l'Uh1 et son partenaire l'Hénallux, les activités linguistiques programmées avaient pour objectif principal le renforcement de la compétence linguistique des étudiants nouveaux arrivants. Cependant, avec du temps et du recul, les deux équipes des enseignants-chercheurs impliquées dans le projet se sont rendu compte que les valeurs interculturelles véhiculées dans le cadre de ce rendez-vous linguistique sont *ipso facto* une composante incontournable de l'action pédagogique. Ils ne constituent nullement l'arrière-fond des activités linguistiques, même si, au départ, elles n'ont pas été clairement définies et explicitement déclinées en termes d'activités pédagogiques. C'est pourquoi, nous conseillons les équipes pédagogiques travaillant dans de pareils programmes internationaux à prendre en considération la composante interculturelle, comme vecteur de valeurs partagées et du vivre ensemble effectif. Nous citons le cas, anecdotique, d'une jeune professeure stagiaire belge, participant à ce programme et assurant un cours de français. Face à un étudiant marocain de première année, voulant répondre à la question de son professeur, mais n'arrivant pas à trouver ses mots en français, il fond en larmes. Touchée par la situation de blocage et d'incapacité dans laquelle se trouve l'étudiant, la jeune professeure n'arrive pas également à empêcher ses larmes de couler.³⁷

³⁷ Cette jeune professeure-stagiaire de l'Hénallux, promotion de (2014-2015), a expliqué à notre collègue Aphrodite Maravellaki, son professeure encadrant, que ce stage linguistique et contextuel au Maroc, l'a marquée dans sa carrière professionnelle et l'a beaucoup aidée à faire face aux clichés sur l'altérité et l'interculturel.

4.3.7 Le dossier sélectif de documentation

C'est un outil qui donne à l'étudiant l'occasion de choisir les matériaux qui servent à « documenter » et « illustrer » les acquis ou les expériences signalés dans la biographie langagière. Le dossier est considéré de manière globale comme une sorte de carte visite de l'individu apprenant les langues. En plus de la possibilité de regrouper et de classer des documents de nature différente, le dossier sélectif constitue un outil de communication pédagogique par excellence. Il donne l'opportunité de communiquer par les différentes réalisations de l'étudiant et les travaux entrepris. Ainsi, cette communication prend la forme d' : « *une collection de travaux sélectionnés afin de montrer ses connaissances et son savoir faire dans une ou plusieurs disciplines.* » (Jalbert, 1997 : 31)

Il est clair que nous ne pouvons mettre n'importe quel document dans la collection sélectionnée, sinon nous serions en présence d'un document fourre tout, une sorte de placage de données sur des activités pédagogiques réalisées « ça et là ». Les supports retenus doivent à la fois être représentatifs du travail engagé et cohérent avec le sens global de la collection. Certes le dossier d'apprentissage facilite l'apprentissage, dans la mesure où l'apprenant participe lui-même à l'élaboration de critères de choix de documents qui garnissent son portfolio, mais il expose ses réalisations et entre en communication avec son entourage (ses pairs, ses parents et plus tard avec les opérateurs professionnels ...).

Afin de rendre l'appréciation du dossier de documentation plus explicite, nous retenons ce tableau synoptique figurant dans le Rapport canadien des ressources didactiques du Ministère de l'Éducation du Québec³⁸.

³⁸ Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des ressources didactiques (MEQ), mai, 2002, portfolios sur support numérique, p. 21.

Synthèse des trois types de dossiers

	Description	Buts	Personnes concernées	Façon de faire
Dossier d'apprentissage	-Collection de travaux de l'élève faisant foi de ses progrès sur une période	-Suivre le cheminement de l'élève -Mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'élève -Apprendre à l'élève à s'auto évaluer -aider l'élève à prendre conscience de ses apprentissages	-Elève /Etudiant -Enseignants -Parents	- Choisir des productions - Ajouter des commentaires et des réflexions - Analyser la collection -Reconnaître les améliorations possibles -Se fixer des buts -Présenter la collection à l'enseignant et aux parents
Dossier de présentation	-Collection des meilleures productions d'un élève	-Apprendre à l'élève à s'auto évaluer. -Aider l'élève à parler de ses apprentissages	- Elève - Autre élève - Enseignant - Etablissement d'enseignement supérieur - Employeur futur Parents	- Choisir les meilleures productions - Ajouter des commentaires et des réflexions - Analyser la collection - Choisir le média de présentation - Choisir le public ciblé - Présenter le dossier
Dossier d'évaluation	- Choix de productions accompagnées de commentaires	- Faire la preuve du niveau de développement d'une compétence ou de plusieurs compétences	a) Enseignement b) Commission scolaire c) MEQ d) Elève e) Parents	Choisir les productions -Ajouter des commentaires et des réflexions -Analyser la collection -Interpréter et porter un jugement -Communiquer le jugement

Tableau 2 : typologie des dossiers

L'on a mis l'accent sur le type de pédagogie expérimentale à l'épreuve dans le cadre du portfolio. Celle-ci est aussi de nature heuristique du fait qu'elle met l'apprenant-acteur dans des situations-problèmes d'apprentissage réel et effectif. C'est une pédagogie qui interpelle les facultés, les habiletés et les réflexes situationnels liés au développement des compétences linguistiques et communicatives. Par cette pédagogie novatrice, l'on passe du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Evidemment, l'enseignant est toujours présent, mais son rôle n'est plus celui d'exposer le savoir sinon d'orienter l'apprenant et de soutenir l'apprentissage. Ainsi, le portfolio des langues paraît comme l'outil privilégié d'une compétence plurilingue et :

« [il] tire sa force du fait qu'il garantit la prise en considération de l'évolution de l'élève, de sa trajectoire par rapport au développement de ses compétences et de la construction de ses connaissances. » (Bibeau et al. 2002 : 8)

4.4 Le Portfolio et l'analyse réflexive

Il est très important de souligner que le portfolio introduit une analyse innovante en matière de pédagogie. Sa popularité s'explique aujourd'hui par le fait :

« de trouver des instruments de régulation et d'évaluation liés aux nouvelles pratiques pédagogiques et aux nouvelles approches en éducation. » (Bibeau et al. 2002 : 5)

Parmi les innovations majeures de l'introduction du portfolio dans le curriculum, le renouvellement méthodologique et pédagogique de l'acte éducatif. Aussi serait-il judicieux de s'arrêter un moment sur la nature de ce changement et les implications méthodologiques qu'il introduit. En effet, la plupart des chercheurs se mettent d'accord sur la méthode d'analyse réflexive comme vecteur du portfolio et comme moyen privilégié de sa mise en œuvre.

Il est à préciser que l'analyse réflexive est une pratique qui relève du domaine de la formation de formateurs, en tant que « retour sur l'expérience acquise » afin de pouvoir constituer une source de modèle pour les activités futures. La démarche réflexive se base sur la compétence de communication et sur le principe de l'intercompréhension en didactique des langues. Ce sont ces aspects là qui nous intéressent dans la mise en œuvre du portfolio, surtout que le public cible de notre recherche est à l'étape de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire au seuil du monde professionnel.

4.4.1 L'approche réflexive, de l'intercompréhension à l'agir professionnel

Nous pouvons partir de deux hypothèses : la première consiste à centrer le travail réflexif sur le capital langagier qui facilite la prise de conscience du profil plurilingue. Ce qui permet par la même occasion, une prise de distance nécessaire à la maîtrise des enjeux de mise en œuvre de la didactique de l'intercompréhension. La seconde hypothèse consiste à mettre en place un suivi métacognitif qui permet le développement des mécanismes de régularisation et de consolidation des schémas d'action qui permettent d'inclure et de rentabiliser les apprentissages dans les pratiques d'enseignement futures.

Ces changements ne font que renforcer la place de l'école et rendre son intervention prégnante et compliquée. Contrairement à ce que d'aucuns défendent (Dubet, 2002), (Caillé, 2013) le rôle de l'école se renforce de plus en plus. Même si les ressources de l'environnement vont croissant, l'apprentissage peut s'effectuer en dehors de l'école et s'étale le long de la vie, l'école n'a aucun intérêt à réduire son implication et son investissement. Une des premières responsabilités de l'école est de contribuer justement au développement d'une compétence plurilingue.

4.4.2 Mise en place de la compétence plurilingue

Nous essayons d'aborder la notion de compétence plurilingue qui est aujourd'hui au centre d'attraction didactique. Elle est sujette à une forte demande sociale avant d'être l'apanage de la didactique des langues et des cultures. Cela est dû au fait que l'attrait de l'école, aujourd'hui, est situé aux niveaux de la diversification de l'offre linguistique, de la diversité des langues enseignées et des langues d'enseignement, même si cette demande concerne plutôt telle(s) langue(s) plutôt que telle(s) autre(s). Ainsi, nous pouvons entrevoir l'émergence de situations d'enseignement précoce de langues, de filières bilingues ou de section d'enseignement international ou encore les sections internationales du baccalauréat au Maroc (Baccalauréat international option langue française BIOF...) et autant de formules innovantes en réponse à cette demande sociale à vocation linguistique.

Pour Coste, la notion de « compétence plurilingue » est une notion clé, elle est centrale parce qu'elle ouvre des perspectives épistémologiques sur une notion « *jouant à la fois sur le plurilinguisme comme compétence et [...] comme valeur...* » (Coste, 2009 : 45).

Comme compétence parce qu'elle désigne la capacité à mettre en œuvre un répertoire de « ressources langagières ». Ce répertoire, comme l'a pertinemment souligné Coste, est :

« *à la fois multiple et un : multiple dans sa composition (plusieurs variétés à des degrés variables de maîtrise), un dans sa gestion (alternances codiques, restructurations de contacts, traduction).* » (Coste, *ibid.*)

Le répertoire langagier a l'avantage de regrouper l'ensemble des langues et des variétés maîtrisées à des degrés différents. Il permet aussi de prendre en considération les différents codes linguistiques en contextes scolaires et extrascolaires, c'est-à-dire que le

répertoire valorise aussi bien les apprentissages linguistiques prodigués par l'institution éducative que les éléments qui l'alimentent en dehors de l'école à l'instar de la famille, l'environnement, les mobilités, etc.

A préciser que la notion de compétence plurilingue a été reprise et revisitée par les didacticiens au cours des deux dernières décennies qui ont suivi sa mise en place. Parmi les chercheurs qui ont probablement consacré un intérêt particulier à cette notion et à son évolution nous retenons Coste (Coste, 1997, 2009). Ce dernier a non seulement peaufiné la notion de « compétence » et ses composantes, mais a proposé des pistes de réflexions novatrices en illustrant les déplacements de paradigmes lors du passage de la compétence communicative (Hymes, 1984) à la compétence plurilingue. Ces déplacements de paradigmes de réflexion ainsi que les différentes orientations en matière de didactique du plurilinguisme ont suscité l'intérêt d'autres chercheurs, notamment (Moore et Castellotti, 2008 ; Castellotti, Cavalli, Coste et Moore, 2009).

4.4.3 Compétence plurilingue et processus d'acquisition des langues

La compétence plurilingue se caractérise par la complexité et l'hétérogénéité. Elle est la résultante de processus d'acquisition et d'apprentissage « variés » et « multiples ». En effet, l'acquisition de deux langues ou plus dans un milieu bi-plurilingue, par exemple, peut être simultanée ou successive. Nous parlons d'acquisition simultanée d'apprentissage de langues quant l'enfant, avant l'âge de trois ans, apprend deux langues ou plus. Après trois ans, l'apprentissage de langues s'effectue de manière successive, soit dans l'environnement familial (apprentissage en milieu naturel ou social), soit dans le contexte scolaire. Nous pouvons également introduire la distinction d'apprentissage « guidé » et d'« apprentissage non guidé » (Lüdi, 2004).

Cette question d'acquisition simultanée ou successive ainsi que la notion d'apprentissage guidé vs non guidé revêtent un intérêt particulier dans le contexte marocain actuellement. En effet, le débat houleux qui dépasse parfois le cadre de la concertation objective et profonde pour donner lieu à toutes sortes d'emportement dans la discussion provient d'une part de la méconnaissance des questions linguistiques et socio linguistiques ainsi que de la volonté de politisation et d'idéologisation de la question. Et d'autre part, cela explique la non-réussite des politiques linguistiques à mettre en place un enseignement des langues efficace et efficient dans le cadre de l'enseignement,

notamment dans l'enseignement « préscolaire ». Il n'y a pas de « modèle » d'enseignement préscolaire capable de répondre de manière scientifique à la demande sociale et institutionnelles en matière des langues.

4.4.4 **Forme de la compétence plurilingue**

A partir du moment où l'on a affaire à des individus plurilingues se pose la question de la forme de cette compétence. La composition de la compétence plurilingue ne se reflète pas par l'adjonction de deux ou plusieurs compétences unilingues. Il ne s'agit pas d'une stratification de compétences qui s'opère de manière linéaire et hiérarchique. En effet, l'individu apprenant une langue étrangère ne part pas du néant ou du vide, son expérience de locuteur en langue maternelle lui servira toujours à développer ses facultés de communication en langue étrangère. Le développement des facultés linguistiques, de la compétence plurielle et de l'ensemble du processus linguistique s'effectue selon une conception du plurilinguisme qui :

« ne relève justement pas d'une option quantitative, qui se matérialiserait par l'addition ou la juxtaposition d'un grand nombre de langues (la "multiplicité"), mais bien d'une option fondamentalement qualitative et processuelle, se traduisant par la compétence plurielle et située des acteurs sociaux amenés à agir, communiquer et s'identifier dans la pluralité et la diversité des contextes européens. » (Castellotti, 2010 : 5)

Cette sorte de compétence « procédurale » pèse lourdement dans les processus cognitifs d'acquisition en langue(s) étrangère (s), non pas selon un mode de fonctionnement « additionniste », mais déclenchant un processus intégratif des deux langues dans un tout. Et cet ensemble permet des allers-retours de façon harmonieuse. Nous pouvons étayer cette argumentation par les résultats de recherches en sciences neurolinguistiques (Franceschini & al., 2003), (Zappatore, 2004). En fait, et contrairement à ce que l'on pourrait croire, les neurolinguistes ont mis en évidence la réalité des compétences linguistiques. Elles ne sont pas séparées et clairement visibles ou localisables dans le cerveau. Plus même, les zones du cerveau mobilisées et « exploitées » par les différentes langues sont pratiquement les mêmes.

Cependant, si certains individus sont – ou deviennent – bi/plurilingues, ils ne le sont pas tous au même degré, et la différence entre eux, comme le précise Georges Lüdi, n'est pas liée :

« au fait que certains apprenants ne seraient pas suffisamment doués. La capacité des enfants normaux d'apprendre des langues est pour ainsi dire illimitée. Apprendre une deuxième, une troisième, une quatrième langue ne représente, pour eux, aucune surcharge cognitive. » (Lüdi, 2004 : 128)

Cette précision théorique, nous aidera mieux à comprendre les différentes raisons d'échec de l'apprentissage des langues et des pratiques linguistiques dans le système éducatif marocain, notamment l'apprentissage de la langue française et ses pratiques en tant que langue universitaire. En effet, les aspects d'achoppement et : « [...] du manque d'équilibre sont plutôt à chercher dans les conditions d'acquisitions et d'emploi des langues ainsi que dans leur valeur sur le marché linguistique respectif. » (Lüdi, *ibid.*).

Par ailleurs, il est inutile de rappeler, ici, les liens solides et les recoupements cognitifs apparents entre la compétence plurilingue et les modes d'acquisition des langues étrangères. Les conceptions didactiques et méthodologiques basées sur la séparation et la compartimentation linguistiques nourrissent le rejet, l'antagonisme et l'adversité « véhémente » des langues dans le système, l'une par rapport à l'autre. Bref, la continuité, la complémentarité et les recoupements sont les maîtres mots d'une compétence linguistique en perpétuelle évolution et dynamique.

4.4.5 Dynamisme et évolution de la compétence plurilingue

La théorie linguistique et par la suite la didactique des langues avaient tendance à considérer la compétence de communication comme quelque chose de statique et son développement s'effectue par stratification. Ce qui laisse entendre une sorte de « compartimentation » en matière d'acquisition de compétences. Dans le cadre de ces considérations théoriques, l'acquisition de la compétence linguistique et communicationnelle en langue étrangère (LE) viendrait s'adjoindre aux compétences acquises en langue maternelle. Et ainsi de suite pour l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue étrangère. Cependant, avec le *Cadre européen*, les conceptions de compartimentation et de stratification de la compétence s'amenuisent. En effet, il n'est plus question de parler : « [de] superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène [...] » (Coste et al. 2009 : 11). La définition de la compétence plurilingue est on ne peut plus explicite. Elle désigne : « la compétence à communiquer

langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur... ». Cette mise à contribution de la compétence plurilingue, outre son caractère double (elle est à la fois linguistique et culturelle) implique une mise en exercice et une gestion globale de « ce capital langagier et culturel ».

Par ailleurs, la compétence plurilingue jouit d'un dynamisme et d'une évolution qui rendent l'exercice d'apprentissage des langues une activité attrayante. Elles s'étalent sur les différentes étapes de vie du citoyen apprenant. En effet, comme le précisent Coste, Moore et Zarate : « *La compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas ici considérée comme stabilisée et (dés)équilibrée de telle ou telle manière une fois pour toutes.* » (Coste et al. *op.cit.* :12). Cette compétence en perpétuelle mutation est à la fois « malléable » et « évolutive ». Elle est aussi capable d'adaptation et de modifications : « *selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir.* ». Actuellement, les individus sont exposés aux langues étrangères soit de manière « directe », soit « médiatisée », et ce dès leur jeune âge.

4.4.6 La notion du « locuteur idéal » revisitée à la lumière de la compétence plurilingue

Ainsi, les compétences en langues (maternelles et étrangères) sont voisines et présupposent théoriquement les mêmes exigences. Le locuteur idéal serait dans ce contexte, celui qui entre dans un processus de développement de compétence plurilingue le long de sa vie. Le parcours peut certes s'étaler sur des années, mais le mécanisme d'acquisition des langues et des variétés de langues ne s'effectue pas de manière libre et spontanée. Il est inutile de rappeler ici le type de locuteur natif idéal préconisé par la linguistique structurale du siècle passé, notamment dans le cadre de la grammaire générative chomskyenne. Celui-ci est le cas d'un locuteur apprenant la langue maternelle dans son environnement naturel et capable d'intérioriser ses règles de manière implicite. Le profil du locuteur plurilingue (polyglotte), développé aujourd'hui -et tant souhaité- devrait au contraire, passer par des étapes d'apprentissage explicites et formalisées. Il revient aux autorités compétentes de créer les espaces publics d'apprentissage des langues et de veiller au bon déroulement des dispositifs linguistiques mis en place.

C'est dans cet ordre d'idées que l'instance qui s'occupe des réflexions et des propositions en matière de politiques linguistiques est sensée adopter cette vision dans la conception des curriculums³⁹. L'avantage des curriculums plurilingues et des portefeuilles plurilingues est de mettre en place une approche cohérente et prégnante qui répondrait, certes aux demandes sociales en matière d'apprentissage des langues, mais qui dépasserait aussi les handicaps linguistiques que tout le monde critique aujourd'hui. Aussi est-il judicieux de préciser que le terme « politique » dans le cadre de « politiques linguistiques » ne devrait pas être pris dans son sens restreint, le fait de défendre une vision partisane ou une orientation doctrinale ou idéologique.⁴⁰

Il ne s'agit pas non plus de compétition entre les différents acteurs dans le champ politique. Compétition qui encouragerait l'adoption d'un discours imprégné de subjectivisme et caressant le moi social au risque de porter atteinte à la pluralité linguistique et la diversité culturelle. Le terme « politique » devrait plutôt être pris dans le sens de gestion des affaires publiques en tant qu'organisation de la direction de la Cité et des citoyens. Cette précision est importante pour orienter le débat sur les langues au Maroc vers les caractéristiques d'objectivation et de scientificité, qui ont toujours été le grand absent. En tout cas, c'est ce que soutiennent et défendent solennellement les auteurs de Tremplin : « *loin de toute considération socio-politique, et tout en affirmant l'intérêt de préserver la grande richesse du caractère multilingue du Maroc [...]* » (Moussafir et al, 2016 : 9).

Dans cet ordre d'idées, nous trouvons que la conception de Jean-Marie Klinkenberg est pertinente pour rappeler « *un grand principe d'action* » souvent marginalisé ou relégué au second plan. En effet, pour l'académicien belge : « *la langue est pour le citoyen et non le citoyen pour langue. Ce n'est pas lui qui est fait pour elle, mais elle qui est faite pour lui.* » (cité dans Moussafir et al. op.cit : 19). L'acharnement à mettre le citoyen au service de la langue s'explique par la persistance du principe puriste, même si

³⁹ *Au Maroc c'est le Conseil supérieur de l'enseignement et de l'éducation ..., notamment son Conseil national des langues ... qui s'occupe des questions linguistiques*

⁴⁰ *C'est pourquoi en matière de politique linguistique, nous avons montré la conception judicieuse d'un aménagement basé sur une vision anthropologique. Ce sont les spécialistes des questions linguistiques, sociolinguistiques et didactiques qui s'occupent de telles conceptions dans le cadre d'institutions officielles (cf. 2.3.3.3).*

aujourd'hui personne ne se reconnaît comme tel. Pourtant, et là nous empruntons la voie de la métaphore ingénieuse de Klinkenberg, le courant dominant la scène des débats linguistiques tente de nous « *persuader que nous sommes les locataires de nos langues [...] et non leurs propriétaires.* »

Paradoxalement, la situation linguistique a évolué au Maroc, mais les débats et les attitudes sur les langues enseignées et la/les langue(s) d'enseignement n'ont pas évolué depuis la période de l'indépendance jusqu'à aujourd'hui. Dans le deuxième chapitre, notamment la sous-section (2.2.3) consacrée à l'aménagement linguistique, Elgherbi avait distingué trois orientations majeures et influentes en matière de politiques linguistiques au Maroc (Elgherbi, 1993). Les discours tenus dans le cadre de ces orientations à savoir le discours « traditionnalisant », le discours moderniste dit « anthropologique » et le discours dit « technocratique » sont toujours de mise. Et les propositions faites au sujet de la / des langue(s) d'enseignement tournent dans un cercle vicieux. Elles n'échappent guère à la vision unique et unilatérale d'adopter soit la langue arabe comme langue d'enseignement (discours traditionnalisant), soit la langue française (moderniste et technocrate).

Ceci dit, la question que nous pouvons poser est : pourquoi la situation tend à la stagnation alors qu'on aborde la problématique du plurilinguisme et de la compétence « plurilingue », qui elles se caractérisent par l'évolution et la malléabilité ?

La solution peut être trouvée dans une position entre les deux, c'est-à-dire adopter du moins à un certain niveau d'études, le collège par exemple, un enseignement bilingue ou trilingue des matières scientifiques et techniques. Ici encore les points de vue divergent et l'on assiste aujourd'hui à une autre position qui appelle à l'adoption de l'anglais comme langue d'enseignement. Les arguments érigés en faveur de la langue de Shakespeare sont multiples. Par exemple, elle est la « langue numéro un » de la publication scientifique, et l'on doit publier en anglais ou « périr » (*publish in english or perish*). De plus, « la langue française ne peut pas remplacer l'anglais dans ce rôle ».

Par ailleurs, « les politiques linguistiques dans plusieurs pays, y compris la France, réservent une place primordiale à la formation des individus en anglais pour leur donner

plus de chance de succès et de compétitivité dans le marché international du travail ». (Elfassi Alfihri, A. : 2019), (C'est nous qui traduisons).⁴¹

Dans cette perspective, « *le choix de la langue anglaise serait pour le Maroc un choix judicieux et cadre avec les choix des pays forts dans le monde* », ceux de l'Union européenne et de l'Asie, qui ont opté pour la langue anglaise.

Deux mois plus tard, nous pouvons lire sur la même tribune électronique, dans un entretien avec un autre académicien, en l'occurrence Hassan Aourid⁴², critiquant la posture traditionnalisante, qui comme pour détourner le débat, commence à parler de l'anglais comme alternative, ce qui ne constitue à nos yeux que l'arbre qui cache la forêt. Les tenants de ce discours aujourd'hui ont été, du moins sur les plans symbolique et métaphorique -la donne a changé de nos jours et les personnes aussi- les initiateurs de l'arabisation de l'enseignement des matières scientifiques au niveau de l'enseignement primaire et secondaire durant les années 1980.

Ceci dit, l'intégration de l'anglais comme langue d'enseignement des disciplines scientifiques ne devrait pas être une sorte de prise de position contre la langue de Molière. La situation n'est pas aussi simple. La première question qui saute aux yeux peut être formulée de la manière suivante : avons-nous les moyens humains et matériels pour permettre ce choix et cette ouverture ? Ou encore notre système éducatif est-il suffisamment préparé est ouvert à cette stratégie d'enseignement ? Déjà le processus d'arabisation a mis des décennies pour prendre place dans le système, sans jamais aboutir à des résultats concrets et probants.

Avant de se lancer dans ce débat sur les langues étrangères et laquelle est porteuse de solutions et d'horizons, l'heure est aux bilans des choix de politiques linguistiques. Le

⁴¹ Elfassi-Alfihri, réagit dans le cadre de ce débat par un article publié en arabe dans Hespress, <https://www.hespress.com/orbites/420604.html> A (2019-05-13), **Y a-t-il une tierce solution à la problématique des langues d'enseignement au Maroc.** (c'est nous qui traduisons). A rappeler que ce chercheur a occupé le poste de Directeur de l'Institut des Etudes et des Recherches pour l'Arabisation

⁴² Le chercheur Hassan Aourid est connu par ses positions critiques à l'égard de tout ce qui a tendance au conservatisme et au regard passéiste de l'histoire. Cet ex-porte-parole du Palais Royal participe à ce débat houleux sur la question linguistique. Ici, il préfère la même tribune choisi par « l'arabisant » Alfihri pour exprimer sa position et répondre aux « traditionnalisants ».

bilan de l'arabisation de l'enseignement n'échappe nullement à cette situation. A cet égard, Aourid introduit une distinction fondamentale entre le processus d'arabisation en tant que tel et la manière dont il a été appliqué dans le système éducatif. Il soulève pour ainsi dire cette question : « *Faudrait-il rendre responsable la langue arabe ? L'objectivité présuppose la distinction entre la langue arabe et la méthode préconisée dans l'arabisation. (C'est nous qui traduisons de l'arabe)* » (Aourid, 2019 : 166)

Il va sans dire que la position « conciliatrice » que nous proposons dépasse cette vision et ne s'inscrit nullement dans une perspective d'adversité et d'antagonisme. Elle est plutôt orientée vers la stratégie de continuité, d'intégration et d'intercompréhension, une stratégie de la complémentarité dans la diversité.

Il reste à la fin, à préciser que l'approche plurielle avec la didactique intégrée et d'intercompréhension sont les maîtres mots du portfolio. Nous avons pu mesurer combien l'introduction du portfolio dans le cadre socio-éducatif est judicieuse, et ce à plusieurs égards. Primo, cela renforce la place de l'école dans la mise en œuvre de la pluralité linguistique et culturelle. Secundo, l'usage du portfolio assouplit en quelque sorte l'acte pédagogique par l'inscription de l'apprentissage des langues dans un processus qui peut s'étaler le long de la vie du sujet apprenant. Tertio, ce sera une révolution douce des méthodologies d'apprentissage des langues mises en place par l'introduction de notions et de composantes qui rattachent l'institution pédagogique à son environnement social et économique.

Le type de compétence convoquée et engendrée par le portfolio est de type multiple et pluriel. Elle met en œuvre une didactique spécifique. Quelle est-elle ? Quels enjeux sociaux et pédagogiques mobilise-t-elle ? Et selon quelle vision articuler les différentes langues en usage dans le système ? Les réponses à ces questions constituent les grandes lignes du chapitre qui suit.

Chapitre 5

Didactique du plurilinguisme

5.1 Didactique du plurilinguisme, éléments contextuels et repères méthodologiques

La didactique du plurilinguisme est une appellation récente. C'est une notion en rapport étroit avec les orientations nouvelles en matière de politiques linguistiques. Elle est également à l'origine de notions novatrices centrées sur le développement de la compétence plurilingue, dont nous venons d'analyser les tenants et aboutissants. Nous commencerons ce chapitre par la présentation de la notion de didactique du plurilinguisme, avec des éléments de définition et des repères contextuels et méthodologiques qui influencent ses enjeux pédagogiques et sociaux. Ensuite, il sera question des approches plurielles comme pièce maîtresse de la didactique du plurilinguisme. Celles-ci ne sont pas seulement une mise en perspective de la didactique du plurilinguisme, mais elles ont l'avantage d'introduire des notions novatrices comme la didactique intégrée, l'éveil aux langues, l'approche interculturelle et la didactique de l'intercompréhension. Tout cet arsenal conceptuel fera l'objet de notre analyse et nos développements à venir.

5.1.1 Genèse d'une notion

Plusieurs chercheurs en didactique et en sociolinguistique s'accordent pour désigner Jacqueline Belliez, parmi les premier(e)s auteur(e)s à avoir utilisé ce concept ou, en tout cas, à avoir souligné le passage de « *la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* ». (Blanchet, 2004), (Candelier, 2008), (Candelier et Castelloti, 2013). Loin de décourager les chercheurs et les didacticiens soucieux de remonter aux origines du concept, Candelier et Castelloti considèrent l'entreprise de chercher à définir la didactique du plurilinguisme comme une « quête difficile » et que le chemin à parcourir « n'est pas simple ». En fait, d'un côté plusieurs auteurs ont participé à l'élaboration de la didactique du plurilinguisme, de l'autre, les ouvrages qui constituent les

soubassements théoriques et méthodologiques se complètent sur la question. Pour Belliez, la didactique du plurilinguisme est celle qui permet de : « cheminer sur la voie du plurilinguisme. »

C'est dire combien ce chemin est ambigu. Cependant, pour jeter une lumière utile sur le bien-fondé de la didactique du plurilinguisme (désormais DPL), nous retenons ici cette précision introduite par Gajo, pour qui :

«La didactique du plurilinguisme au sens fort recouvre plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue.» (Gajo, 2006a : 63).

A préciser que l'enseignement bi-plurilingue peut se présenter comme : «un enseignement complet d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde.»

Sur le même registre définitoire et avec la même précision d'ordre méthodologique pour tracer les contours de cette didactique nouvelle, Candelier et Castellotti insistent sur l'aspect cognitif et intellectuel mis en œuvre dans le processus d'acquisition des langues étrangères, dans le cadre de cette approche. Celle-ci peut être considérée comme :

« [...] la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit. [...] on peut considérer que cette définition se situe au niveau du processus d'apprentissage que l'on cherche à développer. » (Candelier et Castellotti, 2013 : 3)

5.1.2 Didactique du plurilinguisme transferts des connaissances linguistiques et amélioration des apprentissages

La DPL désigne toute orientation ou approche en didactique qui se borne à relier les différentes langues entre elles. Il s'agit de la tendance à exploiter les possibilités de transferts de connaissances linguistiques et de compétences développés d'une langue à une autre. Ce passage s'effectue par les procédés de sensibilisation aux ressemblances et divergences entre les langues et par le biais de méthodes et d'études comparatives.

Parmi les objectifs phares de la DPL, nous pouvons citer entre autres les facultés d'améliorer l'apprentissage des langues étrangères et de permettre aux apprenants d'investir substantiellement les compétences langagières qu'ils ont développées afin

d'arriver au stade d'une compétence complexe qui est l'apanage de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Naturellement, le processus d'enseignement/apprentissage s'effectue de manière douce et efficace et fait en sorte que les règles similaires soient enseignées et reprises autant qu'il est nécessaire et sans que les élèves ne sentent l'effet ou le poids.

5.2 La didactique du plurilinguisme et les enjeux pédagogiques et sociaux

La DPL est une composante incontournable dans la mise en place du « plurilinguisme scolaire », qui lui-même est à mettre en relation d'inter-influence avec le « plurilinguisme social ». Ce rapport d'influence mutuelle, notamment la question des effets des contacts de langues, est prégnant dans la motivation de l'individu à apprendre ou non les langues étrangères. En effet, la psychologie cognitive et la sociolinguiste accordent un intérêt particulier aux dimensions culturelle et contextuelle dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. Il n'y a pas, eu égard, à montrer l'intérêt et l'impact de l'environnement d'apprentissage, de la culture d'enseignement, du rôle des médias et de la vision des parents sur la conception des langues.

L'école et l'institution pédagogique, en général, jouent un rôle déterminant dans la mise en place et la diffusion du plurilinguisme. Elles mettent en évidence les représentations positives de la pluralité linguistique et de la diversité culturelles ainsi que les moyens et les outils favorables aux apprentissages des langues. Le plurilinguisme diffusé demeure peu présent dans les dispositifs linguistiques didactiques et pédagogiques mis en œuvre par les établissements de l'enseignement supérieur. En fait, les universités sont encore loin de cette vision novatrice en matière de didactique d'enseignement/apprentissage des langues.

5.2.1 Rôle des enseignants

Une DPL ne peut faire l'impasse sur le rôle central que joue l'enseignant dans l'opération pédagogique. Tout le monde est conscient aujourd'hui que ce rôle est incontournable, notamment les rapports de l'enseignant avec les autres opérateurs dans le champ scolaire et académique. Ce qui pousse Dominique Macaire à souligner que « le rôle incitateur et valorisant des enseignants est déterminant. » (2008 : 11). Dans cet article

Macaire rappelle les trois épisodes didactiques d'Altet publié dans son étude statistique de 1994⁴³. Ces épisodes coïncident avec ce que l'on pourrait appeler les trois scénarii d'enseignement que nous présenterons comme suite :

- *Les épisodes « inducteurs » : ce sont des épisodes qui n'accordent pas de l'intérêt aux échanges, ils sont fermés car l'enseignant est soucieux de suivre son objectif. Les échanges sont normalisés et induisent la modélisation des rapports aux savoirs. D'après cette étude les épisodes inducteurs constituent le scénario qui occupe le devant de la scène avec 67,1 %.*
- *Les épisodes « médiateurs » : ce sont des épisodes qui occupent 27,3 %, et dont l'intérêt consiste à faire agir les apprenants. Cependant, malgré la sollicitation des participants et leurs réactions, qui sont parfois prises en compte, tout ce qui se déroule en classe doit être inscrit dans la stratégie de l'enseignant et converge vers l'atteinte des objectifs prédéfinis.*
- *Les épisodes « adaptateurs » : ce sont les épisodes qui accordent plus d'intérêt aux apprenants et donc, plus de marge de manœuvre pour que l'enseignant soit à leur écoute. Le projet pédagogique est certes préétabli, mais avec plus de souplesse et de flexibilité afin qu'il soit soumis aux ajustements et adaptations nécessaires. Celles-ci proviennent de ce que l'enseignant lui-même sait de ces étudiants ou émanent des attentes des apprenants, de leurs demandes explicitement formulées. C'est un scénario d'enseignement/apprentissage qui demeure quand même rare, avec 5,6 % d'après cette étude.*

Nous considérons que dans le cadre de stratégies de mise en œuvre de dispositifs linguistiques à l'Université, ce dernier scénario présente des aspects qui peuvent être utiles et qui sont les plus appropriés à l'enseignement des langues à l'université. D'un côté, ce scénario est élaboré selon une vision d'interaction et de feed-back, en ce sens qu'il encourage les étudiants à participer au projet pédagogique avec plus d'activité et de motivation, de l'autre, l'étudiant a plus d'autonomie et de liberté de choix, quant aux

⁴³ Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF. - 264 p.

tâches à effectuer. Autrement dit, dans le cadre de cette perspective pédagogique, les cours et les modules de langues sont ouverts aux nouvelles tendances et méthodologies pédagogiques, et sont aussi le terrain favorable à l'utilisation de la technologie et du numérique comme vecteurs de formation et de développement personnel.

Dans le cadre d'une vision socio-cognitiviste par exemple, la centration de l'action d'apprentissage sur les interactions collectives et sociales donne non seulement sens aux activités et tâches d'apprentissages à réaliser, mais participe à l'ancrage dans la réalité. Cette dernière dimension, absente dans les autres méthodes résumées, ici, sous l'étiquette « épisodes inducteurs » et « épisodes adaptateurs », a toujours été le parent pauvre dans le système éducatif. Elle a été à l'origine des critiques les plus sévères, auxquelles on a soumis l'institution pédagogique. C'est pourquoi la prise en compte du milieu socio-éducatif, de l'environnement socio-professionnel et économique et de l'ensemble des interactions potentielles, auxquelles fera face l'apprenant à l'aide du dispositif ou plus précisément, par le truchement de la biographie langagière, constitue un enjeu majeur dans la valorisation de la formation. L'on doit savoir que les cours de langue, surtout dans l'enseignement précoce, sont des lieux de socialisation, peut être plus importants que le rôle que peut jouer dans ce sens la famille. C'est dans cette perspective que l'intervention des enseignants, derrière eux l'institution comme le précise Forlot est prégnante, car selon lui : « c'est en partie l'institution d'enseignement elle-même, par ses acteurs (notamment les corps enseignants, d'inspection ainsi que les concepteurs de programmes scolaires et de manuels de cours...) et ses philosophies d'enseignement, qui produit et reproduit les stéréotypes sur les langues étrangères, régionales ou anciennes. » (Forlot, 2006 : 137). En fait, l'institution pédagogique est le lieu de diffusion de conceptions, de valeurs et de représentations sur les langues et les cultures qui pourront être capitales dans l'orientation et la tendance au plurilinguisme. C'est dans ce cadre que nous pouvons comprendre la pertinence de la remarque de Macaire :

« On ne peut attendre des élèves une posture plurilingue si les enseignants ne sont pas eux-mêmes en mesure de valoriser une telle posture. » (Macaire, 2008 : 16).

5.2.2 La didactique du plurilinguisme et les orientations récentes

Nous attirons l'attention sur le fait que la DPL ne se distingue pas de la didactique des langues et constitue en cela, une évolution naturelle. La didactique des langues a abordé la question de l'apprentissage des langues de manière indépendante et morcelée. Il n'y a aucune « relation de circulation » et aucun effort de capitalisation sur ce qui est acquis dans l'autre langue. Or, l'on sait aujourd'hui que l'investissement des connaissances linguistiques et les interconnexions entre les langues jouent un rôle de premier ordre dans le développement du capital linguistique et culturel. Dans la même lignée, Macaire ne manque pas de souligner que l'un des traits saillants : « [...] qui caractérise le plurilinguisme relève davantage des articulations entre les langues et les langages et des circulations ou interrelations entre les cultures et l'interculturel ». (Macaire, *ibid.*). C'est une caractéristique centrale qui situe la problématique didactique et le processus d'apprentissage au niveau de l'apprenant qui sera amené à investir ses pré-requis linguistiques afin d'effectuer les transferts nécessaires en matière d'apprentissage de langues, notamment le passage de L1 à L2 et ainsi de suite.

La notion d'articulation des apprentissages entre les langues est une orientation fondamentale dans la DPL. Plusieurs auteurs ont consacré un intérêt particulier à cette notion, nous retenons particulièrement les travaux du didacticien germanophone Meissner (Meissner, 2005). D'après cet auteur, l'acte d'apprentissage s'effectue sur la base du transfert et d'une mise en réseau intégrative (*transferbasiertes und ein integrativ vernetzendes*). La notion d'articulation des apprentissages est une notion onéreuse et laborieuse en matière de productions scientifiques, de recherches et de publications. Les travaux entrepris dans ce cadre ont donné lieu à d'autres approches et d'autres outils et dispositifs de mise en perspective des orientations du Cadre CECRL. Parmi ses approches et orientations, nous pouvons citer les approches plurielles, la didactique de l'intercompréhension et le CARAP.

5.2.3 Les approches plurielles

Sous la houlette du Conseil de l'Europe, notamment les travaux retenus dans le cadre du CARAP, l'appellation approche plurielle voit le jour. Ce sont des approches qui ont pour caractéristique commune, la faculté de faire travailler les apprenants simultanément sur/avec plusieurs langues et plusieurs variétés de cultures. Dans le cadre des approches

plurielles, l'apprenant se trouve face à des activités qui le mettent directement et simultanément en rapport avec plusieurs langues. Pour Candelier :

« *Les approches plurielles sont des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles.* » (Candelier 2003 : 8).

Les approches plurielles introduites dans le domaine didactique par Candelier concernent quatre approches distinguées qui sont : l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'approche interculturelle et la didactique de l'intercompréhension des langues parentes. Ces approches se sont construites de manière relativement autonome et indépendante. La notion d'approches plurielles joue un rôle fédérateur dans la mise en place et en perspective d'une didactique plurilingue. Pourtant, elle soulève plusieurs questions qui méritent une attention particulière. Les approches plurielles retenues par Candelier et qui sont au nombre de quatre soulèvent un certain nombre de questions que nous pouvons formuler de la manière suivante : quelle est leur pertinence ? N'y a-t-il pas d'autres approches qui étudient les mêmes problématiques ? Qu'est-ce qui caractérise chacune d'entre elles ? Comment se distinguent-elles les unes des autres ? Nous commençons de prime abord par introduire la distinction pertinente du cadre **CARAP** à propos des approches plurielles, et qu'on peut différencier de celles :

« *que l'on pourrait appeler singulières dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte, dans la démarche didactique, est une langue ou une culture particulière, prise isolément.* » (Candelier et al, 2012 : 6).

Remarquons en fait que trois de ces approches, à savoir la didactique intégrée (DI*t*), la didactique de l'intercompréhension (DI*c*) et l'éveil aux langues(EAL) sont d'ordre linguistique alors que la 4^{ème}, l'approche interculturelle, relève du domaine de l'interculturel. Cette dernière, appelée au départ « l'intégration entre les langues et les disciplines dans les enseignements bilingues », a tendance à bien établir les liens entre les langues elles-mêmes et entre les langues et les disciplines. Ce qui autorise Moore à souligner que :

« *le développement des concepts est favorisé lorsque celui-ci se fait par le biais de deux langues, qui ont facilité l'abstraction et la généralisation.* » (Moore, 2006 : 209).

A cet égard, dans ses travaux sociologiques et épistémologiques Abdelkbir Khatibi, notamment dans son ouvrage **Maghreb pluriel** avait tôt souligné qu' : « *une pensée*

n'est possible que dans deux langues » (Khatibi, 1983). Pour Jean-François de Pietro, les approches plurielles peuvent être distinguées entre elles, au point de vue de leur finalité ainsi :

« La (DIc) et la (Dit) ont fondamentalement pour but, sous des modalités et avec des objectifs distincts, l'enseignement/apprentissage des langues prises en compte, alors que l'(EAL) n'a pas cet objectif, ou du moins pas directement - et des procédés didactiques mis en avant (transfert, appui, comparaison, détour ... » (De Pietro, 2014 : 230).

De plus, et afin d'établir une distinction claire et nette entre les quatre composantes des approches plurielles, Candelier propose les deux critères qui suivent :

- *le nombre de langues/cultures prises en compte dans chaque approche,*
- *leur place sur un continuum reliant, à un extrême, les approches visant l'acquisition d'une compétence communicative/culturelle, à l'autre, celles centrées sur le développement de capacités et la réceptivité envers la diversité.*

De ce qui précède, nous pouvons percevoir une sorte de déséquilibre entre les approches centrées sur le linguistique et celles qui portent sur l'interculturel.

En didactique germanophone, on attribue généralement aux approches plurielles le statut de catégorie supérieure. C'est une catégorie "englobante". Meissner indique que la catégorie supérieure consiste justement à regrouper des concepts apparentés et ayant un lien étroit entre eux en matière de didactique (Meissner, 2010). Parmi ces concepts, nous trouvons la didactique intégrée et l'approche interculturelle. En effet, ces deux domaines ont marqué la scène didactique, ces deux dernières décennies et ont joué un rôle important dans l'apprentissage des langues ainsi que dans la mise en œuvre de : *« liens entre un nombre limité de langues, celles dont on cherche l'apprentissage dans un cursus scolaire. » (Candelier et al, 2012 : 6).* Alors que les deux autres notions à savoir la didactique de l'intercompréhension et l'éveil aux langues, domaines récents en didactique, et surtout moins connus des enseignants, offrent des opportunités importantes. La didactique de l'intercompréhension tend à tirer profit de l'appartenance des langues à une même « famille » pour favoriser l'ouverture sur les langues étrangères. L'EAL accorde une place valorisante aux différentes variétés linguistiques en proposant aux apprenants des activités dans les langues qui relèvent de leur répertoire langagier.

Ceci dit, le caractère intégratif de la didactique du plurilinguisme (DPL) semble faire la part belle à cette catégorie supérieure dans les propositions « curriculaires » en Europe : (Hutterli, 2012) en Suisse ; (Reich et Krumm, 2013) en Autriche ; (Coste, 2013) et (Blanchet, Chardenet, 2011) en France. A noter quand même, la différence d'angles d'attaque chez les auteurs français. Coste adopte plutôt une « conception holistique des enseignements linguistiques ». Ce qui fait que le transfert des connaissances est facilité par la didactique intégrée, mais aussi par les autres approches d'où l'appellation « plurielles ». De leur côté, Blanchet, Chardenet et Belliez retiennent le principe plutôt socio didactique du plurilinguisme. Celui-ci prend en compte le plurilinguisme de l'apprenant dans le cadre de la mise en œuvre du plurilinguisme social. La dimension sociolinguistique est prégnante, dans la mesure où l'apprentissage des langues ne s'effectue pas en dehors du contact des langues et du plurilinguisme social (Blanchet, 2011, 2015, 2018), (Chardenet, 2004), (Belliez, 2000).

5.2.4 La didactique intégrée

Les chercheurs et les commentateurs semblent se mettre d'accord sur les premières orientations et les premières façons à concevoir un enseignement intégré des langues, cela remonte en fait, aux années 1970. Cette conception a été introduite sous forme de recommandations dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe à Turku. Les travaux de symposium portaient sur l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ou vivantes. Les participants à cette rencontre ont adopté la position suivante : « *les similitudes entre les langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences* ». Le principe de base qui fait office de l'enseignement des langues étrangères doit être celui « *d'intéresser les élèves à la nature et à la fonction des langues qu'ils apprennent* » et que les professeurs doivent « *coordonner leur activité pédagogique et fonder leur enseignement sur les principes linguistiques communs* ». Cependant, l'on reconnaît à Eddy Roulet son rôle péremptoire dans la mise en place de réflexions sur la didactique intégrée des langues (DIL). De son côté, Louise Dabène (Dabène, 1990) a introduit une question importante qui se rapporte au décloisonnement des enseignements linguistiques. Ces travaux et bien d'autres ont eu l'intérêt et le privilège d'introduire la notion de la DIL, mais il a fallu attendre le Cadre européen, notamment le chapitre 8 (Diversification linguistique et curriculum) pour que la

didactique intégrée se voit redorer son blason et occuper une place de premier choix dans le cadre des approches plurielles.

Sur le plan méthodologique, les développements qu'a connus cette approche ont trouvé dans les projets européens sur la didactique des langues et des cultures un terrain favorable pour que l'acte d'enseignement linguistique soit le plus décloisonné possible. Aussi, l'orientation des programmes et des projets européens à mettre en place une DPL régie par : «*le rapprochement comme base commune du développement des compétences en langue des enseignements, des langues nationales, régionales ou minoritaires, étrangères et des langues classiques* ». De même, le Conseil de l'Europe ne manque pas de souligner l'articulation entre les composantes des répertoires plurilingues visés, en fonction des répertoires des apprenants et des réalisations didactiques multiples adaptées à des contextes spécifiques. Cela dit, les parcours et les scénarii d'apprentissage, ainsi que les programmes et les actions pédagogiques basés sur ces réflexions méthodologiques approfondies ont cherché surtout un juste équilibre entre la prise en compte des divergences existantes entre les processus d'acquisition en langue maternelle et étrangère.

Les influences cognitives entre L1 et L2 sont réciproques, au point de vue didactique. Cela peut être illustré chez l'enseignant de langue qui, dans le cadre de son propre enseignement, mobilise les compétences et les connaissances de la langue enseignée, tout en étant ouvert et favorable à une autre langue étrangère. Dans de telles situations, c'est le développement de la stratégie sur laquelle un autre enseignant, d'une autre langue peut s'appuyer pour assurer un enseignement linguistique parallèle.

5.2.5 La didactique intégrée et les principes d'anticipation et de rétroaction

Une précision à introduire quant aux principes d'anticipation et de rétroaction est celle relative aux influences réciproques entre L1 et L2. En effet, dans une vision Vygotskyenne, (Vigotsky, 1997) «*l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie [...] sur la connaissance de la langue maternelle* ».

Le principe d'anticipation ou de pro-action en DIL consiste à prévoir des moments spécifiques lors de l'acquisition linguistique. Autrement dit, les apprentissages et les connaissances mis en place dans le cadre de la première langue constituent un terrain

favorable aux apprentissages parallèles des autres langues. Le principe de rétroaction ou de (feed-back) consiste, en fait, en l'exercice contraire. Toute connaissance ou compétence travaillée dans le cadre de L2 ou L3 est censée par un effet de retour influencer L1. Dans la vision de Vygotsky, les apprentissages acquis préalablement permettent de restructurer ou de revoir ceux déjà acquis dans la première langue. Il s'agit de prendre en considération les modifications et les différences que ces nouveaux apprentissages peuvent introduire par rapport aux langues acquises. La prise en compte de ces deux principes dans les influences réciproques par les enseignants de langues étrangères permet à l'apprenant d'investir, dans le cadre d'une pédagogie heuristique, les éléments transférables d'une langue à l'autre et de développer des stratégies contrastives qui permettent de s'arrêter sur les spécificités de chaque langue.

Ceci dit, dans les contextes d'apprentissage plurilingues, les principes de pro-action et de rétroaction, conçus de manière souple et malléable, facilitent l'échelonnement des apprentissages, en ce sens que certaines activités pédagogiques et didactiques peuvent avoir lieu, d'abord en L1, et ensuite en L2. La DIL met en évidence les fondements communs des systèmes linguistiques, elle met en œuvre les différents atouts pour rentabiliser ces fondements communs et afin de faciliter, par la suite, l'apprentissage linguistique. De plus, l'orientation à comparer les langues dans l'acte d'apprentissage, aussi superficielle soit-elle, ne pourrait être que bénéfique et valorisante. Pour Teyssier : « *La comparaison des langues révèle leur fonctionnement, dévoile une partie de leur histoire et projette une vive lumière sur la façon dont les hommes, à travers elles, appréhendent le monde. La connaissance d'une seule d'entre elles, même approfondie, trouve vite ses limites.* » (Teyssier, 2010 : 95)

Sur les plans didactico-cognitif, la DIL introduit une double optimisation en termes d'économie et de rentabilisation des efforts, l'une ayant trait aux apprentissages et l'autre en rapport étroit avec les enseignements.

5.2.5.1 Didactique intégrée et principes de coopération

La didactique intégrée des langues (DIL) en tant que discipline de la complexité et d'interaction se base essentiellement sur le principe de coopération comme élément incontournable entre les différents intervenants afin de réussir le processus d'apprentissage. En effet, la coopération intervient au niveau des enseignants de langues

et de disciplines non linguistiques, des enseignants et des étudiants et des étudiants entre eux. Il va sans dire que la coopération n'a de fonctionnement efficace que si les enseignants intervenants dans l'action de collaboration sont incessamment tenus en information sur les programmes précis de leurs collègues. L'ensemble de l'équipe enseignante devrait aussi impliquer les étudiants et leur indiquer exactement comment réinvestir les différentes compétences et stratégies d'apprentissage développées dans le cadre d'une langue donnée. De même, les acquis antérieurs des étudiants constituent à cet égard une ressource onéreuse que les enseignants utiliseront à loisir. Ils veilleront à les rattacher aux nouvelles connaissances linguistiques et disciplinaires. Le tout doit fonctionner dans un ensemble cohérent.

La réalité des pratiques pédagogiques au Maroc, au niveau du supérieur comme dans les autres cycles d'apprentissage est encore loin de la réalisation du principe de coopération et de cette orientation didactique en général. Cela ne veut pas dire que les équipes enseignantes n'entrent pas en collaboration dans l'exercice de leur fonction. Il y a certes, ici et là, des projets et des expériences d'action commune, mais elles ne s'effectuent pas dans l'état d'esprit développé ci-haut. Ce sont, en fait, des initiatives isolées peu représentatives de la réalité des pratiques courantes et ne reproduisant pas les soubassements théoriques et méthodologiques de la didactique dite intégrée.

5.2.5.2 Didactique intégrée et niveaux de coopération

La DIL se base pour ainsi dire sur la concertation l'échange et la négociation entre les enseignants. L'exercice de la collaboration peut s'effectuer selon différentes façons et modalités. C'est un exercice qui nécessite l'engagement personnel de la part des enseignants. Bertocchi (dans Bertocchi, 98) distingue les niveaux de coopération : maximal et intermédiaire. Nous les présentons de la manière suivante :

a) le niveau maximal c'est le niveau le plus avancé et le plus ambitieux qui soit. Il consiste en l'élaboration d'un curriculum intégré des langues. C'est un dispositif à l'intérieur duquel chaque enseignant est invité à :

- *formuler les objectifs dans le cadre d'une séquence d'apprentissage commune,*
- *préciser les modalités d'exploitation des stratégies d'acquisition linguistiques et en souligner les transferts,*

- *s'accorder de façon explicite avec ses collègues sur les modalités d'évaluation,*
- *prévoir et préciser les plages horaires et les moments de recours aux activités plurilingues en valorisant l'alternance codique (code switching),*
- *repérer les éléments proches et les éléments distants dans les langues et proposer des activités métalinguistiques comparées comparatives,*

b) le niveau intermédiaire : c'est un niveau où la coopération se situe au plan de planification. Ceci présuppose le travail préparatifs de moments ou de séquences du curriculum bien définies selon des objectifs communs et des contenus élaborés à cette fin. Aussi, serait-il opportun de préciser les méthodes et les modalités d'intervention et d'évaluation de chaque intervenant.

C'est pourquoi, nous encourageons les équipes de recherches, les enseignants-chercheurs, les autres enseignants, aussi, dans les différents cycles d'enseignement, à s'ouvrir sur le bien-fondé de la didactique intégrée, à rentabiliser ses atouts.

5.2.5.3 Didactique intégrée ou intégrative ?

Dans certains contextes éducatifs et même dans des ouvrages officiels de politiques linguistiques des pays, on utilise délibérément les deux termes : didactique intégrée et didactique intégrative. Au sens large, nous pouvons définir la didactique intégrative ou intégrée comme synonyme de didactique du plurilinguisme c'est-à-dire la didactique qui porte sur les démarches liant les enseignements linguistiques mais aussi les enseignements disciplinaires.

Dans le contexte germanophone, on utilise également et indifféremment les deux concepts, mais ce double emploi est assumé. Au sens restreint, la didactique intégrative renvoie uniquement à la dimension translinguistique (*sprachübergreifend*). Pour Berthele, le terme didactique intégrative introduit également la notion de compétence inter-linguistique. C'est une notion-clé dans les approches plurielles et qui présente l'avantage de : « *Jeter des ponts entre les langues en prenant appui sur les régularités qui se dégagent du niveau du lexique, de la syntaxe, de la morphologie et ou de la phonologie, et la compétence translinguistique qui est une compétence générale qui n'est pas liée à une langue en particulier qui comprend par exemple la compétence en lecture les connaissances sur différents types de textes et leur structure.* » (Berthele, 2009 : 6)

Remarquons que la terminologie didactique en matière d'approches plurielles propose plusieurs appellations. Nous avons mis le point sur les aspects « translinguistique » et « inter-linguistique » des langues, mais d'autres auteurs ont eu recours à d'autres appellations. En effet, sous l'impulsion du Cadre européen d'autres concepts à l'instar de la didactique tertiaire, le curriculum intégré, le répertoire linguistique plurilingue ont vu le jour. Nous avons également pu identifier d'autres appellations à l'instar de « pédagogie intégrée des langues » ou « pédagogie inter-langues » ou même « gestion coordonnée des langues » (Prudent, 2005), (Wokusch, 2007), et (Cathomas, 2003). Il semble que ces termes désignent tous le même concept sans qu'il y ait vraiment de différences épistémologiques.

Dans sa présentation à Göttingen aux travaux des « Regards croisés européens sur le plurilinguisme/pluriculturalisme et l'apprentissage des langues : textes officiels, supports didactiques et empirie », De Pietro considère que son prédécesseur Roulet était un vrai visionnaire, surtout quand ce dernier avance dans sa conception du rapport entre la langue maternelle et la langue seconde ou étrangère que : « *Pour faire progresser les pédagogies de langue maternelle et de langues secondes, il est nécessaire de considérer l'étude de la langue maternelle et l'apprentissage des langues secondes à l'école comme un processus intégré* » (Roulet, 1980 : 27). Dans un contexte didactique orienté vers l'essor des approches communicatives, surtout pour l'enseignement des langues étrangères, l'idée de l'ouverture de la langue maternelle sur la langue seconde, notamment le fait que : « *La langue maternelle ne constitue plus, comme pour les partisans d'une approche structuraliste de l'enseignement des langues secondes, une source fâcheuse d'interférences, qu'il faut neutraliser par tous les moyens (refus de la comparaison explicite, de la traduction, etc.)* » (Roulet, *ibidem.*). L'idée de l'action didactique intégrée consiste justement à faire de la langue maternelle un «auxiliaire précieux » dans le processus d'apprentissage des langues étrangères, selon la vision de Roulet. La langue maternelle, la langue seconde et les langues étrangères entrent dans une interrelation et une interconnexion caractérisées par la diversité mais surtout par la richesse de perspective et des approches adoptées.

5.3 Verticalité curriculaire et horizontalité méthodologique

En plus de l'attention particulière des chercheurs et de la prise en compte des éléments liés à la complexité de la compétence introduite par la didactique intégrée, nous relevons également le même intérêt accordé à la cohérence des curriculums et des méthodologies d'enseignement adoptées. Nous empruntons les notions de verticalité et d'horizontalité à Wokusch dans (Wokusch, 2008). Afin de faciliter aux concepteurs de programmes, aux enseignants et aux différents intervenants dans le domaine de langues qui ambitionnent adopter et mettre en œuvre la didactique intégrée, Wokusch propose les six principes suivants :

- *diversification et coordination des curriculums,*
- *efficacité et développement des compétences fonctionnelles dans chaque langue,*
- *cohérence et continuité des démarches proposées aux élèves,*
- *éveil aux langues : diversité linguistique et culturelle,*
- *exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers généraux et des processus de haut niveau,*
- *développement de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces.*

Il est clair que ces principes permettent un ancrage à la réalité des pratiques linguistiques au niveau de chaque pays, mais surtout ils assurent la cohérence sur les plans curriculaire (verticale) et méthodologique (horizontale). La question de l'horizontalité méthodologique recèle des démarches d'enseignement privilégiées ou appropriés pour chaque langue. Nous avons pu retenir deux démarches qui semblent les mieux appropriées à l'enseignement intégré des langues et qui font l'unanimité des chercheurs. Il s'agit de l'enseignement par tâches et de l'enseignement basé sur les contenus. Soulignons au passage que ces deux démarches visent, en premier lieu, le développement de la compétence communicationnelle. Objectif qui jusqu'alors constitue l'épine dorsale de tout enseignement linguistique. Cependant, les compétences énoncées sont de type fonctionnel pour chaque langue. Ces dites compétences dépendraient du profil visé dans chacune d'entre elles ainsi que le rôle qui lui est réservé.

5.3.1 Didactique intégrée et typologies des langues

Le type d'approche poursuivie dans ce cadre empreinte la voix d'une démarche réflexive sur la langue, l'un des principes fondateurs de la didactique intégrée et le principe d'interdépendance entre les langues. Il s'agit de faire émerger les fondements communs (compétences communes sous-jacentes et système opérationnel commun). C'est le travail sur ces fondements qui détermine les processus d'apprentissage. Les différents systèmes linguistiques sont abordés dans une vision de renforcements réciproques. Dans le cadre de cette approche, le travail d'intégration s'effectue selon la typologie des langues enseignées. L'orientation poursuivie dépend alors du fait que les langues sont typologiquement proches ou éloignées, et pour utiliser une expression chère aux didacticiens, selon « les paires typologiques ». La métaphore de l'iceberg (Cummins, 1980) avait théorisé la manière dont les deux compétences langagières d'un individu bilingue entrent en jeu, au niveau de la structure profonde de la compétence commune. Il s'agit en fait d'un système opérationnel qui renvoie à la fois au CALP (de l'anglais "*Cognitive Academic Language Proficiency*", littéralement : compétence linguistique académique cognitive) et au BICS ("*Basic Interpersonal Communicative Skills*", c'est-à-dire Compétences de base en communication interpersonnelle"). De son côté, Baker a proposé une schématisation revisitée de l'iceberg de Cummins (Baker, 2001). La conception de la compétence langagière dans la vision de Baker mobilise les différents processus cognitifs au niveau des BICS et CALP, autrement dit au niveau de la structure de surface et des compétences cognitives et académiques. Nous empruntons à Becker (**Figure 8**) cette illustration pour reprendre les différents niveaux et les différentes possibilités d'intégration selon les associations et les typologies des langues.

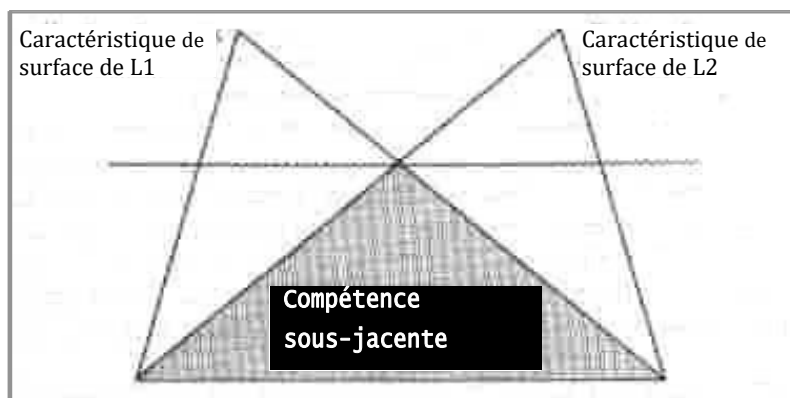


Figure 8 : Théorie de l'Iceberg de Cummins. Processus sous-jacents entre L1 et L2.

5.3.2 Continuum linguistique et entrée graduelle des langues

L'entrée des langues dans le parcours de l'apprenant surtout au niveau de l'enseignement primaire, devrait s'effectuer dans un continuum linguistique marqué par la graduation et l'harmonie, c'est-à-dire par les langues typologiquement proches, quoique cette possibilité n'est pas offerte dans le système éducatif marocain actuel (arabe ; français). Il s'agit en fait, d'un système éducatif qui met en contact des langues éloignées et où les différences typologiques jouent à plusieurs niveaux. Au niveau de l'écrit par exemple, les différences abyssales agissent par le type d'alphabet utilisé ainsi que par les processus et modes cognitifs de lecture requis. Cela ne veut nullement dire que l'approche intégrée est impossible dans ce contexte particulier, au contraire, cette didactique est justement fondée sur la nature des défis à relever et qui sont à l'origine de sa genèse à savoir le plurilinguisme, le décloisonnement disciplinaire et les démarches intégrées. En un mot c'est une approche de la complexité.

5.4 Didactique de l'intercompréhension

Partie prenante de la didactique intégrée (DIL), efficace aussi dans l'opérationnalisation des considérations théoriques, la didactique de l'intercompréhension (DIC) a pour principes fondateurs, l'idée que chacun possède des capacités plurilingues. Cette conception bat en brèche l'idée communément admise selon laquelle nous ne pouvons apprendre les langues que séparément. De manière générale, la didactique de l'intercompréhension présuppose que l'apprenant peut facilement s'orienter vers la

compréhension des langues voisines en mobilisant des stratégies de compréhension développée dans le cadre de cette didactique, ses stratégies sont bâties sur les transferts et les similitudes linguistiques. Escudé et Janin considèrent que la visée principale de l'intercompréhension est : « *de se donner les moyens d'apprendre à apprendre les langues.* » (Escudé et Janin, 2010)

L'on voit bien ici que l'intercompréhension favorise l'apprenant dans l'autonomisation et l'efficacité de l'apprentissage. De plus, ces mêmes auteurs ajoutent que l'avancée didactique qu'offre l'intercompréhension est l'une des plus prometteuses parce qu'elle est fondée sur le décloisonnement de l'apprentissage, sur la prise en compte de la continuité des familles de langues et le décloisonnement entre elles. Plusieurs auteurs ont soulevé les aspects positifs de l'intercompréhension sur les plans didactique, politique et individuel. En effet, cette didactique a donné lieu à plusieurs concrétisations, sous forme d'outils et de méthodes pour ne pas dire modèles. Ces dites concrétisations se partagent les principes théoriques que nous pouvons formuler comme suit :

- *l'accès à la langue s'effectue par le biais de la compréhension des énoncés (écrit/oral),*
- *l'éveil des apprentissages s'effectue selon un continuum des langues*
- *l'apprentissage simultané de plusieurs langues à la fois est possible par explicitation des invariants,*
- *l'autonomie de l'apprenant le pousse à mobiliser toutes ses ressources cognitives,*
- *le développement de la compétence linguistique transversale est transposable d'une langue à une autre.*

5.4.1 Processus de l'intercompréhension

Le processus de l'intercompréhension met en relation le système linguistique en présence (deux ou plusieurs langues). Sur le plan didactique, le fait d'adopter et de faire valoir l'intercompréhension constitue un enjeu majeur de la didactique du plurilinguisme pour lutter contre la tendance au clivage et à l'isolement linguistique, « forme de cécité linguistique ». L'intercompréhension ne porte pas uniquement sur l'ouverture à des langues reconnues comme proches. Le processus de l'intercompréhension porte sur les tâches communicatives concrètes et reconnues socialement comme telles. Nous nous basons sur l'article de Gajo

« L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue » pour déterminer les principes majeurs qui entrent en jeu lors du processus de l'intercompréhension. Pour Gajo, ce processus a pour base deux principes fondamentaux qui sont :

- *le phénomène du contact de langues et son exploitation,*
- *les stratégies convergente et divergente, ou « fusion et dissociation » et leur appui simultané,* selon l'expression de Gajo.

5.4.2 Principes et niveaux de l'intercompréhension

Le principe lié aux phénomènes de contact de langues peut être envisageable à deux niveaux. Le niveau « micro-linguistique » qui permet d'identifier les marques transcodiques lors de l'exploitation des ressources linguistiques et communicatives. A préciser que ces dites marques sont : « *moins directement observables en compréhension qu'en production* ». Au niveau « macro-linguistique » ou « translinguistique », des tâches particulières sont attribuées à l'une ou l'autre langue. Avec la précision que ces tâches sont définies dans le cadre d'une compétence fonctionnelle de manière monolingue. Ce qui se répercute sur le degré de légitimité et de fonctionnalité de la langue, éléments nettement observables en production. De son côté, le principe de « la fusion/dissociation » constitue un principe majeur sur lequel la construction de l'intercompréhension se base pour rapprocher et fusionner à la fois les systèmes linguistiques en usage. C'est un principe qui fait appel à des stratégies de « contraste ». A ce niveau, c'est également la tâche préconisée qui détermine le point d'ancrage nécessaire à l'équilibre entre « fusion » et « dissociation ». Cela influence d'une manière ou d'une autre l'apprentissage et les conditions de l'interaction sociale de façon générale.

5.4.3 Intercompréhension : critères de réussite

La réussite dans l'apprentissage et dans les interactions sociales par le biais des langues en interrelation nécessite la prise en compte de quelques aspects didactiques. Suite à Hufeisen (dans Hufeisen, 2005), nous pouvons ramener ses aspects didactiques à cinq critères de réussite qui se présentent de la manière suivante :

- *Le degré de maîtrise de L1,*

- *La motivation des apprenants,*
- *Les stratégies d'apprentissage,*
- *Les interrelations et les interactions cognitives,*
- *La conscience des langues-objets.*

L'ensemble de ces critères entre dans une dynamique d'apprentissage, pour à la fois, valoriser l'apprentissage des langues et faire valoir le profil de l'apprenant. Pour le premier critère, à savoir le degré de maîtrise de la langue étrangère L1, l'ont sait bien que l'apprenant qui présente généralement des difficultés d'apprentissage en cette première langue aura des difficultés en L2. Cependant, cela ne constitue nullement une règle générale pour tous les apprenants, les autres critères sont aussi décisifs dans ce cadre.

Pour ce qui est du second critère, à savoir la motivation. Elle est prégnante dans le processus d'apprentissage des langues. En effet, la motivation et l'ouverture aux langues influencent largement l'ambition et l'orientation à l'apprentissage linguistique. Le troisième critère, quant à lui, permet de vérifier le degré de prédisposition et d'utilisation de stratégies variées, à la fois dans l'apprentissage des langues, mais également dans le processus de comparaison de ces langues. Le quatrième critère permet d'introduire la prise en compte des interrelations et des interactions cognitives et leur impact sur les différentes étapes d'apprentissage. Enfin, le cinquième critère, en rapport étroit avec les langues objet d'étude, permet de réfléchir sur les structures linguistiques, les similarités et les différences entre les langues et surtout l'orientation à construire des séquences d'apprentissage à la base de tâches et de scénarii à accomplir et à réaliser.

5.4.4 Didactique intégrée et dispositifs d'enseignement des langues

Sur cette question nous pouvons entamer notre réflexion par un questionnement avec Cavalli : « *Comment donc concrètement mettre à profit cette richesse de possibilités dans le curriculum et à quelles conditions ?* » (Cavalli, 2008 : 16).

La pertinence de ce questionnement permet de prime abord, de mettre en place un dispositif efficace et efficient dans sa conception et son élaboration. C'est aussi l'occasion de présenter le « scénario curriculaire finalisé ». Celui-ci devrait selon Cavalli « *faciliter*

*la mise en place de politiques linguistiques éducatives à différents niveaux (national, régional, local, de classe) ». (Cavalli, *ibid.*)*

Nul ne peut prétendre que les langues enseignées dans l'institution pédagogique jouent le même rôle et ont le même statut. Si dans le cadre d'une vision intégrée, les dites langues se côtoient, entrent dans des relations entre elles, c'est justement parce que les approches d'enseignement visent une cohérence à la fois dans le système et dans la tête de l'apprenant. L'approche intégrée en didactique utilise des outils connus, et allons nous dire anciens, à l'instar du portfolio européen des langues, l'approche par compétences, l'enseignement par tâches... . Ce qui est, en revanche nouveau, c'est la conception et la mise en commun de ces éléments et de ces outils. C'est un travail qui s'effectue dans le cadre d'un dispositif d'enseignement des langues. En effet, le dispositif est la pièce maîtresse de la didactique intégrée des langues. Il constitue la trame de fond de cette nouvelle didactique. Ce dispositif nécessite quand même, du côté des instances officielles, la définition d'une feuille de route ou d'un plan d'action qui détermine le rôle et la place dévolus à chaque langue. Ce document, nécessaire à la mise en synergie de l'ensemble des interventions dans le cadre des langues à étudier, permet aussi de fixer les compétences qui seront travaillées de manière prioritaire au niveau de chaque langue. On pourrait, par exemple travailler plus les compétences de production de l'écrit pour la première langue étrangère, et insister plus sur les compétences de compréhension de l'écrit ou de l'oral dans la langue étrangère L2. Les stratégies d'utilisation des langues sont transférables d'une langue à l'autre, ce qui présuppose, le développement d'une compétence implicite ou « sous-jacente » (Cummins, 2000). Il faudrait, aussi, veiller au continuum des démarches proposées. On peut par exemple, aborder l'aspect « vocabulaire » ou les « structures de langue » par des démarches similaires se référant aux difficultés linguistiques analogues dans les deux langues. Ceci passe par l'harmonisation du jargon didactique utilisé. La compétence plurilingue visée et une compétence globale qui pourrait être subdivisée en compétences plus précises ou sous compétences. Ces dernières constituent des compétences fonctionnelles au niveau de chaque langue. Nous pouvons aussi la considérer comme une compétence stratégique centrale, qui met en œuvre la conception d'un enseignement intégré.

Dans l'état actuel de la question, la définition du type de compétence en DIL et son opérationnalisation par des curricula mis en pratique et des programmes réalisables

demeurent des objectifs que la dite didactique ambitionne toujours développer. En fait, ce que Merkelbach conçoit comme : « [...] *notions et concepts constitutifs de ce que l'on décrit sous Didactique intégrée des langues demeurent toutefois encore très abstraits et les exemples qui les illustrent ne sont pas légion !* » (2009 :50). Cette réalité a beaucoup évolué et les exemples pour mettre à l'épreuve à la fois la didactique qui la sous-tend et les compétences requises ne manquent pas aujourd'hui.

Nous ne manquons pas de souligner, au terme de la fin de ce chapitre, que la présentation de la notion de didactique du plurilinguisme comme pièce maitresse du dispositif a reçu tout notre intérêt. Nous avons focalisé notre attention sur les éléments définitoires ainsi que les repères contextuels et méthodologiques ayant un rôle capital dans les enjeux pédagogiques et sociaux. De plus, nous avons mis le point sur les approches plurielles en tant caractéristique principale de la didactique du plurilinguisme. Celles-ci ont introduit des notions novatrices comme la didactique intégrée, l'éveil aux langues, l'approche interculturelle et la didactique de l'intercompréhension. Toutes ces innovations font émerger des concepts judicieux, la compétence plurilingue à titre indicatif, renforcent le processus d'acquisition des langues et facilitent le fonctionnement du dispositif. Situation que nous nous attacherons à démontrer dans le chapitre qui suit.

Chapitre 6

6. Dispositif d'enseignement des langues : enjeux sociolinguistique et socio didactique

Après avoir présenté dans les deux chapitres précédents le portfolio et la didactique du plurilinguisme, c'est-à-dire les outils et les méthodes préconisés dans le cadre du dispositif d'enseignement des langues, le présent chapitre sera consacré au dispositif en tant que tel. En effet, cet espace à la fois physique et virtuel a un fonctionnement particulier, nous nous attachons dans un premier moment à tracer les contours de l'ingénierie du dispositif aux points de vue terminologiques et fonctionnels. Ensuite, il sera question du rapport entre le dispositif et le centre des ressources en langues (CRL). Ce dernier est considéré comme une structure de pratiques linguistiques transversales. La réception des centres CRL au sein des universités n'a pas été de bon augure, nous allons étudier le cas de l'Université Hassan 1^{er}. Enfin, le dispositif a généré des ressources de différents ordres (ressources linguistiques, numériques ...), nous allons consacrer la dernière section de ce chapitre à l'étude critique du Manuel Cap Université, élaboré dans le cadre du dispositif intégré d'enseignement des langues.

6.1 Ingénierie du dispositif

6.1.1 Eléments de terminologie

Nous commençons par introduire une précision concernant le concept de dispositif qui est pour Michel Bernard : « Un construit d'éléments en fonction des demandes des situations des contextes pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation et des institutions. » (Bernard, 1999 : 263). En didactique intégrée des langues, le dispositif peut être défini comme l'ensemble de procédures variées, mettant en œuvre des moyens linguistiques et des supports didactiques, élaborés selon des objectifs déterminés et en fonction d'un public particulier.

En ingénierie classique de formation, on utilise les termes plus anciens de *structure*, *système* pour désigner ce que l'on pourrait appeler aujourd'hui *dispositif*. D'autres auteurs notamment (Demoyer, 1999), (Peeters et Charlier) introduisent d'autres

précisions en plus des aspects terminologiques. En effet, le dispositif met en œuvre un processus plus complexe caractérisé par une dynamique (dimension absente dans la structure) et valorisant le sujet (grand absent dans la vision du système).

6.1.2 Structure, système et dispositif

a) Structure :

Pour Albero, le concept de structure « renvoie à l'architecture des hiérarchies et des relations entre éléments d'une entité ou d'un ensemble organisé, ainsi que les règles qui la gouvernent dans des conditions données. » (Albero, 2010 : 47). Dans la perspective de l'approche structurale, ce sont les « cadres institutionnels » de l'action éducative qui sont mis en relief, avec tout ce que peut apporter l'organisation académique des curricula et les « organigrammes d'acteurs » au bon fonctionnement de la structure. Au point de vue *synchronique*, l'analyse structurale est de caractère purement statique, c'est-à-dire « incapable par définition, de rendre compte de la dynamique des actions et de leur évolution dans le temps » (Albero, 2010).

b) Système

L'autre concept qui est aussi emprunté aux disciplines des sciences humaines et sociales, et qui, d'une manière ou d'une autre influence les pratiques de formation est le concept de *système*. Ce dernier introduit également la notion d' « organisation structurée », mais contrairement à *structure*, il réserve un intérêt particulier à la « dynamique des relations et des interactions » entre les éléments pour lesquels, il s'évertue à dégager des lois d'ensemble supérieures et non seulement celles reliées aux propriétés de chaque élément. A ce propos, il ne faudrait pas manquer de souligner que la « composante ingénierique » constitue la base du modèle systémique. Un modèle qui valorise et met en avant, surtout les relations constitutives du système et les interactions entre les acteurs en termes de rationalité, d'équilibration et d'autorégulation. Cependant, le système ne vit pas en dehors de l'environnement et du contexte social avec les organisations spatiales et temporelles spécifiques. Ce qui fait que les bases qui restent essentiellement structurales enferment le système dans : « un modèle mécaniste qui nuit à son adaptation et à son développement. » (Albero, 2010).

c) Dispositif

Nous pouvons définir le dispositif comme une configuration et un agencement d'éléments rationnels, orchestrés de manière à faciliter l'atteinte d'objectifs précis. L'emploi systématique de ce terme traduit la notion de mesure, de calcul ayant pour but l'adaptation des moyens au contexte et aux opérateurs dans le dispositif. Ainsi, l'on voit bien que le système ne devrait pas être articulé en termes d'éléments successifs, juxtaposés ou superposés les uns aux autres, mais il obéit à un mode de fonctionnement caractérisé par les interactions et les interrelations entre les opérations cognitives, linguistiques et sociales.

Le dispositif est la résultante d'une organisation complexe d'éléments, d'objets ou d'outils ayant en commun la réalisation de buts explicitement formulés. Il se base sur l'élément humain mais aussi sur les ressources numériques. C'est un espace à la fois physique et virtuel, il comporte aussi des éléments techniques dans le cadre d'apprentissages médiatisés des langues. En ce sens, il met en perspective une approche complexe. Pourtant, la complexité et du dispositif n'est pas synonyme de rigidité. Un dispositif opérationnel ne laisserait-il pas planer la souplesse, la liberté et la flexibilité ?

6.2 Le dispositif et les modalités de souplesse, de flexibilité et de liberté ...

Parmi les aspects les plus prégnants du dispositif, nous pouvons citer la souplesse, la flexibilité, l'ouverture et la liberté. Celles-ci permettent l'adaptation des tâches à accomplir et des activités à réaliser aux réalités rencontrées par les acteurs. Elles permettent également la mise en cohérence et en concordance des interventions des opérateurs officiels du dispositif avec les attitudes et les comportements du public-apprenant. Ce sont des caractéristiques qui font du dispositif le centre d'attraction de divers agents et d'accueil de projets différents et d'activités multiples.

Les buts d'un dispositif sont multiples. Ils permettent de mieux répondre à des demandes variées. Ils facilitent également les apprentissages par individualisation des activités grâce à la flexibilité du système et la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe).

Le dispositif est conçu pour répondre à des besoins effectifs dans une perspective personnalisée du travail, rendue possible par la souplesse du système et la diversité des

contenus. La flexibilité du dispositif est une notion clé dans le processus d'apprentissage aujourd'hui. Elle est rendue, encore, possible par les notions d'ouverture et de liberté, grâce à la technologie et à l'utilisation des TICE, nous assistons à des espaces ouverts (des universités ouvertes, des sources ouvertes « open source »). La notion de liberté couvre les aspects de rythme, de fréquence d'apprentissage et d'enseignement non présentiel. La souplesse et la flexibilité du dispositif sont susceptibles d'introduire des modifications dans le temps, en fonction du changement ou de l'évolution des besoins. Cependant, ces changements n'altèrent nullement la présence de l'institution pédagogique et universitaire, ils prolongent même la culture et l'image de la dite institution. Tout compte fait, le dispositif renferme sans doute des procédures, mais il est d'abord l'expression d'une vision, d'une orientation et d'une méthodologie.

Par ailleurs, la question de liberté introduite dans le système risque d'être mal interprétée, surtout pour des étudiants qui sont habitués à une présence permanente de l'enseignant et à une totale prise en charge dans le cadre d'une classe de langue ordinaire. En définitive, le manque de cadrage des activités et des tâches à réaliser, le déficit de gestion et de structuration du temps outre l'absence d'identification de repères demeurent à la fois source d'ennui et de rejet du côté des opérateurs. Cependant, cela donne lieu à une profonde réflexion et constitue un terrain d'investigation fertile pour les chercheurs. Surtout, pour ceux qui tablent sur le mot à venir de ce type d'enseignement à l'ère du numérique.

6.3 Dispositif d'enseignement des langues et centres des ressources en langues (CRL) :

Les centres de ressources en langues sont des espaces qui ont développé de nouvelles modalités d'apprentissage des langues étrangères. Ces dites modalités sont tantôt qualifiées d'informelles, tantôt désignées comme nomades. La raison principale des ces désignations réside dans les principes d'autoformation guidée et d'accompagnements spécifiques qui prévalent dans le cadre de ces centres. Ajoutons à cela, la nature des ressources numériques et le potentiel des apprentissages par les pairs. Les centres (CRL) ont, aussi, introduit une distinction quant à la nature des cours poursuivis, cours en présentiel vs à distance (visioconférences, télé tandem ...). Et en cela, ils ont brisé l'organisation temporelle classique d'un centre qui fonctionne à un horaire bien précis.

6.3.1 Classification des CRL

La désignation de ces espaces varie : centre de langues (CL) ou centre de ressources en langues (CRL), selon qu'il constitue une structure universitaire ou non, qui organise les cours de manière générale (CL) ou que cet espace pédagogique soit plus restreint et comporte des ressources numériques (CRL). Mais ce n'est pas seulement en raison de la nature de ses ressources qu'on pourrait désigner tel ou tel centre, la question est plus profonde et il semble que ces structures ont introduit des considérations prégnantes en matière de politique de langues d'enseignement. En effet, la question des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) constitue l'épine dorsale en matière de(s) langue(s) d'enseignement au niveau universitaire. De plus, ces espaces jouissent d'enjeux majeurs qui les prédisposent à jouer un rôle de premier ordre dans la mise en œuvre de politiques linguistiques novatrices. Dans cette perspective, Rivens Mompean et Celia Scheer considèrent que :

«les CRL sont les espaces qui semblent le mieux répondre aux préconisations européennes, qui mettent en avant des notions telles que l'autoformation, le développement de l'autonomie, l'apprentissage médiatisé ou encore la centration sur l'apprenant.» (Rivens Mompean et Celia Scheer, 2014)

Sur ce plan, ces chercheuses semblent parfaitement convaincues que les : « les enjeux linguistiques européens semblent valoriser les pratiques développées dans les CRL ».

Par rapport au système de crédits (les ECTS : *European Credit Transfer System*), mis en avant par les autorités européennes et incarné par le processus de Bologne, c'est-à-dire un système de diplômes lisibles et comparables, les CRL offrent l'opportunité de travail dans cet esprit et en conformité avec cette orientation.

Le travail dans ce cadre sur les compétences spécifiques constitue une réponse adéquate à la difficile question d'individualisation de la connaissance dans un contexte global de plus en plus massif. Nous pouvons également citer le cas des certifications en langues comme l'apanage des CRL, les diplômes en langues. Les certifications ont été à l'origine d'un débat houleux en France, notamment les certifications accordées par les organismes qui ne travaillent pas sous l'égide des universités. La solution est l'émergence de **Compétences Linguistiques en Enseignement Supérieur (CLES)**. Ce sont des certifications accordées par les structures universitaires, en conformité avec les

tendances du **Conseil de l'Europe** à valoriser les compétences linguistiques de l'apprenant et à faire valoir son profil.

6.3.2 Les Centres CRL, l'expérience du Maroc

Pour ce qui est du Maroc, nous avons souligné la mise en place du dispositif intégré pour l'enseignement des langues à l'Université, dans le cadre du programme d'Urgence, et ce à partir de l'année académique 2009/2010. Naturellement, ce dispositif a donné lieu à l'apparition de centres (CRL) au sein des universités marocaines. Ces centres ont bénéficié de budgets importants dans le but de les équiper convenablement. Ce qui ne laisse pas de prétexte aux tenants de « *rien ne marche, s'il n'y a pas de moyens matériels* ». Cependant, ces structures (CRL) ont fonctionné tant bien que mal, selon les cadres universitaires, les volontés politique et pédagogique et selon les équipes de langues, leurs motivations et leurs prédispositions favorables ou défavorables à ce genre d'enseignement.

6.3.2.1 Le centre CRL de l'université Hassan 1er

Pour ce qui est de l'université Hassan 1^{er}, en particulier la faculté de Droit, objet de notre recherche, il est vrai que certains efforts ont été déployés dans ce sens, mais il n'y a pas eu de fonctionnement du Centre de ressources en langues, en bonne et due forme, et surtout tel qu'il a été présenté. D'abord, parce que cela n'a pas été une demande qui émane du terrain. Et à ce propos, les didacticiens et les instigateurs de ces structures sont on ne peut plus clairs, sur la portée locale et contextuelle des CRL. Autrement dit, le centre n'a d'existence que par rapport au contexte universitaire auquel il se rattache, en ce sens qu'il répond aux besoins et aux attentes du public local et de son environnement académique et socioprofessionnel en matière de langues.

6.3.2.2 L'« éclatement » du Centre (CRL)

Un autre point n'a pas été en faveur de ce centre universitaire. Il s'agit de « l'éclatement » et non du regroupement de cette structure. Chaque établissement de l'université a été équipé d'une salle de langues au lieu d'un bâtiment unique dédié à cet enseignement spécifique, à un CRL, comme c'était le cas pour certaines universités marocaines. Celles-ci ont adopté dans le cadre des enseignements transversaux, la mise en place d'un centre pour l'enseignement des langues. Cependant, il ne suffit pas de

réserver un local pour l'enseignement des langues pour prétendre avoir le fonctionnement d'un CRL. Si la consécration d'un local dédié à un CRL constitue un critère important pour le fonctionnement d'un centre, il ne garantit pas automatiquement sa réussite. En plus des précisions apportées ci-dessus, le CRL est un élément incontournable du dispositif d'enseignement des langues. Il traduit certes la philosophie des politiques linguistiques poursuivies en matière d'enseignement des langues à l'université, mais il doit fonctionner dans un système de diplômes lisibles et comparables. Il assure le développement de compétences spécifiques des étudiants et, surtout, il offre des réponses concrètes et personnalisées aux demandes formulées. Ceci bien entendu, sans rappeler l'arsenal de notions didactiques qui pivotent autour de ce type d'apprentissage à l'instar de « l'autoformation », le « développement de l'autonomie », « l'apprentissage médiatisé » ou « le tutorat » ou encore la « centration sur l'apprenant » et « l'enseignement à distance... ».

Le fait d'avoir laissé à chaque établissement de l'université la liberté et la latitude de fonctionnement du Centre, sous la bannière de l'autonomie de gestion, a été mal interprété. En fait, et comme l'ont pertinemment constaté Rivens Mompean et Celia Scheer :

« On laisse au CRL la responsabilité formative en langues sans nécessairement lui octroyer la place institutionnelle dont il a besoin, le laissant en marge de la formation, » (Rivens Mompean et Celia Scheer, 2014).

Cette remarque pertinente de la place institutionnelle du centre, sur laquelle insistent les auteurs, est vitale. En effet, l'appui institutionnel est vivement recommandé dans toute initiative et activité universitaires. Ce qui n'a pas été le cas dans l'expérience que nous étudions. Les salles « super équipées », destinées à l'enseignement des langues sont tout simplement restées fermées.

6.3.2.3 Des pratiques pédagogiques « hors-jeu »

Sur le plan pédagogique, il n'y avait également pas de stratégies claires et efficaces à exploiter ces espaces, un peu particuliers. En effet, le type d'enseignement proposé par le CRL s'avère étranger pour des établissements comme la faculté de Droit ou la faculté des Sciences et des Techniques. Les ressources pédagogiques et didactiques introduites par le Centre sont des ressources numérisées. Or, ces établissements sont-ils habitués à

des pratiques pédagogiques pareilles ? Les fondements pédagogiques et l'architecture des formations proposées dans ces établissements à titre d'indication sont-elles vraiment soucieuses de la qualité des formations linguistiques ou même plurilinguistiques ? Et puis, qu'est-ce qu'on a mis de spécial pour faire de la composante linguistique un credo majeur de la formation universitaire ?

Toutes ces questions soulevées par la mise en place du Centre (CRL) ont été, en fin de compte, les obstacles majeurs à la mise en marche de cette structure, qui est restée isolée dans un contexte orthodoxe à la rénovation et peu habitué à ce mode de fonctionnement interactif.

Dans d'autres contextes universitaires, Barbot et Rivens Mompean nous expliquent clairement la réticence manifeste à l'égard des Centres (CRL). En effet, celle-ci est beaucoup plus liée aux pratiques pédagogiques dominantes dans ces structures avec tout le risque encouru, et que : « ce risque [est] d'autant plus fort que les pratiques auto-formatives ont du mal à s'intégrer dans le contexte hétéro-formatif prédominant dans le monde universitaire. » (Barbot & Rivens Mompean, 2011)

C'est ce qui explique en partie l'attitude nettement négative à l'égard des (CRL) que d'aucuns ont taxés de diverses déficiences pour ne pas dire tares, en fait : « *les CRL sont eux-mêmes des espaces dont les missions sont parfois ambiguës* ».

6.3.3 L'autonomisation pour faire face à la massification ?

Un autre aspect a été sévèrement critiqué en rapport étroit avec la capacité d'autonomisation, mais ce côté ne concerne pas uniquement les centres (CRL). Il porte sur le changement introduit en matière de modes d'apprentissage et de modalités d'enseignement par rapport à toutes les matières et à toutes les spécialités. Des auteurs comme (Boltanski 2008) et (Carré et Pearn, 1992) craignent que l'évolution du monde universitaire ne transforme la « connaissance en marchandises » et « en produits rentables ». Ils s'interrogent sur la véritable visée du développement de l'autonomisation qui est, selon les termes de Carré et Pearn une sorte "d'escroquerie pédagogique". Dans cette vision des choses la principale mission de l'institution universitaire sera détournée de son rôle principal, celui de forger les esprits et construire les personnalités. Et sous le poids de l'enveloppe budgétaire, de plus en plus serrée, l'autonomisation devient une obligation à « se motiver seul » et à « déléguer la tâche de tutorat » à des personnes

vacataires, « peu qualifiées ». Face à la massification de plus en plus lourde, l'encadrement et le suivi seront réduits au minimum « l'institution se dégage de sa responsabilité citoyenne en formation », en substituant la « logique de compétences, en logique de qualification ». (Monpean, 2014).

6.3.4 Les centres (CRL) et le secteur LANSAD :

Le contexte qui vient d'être décrit se démarque par l'évolution des objectifs langagiers. Orienté vers le travail de compétences partielles, dans le cadre d'une vision valorisant le plurilinguisme, le centre CRL offre l'opportunité de développer ses compétences en fonction de ses besoins et ses objectifs ; ceci évidemment, en lien étroit et en conformité avec le projet professionnel de l'étudiant. Ce qui participe naturellement à la consolidation de l'acte d'autonomisation dans le processus d'apprentissage, mais cela contribue surtout à la création d'une ambiance de sécurité linguistique et de motivation puisque l'étudiant voit que ses objectifs sont concrets et réalisables. Il est aujourd'hui clair que le statut de la langue d'enseignement constitue un élément prégnant dans le contexte universitaire. La question n'est pas neuve, elle a toujours été soulevée, nous la trouvons chez les auteurs du secteur LANSAD, notamment, (Baissus, 1976), Costa, Perrin, Mémet et Van der Yeught (2006, 2013). Seulement avec les centres CRL, nous commençons aujourd'hui à percevoir une montée en puissance du secteur LANSAD et à une forte demande sociale sur l'apprentissage des langues. De même, la question du statut de la langue d'enseignement à l'université a été aussi favorable à faire émerger le secteur, c'est un renforcement des liens avec la recherche en didactique.

6.4 L'essor des centres (CRL), le « Mégadispositif »:

L'évolution des centres CRL a connu plusieurs étapes, nous pouvons les ramener suite à Rivens Monpean en trois phases essentielles :

- *la première phase coïncide avec la naissance de ces structures pendant les années 1970. L'objectif principal des centres d'alors était orienté vers la formation continue, auprès un public composé particulièrement de professionnels. Ce contexte particulier et les attentes de ce public spécifique ont fait que l'élément clé de la formation se réduit au domaine professionnel. L'accent a été mis essentiellement sur les ressources nécessaires à la formation.*

- *la seconde phase est celle de l'implantation dans les universités. Cette phase a connu un développement important des centres, au niveau des outils et de l'apprentissage médiatisé, c'est à dire au niveau du dispositif mis en place et des modalités d'intervention.*
- *La troisième, et la dernière, est la phase actuelle. Elle coïncide avec l'essor des (CRL). Cette phase marque un tournant décisif dans la philosophie des centres et dans leur bien-fondé, qui semblent aller plus vers la multiplicité des dispositifs au sein d'un même centre.*

6.4.1 Fonctionnement des (CRL) et modalités d'apprentissage

Il semble que deux orientations majeures se sont partagées l'action pédagogique au sein des centres, à savoir le courant de l'autoformation et l'apprentissage médiatisé. Rivens Monpean remarque pertinemment que ces centres fonctionnent de manière séparée et parallèle. Dans cet ordre d'idée, il n'est pas surprenant de trouver qu'un centre privilégie une orientation plutôt que l'autre. L'apprentissage médiatisé ou l'approche par l'outil consiste à introduire la technologie numérique dans les cours de langue tandis que le courant de l'autoformation vise davantage la modification du paradigme pédagogique, c'est-à-dire la centration de l'action pédagogique sur l'apprenant. Cependant, il ne suffit pas de réserver un espace d'apprentissage et de l'équiper de matériel informatique pour prétendre mettre en œuvre l'approche par l'outil ou l'apprentissage médiatisé. Nous l'avons vu, pour rendre opérationnel et efficace ce type d'enseignement, il faudrait l'inscrire dans une vision cohérente et dans une stratégie pédagogique appropriée, une sorte de gouvernance linguistique universitaire.

6.4.2 Approche méthodologique du CRL, l'approche "techno centrée"

C'est une approche qui semble convenir à des centres à ouvrir dans l'urgence. Il semble plus commode et facile d'ajouter l'outil technique à des pratiques de classe déjà existantes que de révolutionner l'action pédagogique tout entière. C'est ce que nous avons pu relever dans le cas des centres (CRL) des universités marocaines. Pourtant, l'outil devrait quand même être adapté au contexte d'apprentissage existant.

Le problème majeur des centres (CRL), implanté de manière urgente et dans le cadre national du *Programme d'Urgence* (PU) est celui d'adaptation de ces structures aux universités. C'est plutôt le contraire qui s'est produit, ou si nous le voulons l'inadaptation des centres dans le contexte universitaire. Le changement radical envisagé dans la

stratégie du (PU) a non seulement introduit l'outil technologique, mais a révolutionné les pratiques de classe par l'introduction de contenus et de méthodologies nouveaux.

6.4.3 La question de l'autonomie

Nous pouvons définir, en termes psychologiques, l'autonomie comme la capacité ou la conduite d'un apprenant au sein d'un dispositif censé être évolutif. Seulement, il faudrait préciser que le dispositif a des effets sur le développement cognitif, socio-affectif et conatif de l'apprenant. Francis Carton définit l'étudiant autonome comme étant : « capable de prendre en charge son apprentissage, il a des compétences (ensemble de savoirs et savoir-faire) qui lui permettent de décider de ses objectifs, de choisir des supports et des activités, d'évaluer et de gérer son apprentissage. » (Carton, 2012 : 12). Ceci dit, l'autonomie demeure le point fondamental dans l'action d'un centre CRL, c'est sa raison d'être. Cependant, l'étudiant réceptif, c'est-à-dire ayant évolué dans un système transmissif et centré sur l'enseignant ou l'enseignement, basé aussi sur le cours magistral, serait-il prédisposé à travailler dans cet esprit ? D'après Rivens Monpean, des études révèlent que : « l'étudiant qui n'est pas préparé à une formation en autonomie aura du mal à changer de paradigme et cherchera toujours à reproduire des situations d'enseignement connu auparavant. ». L'étudiant n'est pas expert en auto-apprentissage puisqu'il apprend à le devenir. L'aide de l'enseignant, du tuteur, du conseiller est de nature à lui faciliter la tâche et à y voir plus clair. Le rôle du tuteur, du moniteur ou encore du conseiller est celui d'accompagnateur, non celui de l'enseignant. Ainsi, il faudrait savoir écouter, analyser ce qui est dit et proposer les solutions nécessaires et non pas les réponses justes. C'est une sorte de soutien psychologique proposé qui est demandé dans ce genre de situations. Cela aide l'étudiant à prendre l'initiative et les décisions nécessaires. Dans un cours de langue classique, l'enseignant donne des informations sur la langue, alors que le rôle du conseiller consiste essentiellement à suggérer des ressources dans une démarche heuristique, et c'est à l'étudiant de découvrir le fonctionnement langagier.

Dans ce contexte universitaire auto-formatif, valorisant l'autonomisation de l'étudiant, il faudrait mettre en place un système d'encadrement et de supervision afin de : « préparer l'apprenant, l'accompagner et en quelque sorte le déconditionner pour qu'il puisse s'engager dans ce parcours autonomisé. » (Rivens Monpean, 2013 : 134).

Pour ce qui est des modalités de l'accompagnement, les théoriciens et les concepteurs de centres CRL ont mis en œuvre un certain nombre d'actions et d'interventions. Clénet et Poisson ont répertorié des notions (comme suivi, conseil, tutorat, guidances, médiation et direction...) qui renvoient toutes à la notion d'accompagnement et d'encadrement de l'étudiant.

Nous pouvons aussi, introduire la précision suivante quant au moment et au type d'intervention préconisée : le guidage en amont et en aval. Le premier type de guidage est opérationnel au moment de l'élaboration de ressources et de la médiatisation. Alors que le second, le guidage en aval, prend place au moment de suivi et d'accompagnement, c'est-à-dire qu'il intervient au moment de remédiations.

6.4.3.1 Autonomie et médiation/médiatisation pédagogiques

En parallèle avec l'autonomie se développe un autre concept pédagogique important, à savoir le concept de « médiation pédagogique ». Cette dernière est connue par sa nature complexe, car elle emprunte plusieurs voies et ne passe pas forcément par l'enseignant. En effet, séances d'initiations aux stratégies d'apprentissage, tutorat, ressources numériques sont autant de méthodes et d'initiatives pour promouvoir l'autonomisation des apprenants et où la médiation pédagogique constitue l'outil incontournable aux étudiants peu habitués à travailler en autonomie.

Par ailleurs, outre le rôle primordial de la médiation dans le développement de l'autonomisation de l'apprenant, elle occupe une place centrale dans la cohérence du dispositif d'enseignement. Une approche efficace pour la réflexion sur le rapport entre l'homme et « l'outil » se basant sur les notions de médiation et de médiatisation. En effet :

« la médiation se réfère à l'action humaine pour le choix des supports ou l'approche méthodologique (dans une perspective communicative par exemple, plutôt que behavioriste) ou encore l'accompagnement humain qui sera proposé. La médiatisation quant à elle, se réfère à la façon dont le contenu langagier est proposé à l'apprenant via les TIC. De ce fait, la médiatisation change le rapport au contenu d'apprentissage auquel les apprenants auront accès, en dehors du temps de face à face, de façon à décaler d'un point de vue temporel et spatial. » (Rivens Monpean, 2013 : 83)

Toutefois, Linard n'oppose pas ces deux notions qui lui semblent tout à fait complémentaires puisque pour elle : « la qualité de la médiatisation technique de

l'apprentissage ne vaut que ce que vaut la médiation des hommes qui l'interprète et la font vivre sur le terrain. » (Linard, 1996 : 116)

En tout état de cause, la médiation pédagogique et une médiation particulière à la fois complexe et ambitieuse. Elle est complexe parce qu'elle fait appel à plusieurs intervenants et à différentes méthodes. De plus, elle est ambitieuse puisque les objectifs de la médiation vont au-delà des progrès linguistiques requis.

6.4.3.2 Écueil à la médiation du côté de l'enseignant

La résistance des enseignants à l'égard du centre CRL, à l'intégration du numérique dans leurs cours et au dispositif d'enseignement des langues de manière générale s'explique par la crainte de voir le (CRL) prendre la place de l'enseignement en "présentiel". Cela introduit certainement des changements de pratiques pédagogiques et administratives et participe également à des modifications au niveau du rôle de l'enseignant, ayant lui-même plus tendance à l'autonomie, c'est-à-dire la capacité et la volonté à : « *aider les apprenants à prendre en charge leur propre apprentissage.* » (Thavenius, 1999)

Ceci dit, il faudrait savoir que la notion de médiation constitue une compétence à acquérir. C'est une compétence de type de transmission de contenus et de pensées. Elle est en rapport étroit avec les compétences linguistiques plurilingues et met en activité les quatre compétences, à savoir compréhension/production de l'écrit et de l'oral. L'essentiel de ces activités peut être ramené aux capacités des domaines de la compréhension et de la production. Dans ce sens, les tâches ou les activités à effectuer passent de la langue maternelle à la langue étrangère et vice versa. Les capacités mobilisées relèvent des deux domaines (compréhension/production).

Nous avons souligné l'importance de l'adaptation de l'outil technique au contexte pédagogique en place pour faciliter l'intégration de cet outil. Et nous avons montré que cela n'a pas été le cas dans le cadre universitaire marocain, notamment à l'Université Hassan 1^{er}. En parallèle avec l'implantation des (CRL) au Maroc, le (PU) a introduit également le Manuel CAP Université, conçu et élaboré, comme nous pouvons le lire dans la présentation de ce livre : « dans le cadre du dispositif intégré de l'enseignement des langues ».

Cet ouvrage, comme les (CRL), a suscité un débat acharné. Nous allons lui consacrer une section à par entière pour contourner les différentes facettes de la didactique du Manuel

dans la classe de langue et surtout pour présenter cet outil et son fonctionnement dans le milieu universitaire marocain.

6.5 L'enseignement des langues et la question du manuel

Dans cette section de notre présentation du dispositif didactique, notamment le volet relatif aux ressources pédagogiques, nous allons mettre en perspective trois aspects fondamentaux de la problématique de l'enseignement de la langue étrangère à travers les programmes et les manuels élaborés à cette fin. D'abord, la conception elle-même de ces documents, ensuite, dans la perspective la dimension interculturelle, nous analysons les traces de la culture étrangère et son rapport avec la culture locale. Nous passons en revue également les éléments typographiques de cet ouvrage ainsi que les indications didactiques et méthodologiques qui situent ce support pédagogique dans le cadre universitaire marocain. Nous terminons notre présentation par les contenus thématiques et le type de pédagogie qui fait office dans le choix du manuel CAP Université, désormais **C.U.**

6.5.1 Précisions conceptuelles :

Avant d'entamer notre étude du manuel **C.U.**, commençons par cette précision conceptuelle, relative au concept qui s'impose « **genre du discours** ». En effet, « *Chaque sphère connaît ses genres, appropriés à sa spécificité, auxquels correspondent des styles déterminés. Une fonction donnée (...) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique.* » (Bakhtine, 1984 : 269)

Il faudrait savoir que la production discursive et langagière s'inscrit, selon cet auteur, dans le cadre d'une activité sociale. En effet, chaque genre de discours est caractérisé par des structures formelles et fonctionnelles, des contenus et des conditions de production qui lui sont propres. Dans cette perspective, nous proposons de considérer le manuel de langue étrangère comme un genre discursif ayant des spécificités et des fonctions intrinsèques et inhérentes à la nature de ce genre de production. Le manuel pour l'enseignement d'une langue étrangère peut être conçu comme un outil « polyvalent », car il s'agit d'un outil destiné à l'enseignement et à l'apprentissage de la

langue étrangère. Il assume plusieurs « fonctions liées à sa nature et ses messages politique, programmatique et didactique. » (Choppin, 1999 : p.19)

6.5.2 Le manuel CAP Université, du renouveau dans les champs linguistique et didactique marocains

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la question des manuels spécialisés en enseignement des langues étrangères. Mais rares sont les études qui, à notre connaissance, ont été consacrées au manuel dans le contexte universitaire, notamment au Maroc. Dans le champ de l'Université marocaine, le livre **C.U** a fait couler beaucoup d'encre. Primo, c'est la première fois que l'institution universitaire recourt à ce genre d'outil linguistique pour enseigner la langue. Secundo, ce choix pédagogique a suscité des discussions à plusieurs niveaux et provoqué des réactions de différentes natures.

Rappelons que le manuel renvoie à un produit social et historique. Il préfigure différents contextes se rapportant à la conception, à la médiation ou la transposition didactique et à celui de l'interprétation du profil de l'apprenant. Ce dernier point attire notre attention de manière particulière dans le cadre de notre recherche. Ajoutons à cela que ce support pédagogique réunit une variété de matériaux et de contenus qui configurent des relations signifiantes. En effet, la sélection des textes, la conception des exercices et des activités ainsi que l'élaboration de situations visent un public d'apprenants plus ou moins défini.

Ceci dit, l'élément qui requiert une importance de premier ordre, mais qui généralement passe sous silence, c'est le flux de représentations, plus ou moins réussies, qui circulent dans et à travers le manuel. A ce niveau, le manuel en tant que discours d'autorité, véhicule des imaginaires, ou – comme le préfère le discours de l'histoire des idées, notamment la critique marxiste – des idéologies qui appartiennent à un contexte socioculturel déterminé.

Comme nous le savons, le discours didactique est un discours ouvert à plusieurs discours, ceci étant, la didactique est une discipline au carrefour des autres disciplines. Nous retiendrons quelques concepts utilisés dans différentes disciplines et qui permettent d'étudier les représentations sociales et cognitives dans le discours des manuels. A ce propos, nous nous référons à Jodelet qui définit les représentations sociales comme :

« (...) 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. » (Jodelet, 1994 : 36)

A ce titre, les représentations sociales renvoient à un univers partagé, fortement marqué par la présence de l'autre. En définitive, les représentations relèvent de perceptions et de croyances ; elles permettent d'orienter l'environnement socioculturel et affectif. Elles sont à l'origine des systèmes de pensées, des opinions et des valeurs adoptés par les groupes sociaux. Selon Jodelet, ces représentations : « *circulent dans nos discours, sont portées par les mots, sont véhiculées dans les images médiatiques, bref, elles sont cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux.* » (Jodelet op.cit : 32)

Pour compléter l'appareillage conceptuel de notre analyse, nous faisons appel à la théorie de l'analyse du discours, qui met à notre disposition le concept d'« imaginaires socio-discursifs ». Celui-ci peut être défini comme suit :

« *Ce sont des représentations sociales qui « construisent le réel en univers de significations, selon un principe de cohérence » (Jodelet, *ibid.*), répondant à des formes variées, et sont « sémantiquement regroupables ».* Les imaginaires socio-discursifs « circulent à l'intérieur des groupes s'instituant en normes de référence pour ses membres. » (Charaudeau, 2005)

Bornons-nous à illustrer les marques de représentations et les signes de l'imaginaire socio-discursif de l'apprenant dans le **(C.U)** à partir de certaines entrées sémiotiques et discursives de ce livre, c'est-à-dire au travers du discours préfacier, de la présentation matérielle du livre, l'avant-propos, l'ouverture des unités en double page et le support audio.

6.5.2.1 Éléments de typographie

Le titre donné à ce livre, en grosses typographies blanches, sur fond rouge (Filières de droit/économie), vert (filières scientifiques) et violet (filières littéraires), nous indique le contexte universitaire, surtout avec la désignation (*Université*). Le mot (*CAP*) traduit l'élan et relève du défi. C'est un appel au dépassement de soi, pour être en mesure de réaliser des performances. C'est comme s'il s'agit de « changer de Cap », ou « mettre, franchir et passer » le Cap. En effet, le bachelier marocain nouvellement inscrit à

l'université se trouve dépaycé dans cet univers qui lui est nouveau et ce, à plusieurs niveaux. L'un des premiers signes de dépaysement est la carence en matière de compétences linguistique et communicative. Plongé dans un univers francophone, surtout pour les filières juridiques et économiques, objet de notre étude, l'étudiant se trouve dès le départ, en situation de besoin et de manque. Il a besoin de comprendre les cours en langue française, qui auparavant étaient assurés en langue arabe. Il a également besoin de faire tout son travail en français : prises de notes, recherches, résumés, synthèses... les examens et les tests aussi, écrits et oraux, il les passera en langue étrangère.

Les indications « Renforcement en langue française » et « Niveau B1 du CECRL » font office, à la fois d'objectifs affichés dès le début et de représentations que l'ont se fait sur le profil d'apprenants. D'un niveau linguistique critique, généralement le niveau A1 ou A2, comme l'indique la quatrième de couverture les étudiants sont invités à franchir le cap est atteindre le niveau B1 après une année de cours universitaires.

6.5.2.2 Du « renforcement linguistique » en question

La mention « renforcement en langue française » joue un triple rôle. Elle nous renseigne premièrement, sur la nature des activités linguistiques proposées. Celles-ci portent essentiellement sur le renforcement de la compétence linguistique par le recours aux leçons de grammaire, de vocabulaire, etc. Deuxièmement, sur le plan didactique, cette précision dénote l'intérêt accordé par l'autorité de tutelle à l'enseignement de la langue française. Précision nécessaire à rappeler face au débat stérile sur l'inanité de l'enseignement du français et des langues en général dans le contexte universitaire, surtout par les tenants du discours « traditionnalisant ». Ceux-ci ne manquent pas d'occasion à faire prolonger les débats sur les politiques linguistiques dans les milieux universitaire en guise de d'attrait et de polarisation. Enfin, cette mention risque d'être mal reçue et catégorise pour ainsi dire, le cours de langue, et la totalité du module (langue, communication et terminologie), sous la bannière du « bricolage » et de la « confection pédagogique », car tout éventuel échec du système d'enseignement, serait imputé, globalement ou partiellement à la non maîtrise linguistique. Autrement dit, la « non efficacité » des cours assurés dans le cadre dudit module justifie l'échec total des

étudiants et leur incapacité à poursuivre leurs cours de spécialité. La même remarque nous pouvons la souligner dans les propos de Mgharfaoui qui se demande :

« si on ne surestime pas l'impact de la question linguistique dans l'échec des enseignements d'une manière générale. Le faible niveau en français est ainsi désigné comme la cause principale de la baisse générale du niveau des étudiants et partant de leur échec. » (Mgharfaoui, 2018)

6.5.2.3 L'échelle des niveaux :

La mention « niveau B1 du CECRL » avait tût d'introduire la classification des étudiants selon la répartition établie par la Cadre européen (Voir l'illustration ci-dessous, Figure 9) en niveaux selon le degré de maîtrise des quatre compétences (Compréhension/ Production de l'Écrit/l'Oral, représentées schématiquement par (CE/CO, PE/PO) allant du niveau A1 (débutant), le plus facile, au niveau C2 (expert), le plus difficile. Les niveaux A1/A2 décrivent un utilisateur élémentaire, B1 et B2 indépendant et C1/C2 expérimenté.

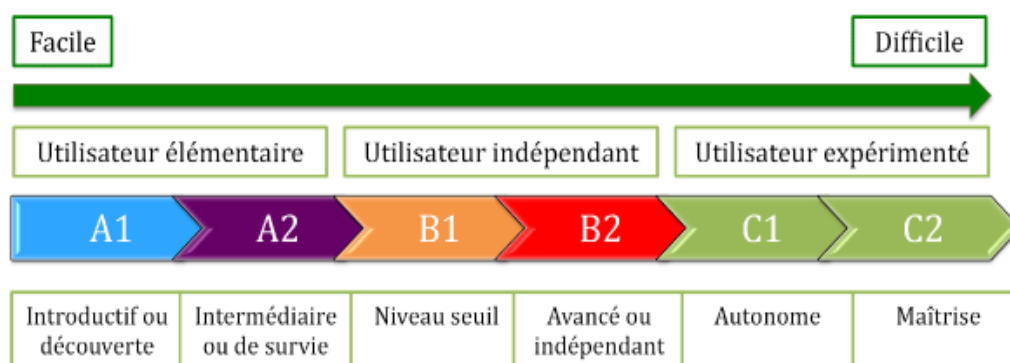


Figure 9 : L'échelle des niveaux selon le CECRL

Source : <https://www.google.com/search?q=1%27%C3%A9chelle+des+niveaux+de+comp%C3%A9tence+du+Cadre+CECR>

6.5.2.4 Choix des couleurs et représentations « sociales »

Un autre aspect se rapportant aux choix des couleurs attire notre attention. En effet, les couleurs choisies pour chaque spécialité ne relèvent point de l'arbitraire et du fortuit. Le rouge traduit la fascination et l'ambigüité tout à la fois, contrairement au vert qui est une

couleur apaisante. Alors que le violet est la couleur de l'étonnement et de la spiritualité. Remarquons que le rouge réservé aux filières (droit/économie) le vert choisi (pour les filières scientifiques/techniques) et le violet pour les filières (littéraires) laissent entendre une certaine représentation sociale. Les juristes et les scientifiques sont en gros « conformistes ». Les littéraires prennent une certaine distance critique. En termes de culture chromatique, le violet est aussi une couleur difficile à marier. Alors que le rouge et le vert, couleurs officielles connotent une certaine rigueur qui, si elle n'est pas réelle, du moins souhaitée. Le vert est la couleur de la nature, de la science qu'on trouve dans certains domaines de la santé (la pharmacie, la médecine).

L'arrière-fond des manuels est en couleur noir, avec des indications de date et de numéro d'authentification, que nous trouvons dans le cachet, au milieu de la forme ronde, laissent entrevoir le mot « air » qui rappelle le voyage. Ce qui fait penser à un visa, ou à une invitation (autorisation) à voyager au-delà des « frontières » linguistiques. Cette notion de voyage nous interpelle à convoquer l'outil « *Europass* », largement présenté dans le cadre du portfolio, document d'auto-évaluation par excellence, qui renseigne sur les compétences et les qualifications linguistiques.

La mention « *Module transversal* » spécifie la nature même du module. Sans entrer dans les détails d'ordre didactique et méthodologique, le module est inscrit sous le signe de la transversalité et de l'oblique, regard inhabituel et « perçant » sur une langue avec laquelle le jeune marocain entretient un rapport difficile, quand même. Par ailleurs, il serait judicieux d'étudier les représentations de l'étudiant sur la langue française, les contenus thématiques choisis... , dans le cadre de notre questionnaire. Et pourquoi ne pas élargir l'étude pour couvrir toutes les représentations des étudiants sur la totalité du programme et les modalités d'enseignement ?

En définitive, ce qui nous intéresse c'est l'étude de la transversalité selon le double objectif poursuivi : doter l'étudiant d'outils linguistiques nécessaires pour suivre de manière aisée les contenus disciplinaires et le conforter dans son attitude d'autonomie par le développement des réflexes d'analyse.

6.5.2.5 La quatrième de couverture, de la dynamique « *interactionnelle* »

Pour ce qui est de la quatrième de couverture, elle reprend quelques indications données dans la première : le titre donné au manuel, le niveau des étudiants, le public ciblé.

D'autres indications viennent s'adjoindre à celles-ci pour compléter le discours du paratexte. Comme le texte au milieu, qui donne un bref aperçu sur l'élaboration de ce livre. Il l'inscrit fortement dans une démarche didactique interactive et rationnelle, basée sur le travail empirique (test de positionnement, concertations, séminaires, etc.). En bas de page, à droite, nous pouvons identifier les indications sur l'établissement chargé de la diffusion du **C.U** au Maroc à savoir « *la Librairie et Papeterie Nationale* ». Dans la partie gauche, dans un encadré blanc, le code barre inscrit la production de l'ouvrage dans les standards internationaux en matière de conception de manuels. Ce qui augure d'une rigueur en matière de conception et de production de ressources pédagogiques.

Par ailleurs, l'indication de l'éditeur Didier a provoqué plusieurs réactions que nous mettons sur le compte des « socio-discours » et que nous pouvons classer en deux orientations majeures diamétralement opposées. L'une voit en ce choix de l'éditeur français, Didier, une « maison professionnelle et spécialisée » surtout dans le domaine de publication universitaire. En plus, cette maison est « d'une renommée retentissante dans le monde ». Ce qui témoigne de la réelle volonté des « concepteurs » d'inscrire le manuel dans cette tradition de publication et faire de **C.U** : « un manuel rigoureux, original, attrayant et fiable que d'aucun ne manquera pas d'apprécier les qualités. » (Fatima SKOURI, 2012) (1). Aux antipodes de cette lecture, nous avons l'autre orientation qui pose avec véhémence des questions : « pourquoi avoir choisi un éditeur français ? » ou « n'y-a-t-il pas d'éditeurs marocain en mesure d'éditer des manuels de français ? » pour arriver à des remarques comme la suivante « avec un professionnel marocain le produit n'aurait pas été moins réussi. » (7) (Abdellah KRIKEZ, 2011).

Ces discours opposés, comme les divergences de points de vue, nous paraissent importants et décisifs dans la vie de chaque production pédagogique. C'est en tout cas un signe, qui augure d'un bon état des discussions et de l'intérêt que le livre a suscités, malgré tout. Le débat scientifique est de nature à améliorer la production pédagogique. Ainsi, et à la lumière des « imaginaires socio discursifs » développés précédemment, deux univers de représentation de l'usage de la langue étrangère se profilent. Un imaginaire socio discursif « ouvert », « moderniste » et « modernisant » tel que Elgherbi l'a décrit. Cette tendance moderniste présente la langue française comme étant « le seul moyen d'accès à la culture moderne et technique. » (Elgherbi, 1993). Cependant, l'autre orientation, ésotérique et « *traditionnalisante* », elle est plus repliée et empreinte de

«véhémence». Elle voit dans les langues étrangères, malgré son « ouverture » affichée à l'égard de l'anglais, l'ennemi juré de la langue arabe, la langue de l'identité et du sacré. En fait, ce qui est et approprié à la langue, ce sont les « usages sociaux » que l'on fait et que celle-ci véhicule, car « les rapports de communication sont aussi des rapports de pouvoir » (Bourdieu, 1982).

L'on voit bien d'après les éléments qui précèdent que les antagonismes et les polémiques traduisent une lutte des rapports de force, sachant bien que les usages sociaux composent le modèle social et culturel approuvé. Les usages de la langue reproduisent différentes « valorisations sociales ». En ce sens, il y a des discours qui sont destinés à « créer une certaine autorité » et qui ont évidemment des effets sur les locuteurs.

6.5.3 L'avant-propos, les thèmes et les dossiers : du pacte pédagogique à la pédagogie « actionnelle » :

Passons maintenant à l'avant-propos. Dans cette brève présentation, rédigée par M. Essaouri, ex-Président de l'Université Ibn Ibn Tofaïl à Kénitra, le message est adressé directement aux utilisateurs, c'est-à-dire l'ensemble des étudiants inscrits en semestre (I) de la première année de la licence. Notons qu'il s'agit ici d'un outil fondé essentiellement sur l'échange direct avec le destinataire (l'étudiant). Afin de souligner que le manuel réponde aux attentes langagières des apprenants, les concepteurs expliquent que ce « produit » est publié suite à un travail laborieux d'études de terrain. Celles-ci ont été effectuées avant de se lancer dans l'exercice de conception et d'élaboration proprement dit du manuel.

Pour la chercheuse Skouri, « *l'importance didactique* » du texte de la préface réside dans « le fait qu'elle est [...] élaborée par une autorité académique le président d'une université », d'une part, et d'autre part, « parce qu'elle répond à un principe didactique fondamental : c'est le principe du contrat avec l'apprenant. » (Skouri, 2012)

Bref, le texte de la préface témoigne d'une certaine circulation et se relance dans le marché éditorial à partir d'un certain accueil du public.

Par ailleurs, le discours de la préface met l'accent sur l'importance de l'enseignement des langues dans le cursus universitaire et même au-delà. C'est ce qui explique l'intégration des « modules de renforcement en langues » dans le cycle fondamental de la licence, toutes filières et spécialités confondues. Par la suite, l'auteur de la préface rappelle les

différentes étapes qui ont précédé l'élaboration du **C.U**, la préface rend compte de la hiérarchisation des priorités engagées par la méthode dans une vision stratégique qui place ce support dans « le dispositif » d'enseignement des langues, au même titre que les outils pédagogiques qui accompagnent l'étudiant durant tout son parcours universitaire.

L'approche préconisée, les activités de grammaire explicite, la pertinence des documents choisis ainsi que leur caractère disciplinaire actuel, tous ces aspects font état de la méthode didactique développée. Elle prend appui sur la réalité marocaine, dans son histoire et son avenir, dans son cadre scientifique, ses aspirations technologiques et ses soucis sociaux. C'est un livre fortement « contextualisé », dans la mesure où les thématiques choisies relèvent du contexte du pays, sans oublier l'ouverture à l'international, à la fois comme stratégie et comme signe d'engagement universel.

Il est à remarquer que les contenus thématiques « inspirés du contexte marocain » et en rapport avec « les champs disciplinaires » des étudiants répondent parfaitement aux exigences de la méthode didactique poursuivie. Celle-ci permet, d'abord, de faciliter l'acquisition des quatre compétences (la compréhension orale et écrite / la production orale et écrite). Ensuite, le discours « péri textuel » adopté est considéré comme la vitrine de la méthode privilégiant l'action. Même si le mot « approche actionnelle » n'est pas dit explicitement, l'on sait que cette approche est fortement sollicitée et mobilisée par le *Cadre européen*, qui lui, est indiqué à plus d'un titre.

En ce qui concerne les destinataires, le discours préfacier tente de rallier les étudiants au projet et ce, le long de l'année académique pour atteindre le niveau B1. Cette fonction programmatique de la préface joue aussi le rôle d'un pacte didactique (Skouri, 2012). Le contrat s'établit dès le départ pour relever le défi linguistique et pour expliquer les modalités de travail « mettre l'apprenant dans des situations authentiques d'apprentissage ». L'ensemble des activités place l'étudiant au centre de l'action en lui assignant des tâches précises. A noter aussi que l'appréhension de la langue « réemploi des points de grammaire », et du « lexique » s'effectue en relation avec le « discours de spécialité ».

6.5.3.1 Pratique linguistique et action sociale

La mise en scène des contenus thématique et pédagogique se déroule de manière à satisfaire les échanges sociaux et les besoins effectifs. Ce qui place ce manuel comme un outil « pratique », « communicatif », « concret » et « réaliste ». Il s'inscrit dans une stratégie qui se veut efficace et efficiente, dans la lignée du Cadre européen (CECR). Cette vision nous incite à nous interroger sur la place de la culture dans la classe de langue. Autrement dit, peut-on enseigner une langue sans enseigner sa culture ? Et quelle place accorde-t-on au culturel et à l'interculturel dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères ?

Le concept de culture est porteur d'une nébuleuse de signifiés s'actualisant dans le discours didactique en syntagmes de types « didactique de l'interculturel », « management de l'interculturel », « approches de l'interculturel »... . Autant d'orientations qui embarrassent les auteurs et concepteurs de programmes et de dispositifs didactiques, quant aux choix d'un enseignement "dépendant" ou "indépendant" de la culture. En effet, l'enjeu culturel de représentations de l'autre et de sa culture, selon une approche socio - cognitive des manuels de FLE n'obéit pas au principe de l'immanence, en ce sens que les innovations et évolutions en matière de conceptions et élaborations de programmes ne sont pas seulement d'ordre méthodologique. Elles sont le reflet de fluctuations et effervescences survenant sur les plans politique, social et économique.

A vrai dire, les projets de société et les facteurs liés aux événements historiques pèsent lourds sur les programmes pédagogiques, les pratiques de classes et déterminent les rapports langues/cultures. Aussi, les dispositifs d'enseignement des langues sont tributaires de la problématique de l'identité nationale, ils sont mobilisés, pour ne pas dire manipulés par le politique. Ce qui nous met face au choix de l'enseignement de la langue indépendamment de sa culture. Au Maroc, et dans les pays du Maghreb en général, l'enseignement du français est fortement inscrit dans une sorte d « l'indépendance » linguistique, c'est à dire l'autre versant de l'indépendance politique et économique.

En parallèle, des expressions comme "identité nationale", "authenticité", "valeurs religieuses"... sont la confirmation du repli sur soi et le rejet de la culture de l'autre. En matière de culturalité, le rejet de l'altérité se traduit par le parti pris d'enseigner la langue sans culture. D'aucuns voient dans la marocanité des thématiques et contenus du

CAP un choix judicieux. KRIKEZ réitère sa position à ce propos et souligne que : « *Les thèmes retenus sont en rapports avec des aspects socio-économico-éducatifs du Maroc du présent début du 3ème millénaire. C'est une décision d'une importance capitale.* »

Dans la même perspective, Morsly attire notre attention sur le fait que : « *l'attitude à l'égard de la langue française nous semble être le reflet d'un antagonisme profond entre deux forces : attraction et répulsion. Tout se passe en effet, comme si on voulait à la fois dévaloriser, (voire rejeter) la langue française, cette dévalorisation permettant « de régler ses comptes avec elle » et conditionnant par là même la promotion et la revalorisation de la langue nationale* ». (1984 : 23)

6.5.3.2 L'ouverture à l'international comme signe de pluralité

La conception unidimensionnelle du culturel, qui sous-tend les pratiques didactiques repose essentiellement sur l'acceptation du terme culture, comme relevant d'une identité vécue, partagée comme collectivement "homogénéisante". Ce qui n'est pas le cas, pour Martine Abdallah-Pretceille qui précise qu' :

« *[au] sein de chaque groupe voire au sein de chaque individu, on constate une pluralisation de plus en plus forte. L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques.* » (2011 : 90)

Dans le manuel **C.U**, chaque dossier se solde par la double-page : « Ici et ailleurs ». L'intérêt de ce choix pédagogique ne réside pas seulement dans l'ouverture à l'international, pour enrichir les connaissances de l'étudiant par les informations et les pratiques courantes chez les autres pays sur les faits et les thèmes étudiés, mais d'inscrire l'action pédagogique dans la diversité linguistique et la pluralité culturelle. Pluralité et diversité devant être prises comme synonyme d'enrichissement et valeur ajoutée.

Par ailleurs, la mondialisation, contrairement à une idée reçue, ne participe pas à la globalisation du modèle unique. Elle :

« *favorise et multiplie les contacts, les lectures, les rencontres et entraîne une ouverture des identités. Chaque individu, même le plus casanier, est, par ses lectures, par la télévision, par internet, etc. en contact avec le monde entier. L'étranger est devenue quotidienne et proche. Chaque individu construit son identité selon des modalités de plus*

*en plus différenciées en s'appuyant sur des exemples extérieurs à son groupe de naissance » (M. A. Pretceille, *ibid.*)*

Rappelons que l'individu ne possède pas une, mais plusieurs identités. Cependant, dans la conception réductrice de l'identité, souvent confondue avec appartenance, l'approche didactique basée sur le socioculturel focalise sur le singulier, le même et ignore les dimensions liées à l'universalité, à l'altérité et « à l'interculturalité » à faire valoir. Les représentations des langues sont liées aux réponses qu'on est censé donner aux questions : quels rapports y a-t-il entre l'ici et l'ailleurs ? Comment définir les relations entre le soi et l'autre ? Comment résoudre les écarts entre les attentes et la réalité ?

En fait, il n'y a de réalité sociale qu'à travers les représentations que l'on se fait de cette réalité, et que celle-ci nous induit à élaborer une construction « sociale » du monde. Elle ne peut être basée que sur les réalités du multilinguisme et du multiculturalisme. Construction qui, rappelons-le, devrait être conçue dans la vision de J.J Rousseau par le choix de supports d'illustrations qui ne se prêtent ni la confusion ni à l'ambiguïté, car « *Quand vous leur donnez [c'est-à-dire les apprenants] des préceptes qui se contredisent, quel fruit espérez-vous de vos soins ?* » (L'Émile, livre second)

Sur cette précision rousseauiste prend fin ce chapitre et toute la deuxième partie. Cette dernière a été consacrée au dispositif d'enseignement des langues, notamment le portfolio (quatrième chapitre), la didactique du plurilinguisme (cinquième chapitre). Ces deux éléments constituent l'outil et la méthode du dispositif. Nous avons survolé, sur les plans théorique et méthodologique, la nature et le fonctionnement du dispositif pour vérifier sur le terrain sa mise en place et son opérationnalisation. Nous l'avons soumis aux règles de l'analyse et de la critique objectives. Cela nous a permis d'avoir une idée précise sur le contexte de notre travail afin de préparer notre enquête. Cette dernière fera l'objet de notre développement dans la dernière partie que nous présenterons dans les lignes qui suivent.

Partie III

L'ENQUETE AU SEIN DE LA FACULTE DE DROIT : ANALYSE DE DONNEES SOCIOLINGUISTIQUES ET SOCIODIDACTIQUES

Chapitre 7

Ce chapitre introduit la troisième partie qui est consacrée à notre enquête du terrain. Avant de procéder aux analyses quantitative et qualitative, objet des chapitres suivants, nous commençons par situer le cadre de la recherche ainsi que les outils mobilisés pour atteindre nos objectifs : étudier le dispositif en place et tenter de comprendre les obstacles aux compétences linguistiques requises dans la poursuite des cours de spécialité. Le choix du questionnaire d'enquête semble répondre à la réalité du terrain, nous avons pensé également qu'un entretien semi-directif destiné aux enseignants de langue de la faculté de droit constitue un outil efficace dans la compréhension et l'analyse de la problématique linguistique dans ce cadre universitaire. Ainsi, nous donnerons une idée détaillée sur l'organisation et l'architecture de nos outils en fonction des éléments que nous jugeons prégnants dans l'élaboration des variables à retenir.

7.1 La Recherche-Action

Afin de pouvoir ramener les réponses souhaitables et les éclaircissements utiles à nos questions de recherche, nous adoptons une perspective heuristique, renforcée par l'exercice de « l'observation réflexive » dans le cadre d'une recherche-action, désormais (RA). Ce cadre méthodologique permet de mieux saisir toutes les difficultés du terrain, d'analyser les différentes situations d'enseignement/apprentissage du français à l'université et de pouvoir, par la suite, évaluer les différents dispositifs didactiques mis en place.

Nous tenons vivement à souligner que la (RA) obéit aux règles d'une double orientation. Fournir, d'une part, des connaissances nouvelles, utiles et « pragmatiques » sur une situation d'enseignement donnée. Et d'autre part, transformer cette même situation pédagogique.

Notre étude, et comme il a été précisé, porte sur le cours de « langue et terminologie »(LT), ou au préalable « Langues, Communication et Informatique » (LCI) des étudiants de la 1^{ère} année universitaire, et principalement, ceux inscrits en 1^{ère} année de la faculté de Droit de l'Université Hassan 1^{er}.

Commençons d'abord par la présentation de l'outil de recherche avec toutes les précisions et considérations sur le bien-fondé de la (RA). Nous signalons de prime abord que celle-ci s'approprie les outils de la recherche empirique, dans la mesure où elle accorde une place prépondérante à l'action du terrain. La plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que la (RA) est l'outil de recherche le mieux adapté au domaine de la didactique des langues (J.P, Narcy-Combes, D. Montagne-Macaire, Hess, R.)

« *De nombreux travaux de type qualitatif utilisent cette forme de recherche pour peu qu'ils concernent les dispositifs éducatifs* » (Montagne-Macaire, 2007 : 94).

Aussi, il serait judicieux d'interroger le répertoire terminologique qui pivote autour de la notion (RA). Nous trouvons des concepts comme « co-apprentissage », « méthodologie éducative » ou encore « ingénierie didactique », dans la tradition francophone (Catroux, 2002). Pour cette didacticienne, il paraît que la terminologie anglophone est beaucoup plus précise et « témoigne d'une créativité impressionnante ». En définitive, nous trouvons en parallèle à la classique appellation d'« action research » d'autres concepts comme « teacher research » (recherche des enseignants), « classroom research » (recherche en classe), « co-learning » (co-apprentissage), « co-operative inquiry » (enquête coopérative), « critical reflection » (réflexion critique), ou encore « practical inquiry » (enquête pratique).

Dans le domaine de la didactique des langues et des cultures (DDL), Jean-Paul Narcy-Combes, rattachant cette discipline à son contexte social, souligne avec beaucoup de conviction le lien étroit entre la RA et la DDL, car :

« *L'objet qu'étudie la didactique des langues, même s'il semble plus pertinent de parler de L2, est une pratique sociale, et dont la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à cet objet.* » (Narcy-Combes, 2005 : 7).

La recherche-action, toujours selon Catroux, constitue « un champ grandissant » et fertile « de la recherche éducative » ; le but final et principal n'étant pas uniquement la jonction de la recherche à l'action, mais surtout les réponses apportées aux « demandes des enseignants pour passer de l'étape de la réflexion organisée à la pratique de classe ». Les chercheurs et les spécialistes des questions didactiques s'accordent également sur l'aspect « mouvant » et non achevé de la nature de la recherche-action. Cela est dû principalement à l'ambiguïté qui réside dans ses implications méthodologiques. Les termes mêmes d'implication et d'intervention sont sujets à caution. En effet, dans le

domaine des sciences exactes, ces termes laissent entendre l'absence de neutralité et de recul du côté du chercheur. De plus, l'instabilité du mode d'intervention de la (RA) lui confère un statut variable : elle n'est ni recherche fondamentale, ni recherche appliquée. Ce qui explique en quelque sorte l'incompréhension injuste et la tendance à la dégradation dévalorisante du statut scientifique de la (RA) à l'égard des autres disciplines comme l'a pertinemment souligné Dominique Montagne-Macaire, pour qui cette méthodologie :

« [a] fréquemment [été] considérée comme simple instrumentalisation pragmatique, la recherche-action ne jouit guère d'un statut très favorable dans le monde universitaire. » (MONTAGNE-MACAIRE, 2007 : 94).

De toute façon, ces critiques formulées à l'égard de la (RA) témoignent plus d'une attitude de réticence au sujet de tout ce qui est généralement nouveau, que d'une prise de position objective et scientifiquement justifiée. Et chaque fois qu'il y a un renouvellement d'ordre méthodologique et épistémologique en matière de recherche scientifique, l'on assiste à ce genre de réactions. Cependant, nous ne manquerons pas de souligner, ici, que c'est justement cette ouverture inconfortable de la (RA) qui explique la place privilégiée dont elle jouit aujourd'hui dans le domaine de la didactique.

7.1.1 Un processus collectif

En définitive, la (RA) peut aussi être définie comme un processus collectif. Ce dernier met en cohérence et en action un groupe de chercheurs qui visent à produire un dispositif articulé en savoir, savoir-faire et savoir-être en rapport étroit avec les pratiques des acteurs sociaux. Une fois cette définition établie, nous pourrions adopter et autoriser par la suite toutes les variations éventuelles. Aujourd'hui, la RA dans les domaines didactique et pédagogique est extrêmement variée, mais très utile. Elle conduit chacun des participants dans le cadre de l'action commune à expérimenter des « méthodes originales ». Cela impacte positivement son expérience et participe à l'enrichissement des pratiques pédagogiques des autres membres du groupe. Cela peut être aussi illustré dans le travail d'élaboration et de production d'outils et de ressources pédagogiques se rapportant à des situations thématiques et problématiques particulières, dont l'apport est indéniable sur les plans individuel, collectif et institutionnel.

7.1.2 Origine de la Recherche-action

Héritée de Dewey, puis développée par Lewin (1943), la recherche-action (RA) est née dans les années 1940 aux Etats-Unis (Thirion, 1980, Goyette et Lessard-Hebert, 1987). Son origine impliquée dans le cadre des phénomènes sociaux, plus précisément la psychologie sociale, autour de la dynamique de groupes reste prégnante dans ses modalités de mise en œuvre en sciences humaines et sociales. Elle est ainsi domaine d'intervention sur des problèmes générés dans des groupes constitués. Dans la logique de la recherche-action, les chercheurs sont impliqués et peuvent agir à côté d'autres acteurs d'un dispositif. Cette proximité de l'action confère une source de savoirs pour la recherche en termes d'aides au changement.

Pour Arthur Gélinas et Raymonde Brière :

« la recherche-action est une approche à l'étude des phénomènes sociaux liés au changement, à partir de la mise en acte dans des situations sociales concrètes, avec les acteurs concernés, d'où émerge un processus d'enrichissement, de développement, de réorientation des actions et des connaissances » (1985, cité par Poellhuber & Boulanger, 2001 :19).

Dans le cadre de cette définition, nous pouvons déceler « un double but ». D'un côté, l'accent est mis sur l'intention qui vise le changement ou la transformation, c'est le pôle action ; de l'autre, la production de connaissances sur le phénomène étudié, c'est le pôle recherche. L'intérêt plus ou moins pertinent relève du choix de focaliser l'attention sur l'un ou l'autre aspect de la RA. En effet, cette dernière relève généralement de la pratique dont elle vise la compréhension. Elle permet l'observation de l'enseignement/apprentissage des langues dans des contextes institutionnels et pédagogiques effectifs ainsi que lors des situations et des actions de formation ponctuelles. Sa visée principale est la compréhension de la complexité des situations de recherche. En cela, elle permet non seulement d'introduire des changements au niveau des pratiques mais elle participe à l'explicitation des situations d'apprentissage afin de les rendre fortement conscientes et compréhensibles. Soulignons au passage que ces considérations sont quasiment absentes dans nos systèmes éducatifs. En effet, les différentes réformes du système ont toujours été verticales et n'arrivent guère à mobiliser les opérateurs du terrain, soit dans le cadre d'une approche participative, soit par le recours à la stratégie des cahiers ou du contrat-programme.

Pour aboutir à ces objectifs et être opérationnelle sur le terrain, nous retenons les cinq niveaux d'intervention listés et établis par Montagne-Macaire (voir Montagne-Macaire, 2007) se présentant de la manière suivante :

- *Le niveau intrapsychique (niveau des personnes) : ce niveau concerne les représentations de l'enseignement/apprentissage, le profil des apprenants et les styles d'enseignement ;*
- *Le niveau des interrelations : il porte sur l'analyse des relations établies entre les opérateurs dans le domaine de l'éducation ;*
- *Le niveau microsocial (le groupe) : il analyse les besoins du groupe, leurs attentes ainsi que les rôles qui incombent aux acteurs selon une dynamique appropriée. Il est à préciser que les membres du groupe peuvent être des apprenants ou même des enseignants travaillant dans le cadre d'un projet pédagogique commun ou même en cession de formation ;*
- *Le niveau méso-social (niveau intermédiaire) : c'est le niveau qui se caractérise par la présence et l'implication des différentes instances de prise de décision dans le processus de l'éducation s'agissant d'établissement éducatif, de département de l'éducation, de la commune, de la région...*
- *Le niveau institutionnel ou organisationnel : il s'agit d'un macro-niveau, en ce sens qu'il engage la société entière par la définition des valeurs globales, des finalités ultimes et de la mise en place de « théories de référence ». A préciser que ce niveau se distingue aussi par sa tendance largement prescriptive. L'élaboration de programmes et de recommandations officielles constituent l'illustration parfaite de l'aspect contraignant de ce niveau, même si parfois on tente d'en atténuer la portée (ex. le cadre européen commun de référence pour les langues et son aspect plutôt incitatif).*

Ce sont des niveaux qui entrent en interrelations et sont amenés à interagir et à faire l'objet de modifications et d'ajustements selon leurs évolutions respectives et lors des tensions qui apparaissent. En ce sens, la RA peut mobiliser plusieurs niveaux à la fois. Pour rendre compte de la complexité de l'action entreprise, elle doit conjointement :

« faire émerger et analyser les divers niveaux et les mettre en relation par le biais des liens et des tensions qui les animent et des ajustements qui les caractérisent » (Montagne-Macaire, *op.cit.* :110).

7.1.3 Connaissance préalable du terrain

La recherche-action peut s'effectuer à titre individuel ou collectif. Autrement dit, un ou plusieurs chercheurs peuvent mener des actions de recherche au sein de l'établissement d'intervention. Il n'y a pas d'autres préalables à la (RA), hormis la connaissance du lieu d'investigation empirique, pourtant un engagement dynamique et intransigeant de la part de(s) (l') intervenant(s) s'avère une obligation de premier ordre.

Cette connaissance du terrain s'explique par les spécificités et le caractère unique de chaque situation ainsi que les acteurs du terrain. Parfois, le chercheur se heurte à des difficultés liées essentiellement à des modes de fonctionnement *ad hoc* et à une certaine culture administrative, qui risquent de bloquer l'action si l'on ne comprend pas les enjeux pour contourner les écueils. L'échec subi ne saurait être imputé à la qualité du travail qui a été mené, mais justement parce que les chercheurs et les intervenants n'ont pas pris une connaissance suffisante du terrain. Nous citons à titre d'exemple, le grand chantier national de la pédagogie d'intégration en 2009⁴⁴.

Ce programme de manière générale, et plus précisément la pédagogie de l'intégration ont été la cible des critiques les plus acerbes pour plusieurs raisons. Cependant, la principale raison qui nous intéresse scientifiquement et objectivement parlant, relève de la non prise en compte de la nature scientifique de la (RA). Les instigateurs de ce programme ainsi que les différents intervenants dans le cadre de ce projet pharaonique n'ont pas su impliquer et ce, dès le départ, l'élément clé de toutes opérations de réforme pédagogique à savoir l'enseignant, c'est-à-dire le praticien et l'opérateur du terrain. En effet, la recherche-action ne peut être établie sans « [...] *la collaboration entre les différents partenaires et ne peut se concevoir sans la négociation en commun du plan d'action. Son efficacité dépend de l'accord et de l'implication de tous ceux qui seront affectés par sa mise en place.* » (Catroux, 2002). D'ailleurs, la (RA) n'a d'efficacité et d'efficience que si les participants prennent connaissance « de tous les aspects de

⁴⁴ Ce méga-projet lié au Programme d'Urgences (PU) a en fait ouvert plusieurs chantiers dans le domaine de l'éducation. Au niveau de l'école primaire, il a surtout été marqué par la promotion de la pédagogie de l'intégration.

l'action » et être parties prenantes du processus de négociation et de décision, notamment dans les phases de « négociation, observation et prise de décision ».

En somme, le chercheur a bien de l'intérêt à être un bon analyste des différentes situations et problématiques rencontrées, et des contextes réels sur lesquels il est invité à agir et à faire réagir les apprenants. Il use de son savoir faire pour mieux les motiver et les observer tout en croisant les différents outils dont il dispose, afin de pouvoir ramener des éléments nouveaux au fil de la recherche. De plus, et là aussi nous nous arrêtons sur l'un des points les plus prégnants de la RA à savoir " l'attitude intransigeante" du chercheur dans le cadre de ce travail d'investigation. En effet, la démarche (RA) exige selon Jean-Paul Narcy-Combes :

« une préparation, une organisation, un suivi, et donc des prises de mesure, d'éventuelles réorganisation, un bilan et une publication » (Narcy-Combes, 2005 : 112-113).

Ceci évidemment, pour mener à bon escient les analyses et, par la suite l'ensemble des actions à entreprendre. Par ailleurs, la recherche-action est soumise au critère de faisabilité. Elle est, pour ainsi dire, applicable et réalisable par le(s) chercheur(s) et entre en conformité avec son (leurs) profil(s) et ses (leurs) compétences. A noter qu'elle ne doit être alourdie ni par un arsenal théorique ni par un encombrement d'ordre empirique. Pour ce qui est de la durée de la recherche-action, elle est relativement courte. D'abord, parce que les intervenants risquent à un certain moment, et compte tenu des difficultés du terrain, de manifester un certain relâchement, et qu'il est rare qu'une même équipe peut mener sa recherche avec le même dynamisme et les mêmes motivations du départ. En outre, il y a le facteur administratif qui y est pour beaucoup. Ce genre de recherche, nécessite une certaine souplesse administrative. Chose encore rare, compte tenu des changements qui surviennent avec le changement de responsables.

7.1.4 La recherche action : forme collaborative

La (RA) a une forme collaborative lorsque l'on tient compte de l'avis des apprenants. C'est un travail d'équipe qui exige un suivi rigoureux par les acteurs afin de garder des traces de ce qu'ils ont fait évidemment avec leur consentement. En fait, la (RA) : *« débouche sur un produit validé, que ce soit dans un contexte isolé, ou mieux de manière*

large. Le produit pouvant être une tâche, un dispositif, une publication, un rapport, des outils de cours, etc. » (Montagne-Macaire, 2007 : 98).

Reconnue en tant que démarche qualitative, la recherche-action mobilise des outils spécifiques pour sonder le terrain. Parmi ses instruments privilégiés dans son fonctionnement et son travail d'investigation, on retient les outils de communication directe : entretiens semi-dirigés et observations participantes. Ces outils créent une situation de confiance et d'échanges afin d'alléger les dispositifs. De plus, la recherche-action s'adapte efficacement aux différentes situations de réactions, de feed-back et même d'incidents critiques. Ces éléments de réticence et de blocage constituent en fait, des opportunités à partir desquelles le chercheur peut adapter son travail et proposer de nouvelles pistes de travail. A préciser qu'il n'est nullement dévalorisant que le mode de réaction peut s'effectuer de manières ludique et heuristique dans une perspective pédagogique. Le but final étant l'amélioration de la situation par l'apprentissage et la formation dans une ambiance humaine décontractée. Cette faculté d'adaptabilité et cette capacité de conversion à n'importe quel moment du déroulement de la recherche est un credo majeur de la (RA) dans le cadre de la démarche qualitative. Et, ce sont ces aspects probants qui nous ont poussé à choisir cette démarche de recherche.

7.2 Recherche-Action en didactique des langues

Depuis déjà deux décennies, la didactique des langues a commencé à emprunter la voie de la (RA) en soumettant à l'analyse le bien fondé de cette démarche, bien entendu sous l'influence des études anglo-saxonnes. En effet, dans des travaux comme l'« Action-Research » (Ellis, 1997) ou (Narcy-Combes, 2005), le chercheur en ingénierie didactique peut déjà entrevoir les modalités du déroulement de situations d'observation à l'aide de catégories préétablies et donnant lieu à la participation du chercheur et de ses collaborateurs. Il y a également des approches ethnographiques qui mobilisent des outils de supervision à l'instar de l'observation participante⁴⁵ (Dausendschön-Gay, 2005 ;

⁴⁵ Cette technique d'enquête implique l'intégration du chercheur du terrain et l'immersion, pour tenter de saisir le maximum d'informations. Le risque majeur est le fait de manquer de prise de distance, et par là, la perte de son objectivité. L'observation participante permet de vivre la réalité des sujets observés et de comprendre les mécanismes difficilement déchiffrables pour l'intervenant externe.

Montagne-Macaire, 2006). Le principe de base de ces opérations d'investigation prend appui sur tout ce qui se déroule sur le terrain, sur la nature du contact avec les informateurs et les opérateurs ainsi que la compréhension de leurs actions.

En adoptant la RA, à la fois comme outil de recherche et en tant que modalité d'action et d'intervention sur le terrain, l'ingénierie didactique sera confrontée à une panoplie d'interventions allant de l'évaluation de dispositifs à la refonte de programmes, en passant naturellement par la résolution de problèmes ponctuels. Ce dernier mode d'intervention, nous paraît le mieux adapté au travail des équipes au sein des universités afin d'agir sur les pratiques pédagogiques universitaires locales. Encore une fois, cet aspect demeure sous-exploité. En définitive, le but final étant l'intention d'introduire un changement dans le système ou à la limite participer à la modification des pratiques de classe. De manière synthétique, la RA intervient selon trois principales modalités. Celles-ci font état d'un glissement de l'objet de la recherche vers l'action (Montagne-Macaire, 2007) :

- des formations destinées aux enseignants de langues, aux équipes participants à des projets dans les établissements d'enseignement supérieur;
- des programmes de recherche portant sur des innovations pédagogiques et didactiques ;
- des actions ponctuelles consacrées à des tâches ou à des dispositifs de cours de langues, à l'instar des cours de renforcement en langue préconisés par l'Université Hassan 1er et destinés aux étudiants inscrits en première année de licence.

Nous proposons le schéma suivant pour donner une idée approximative sur les modalités d'intervention de la (RA) au niveau du système :

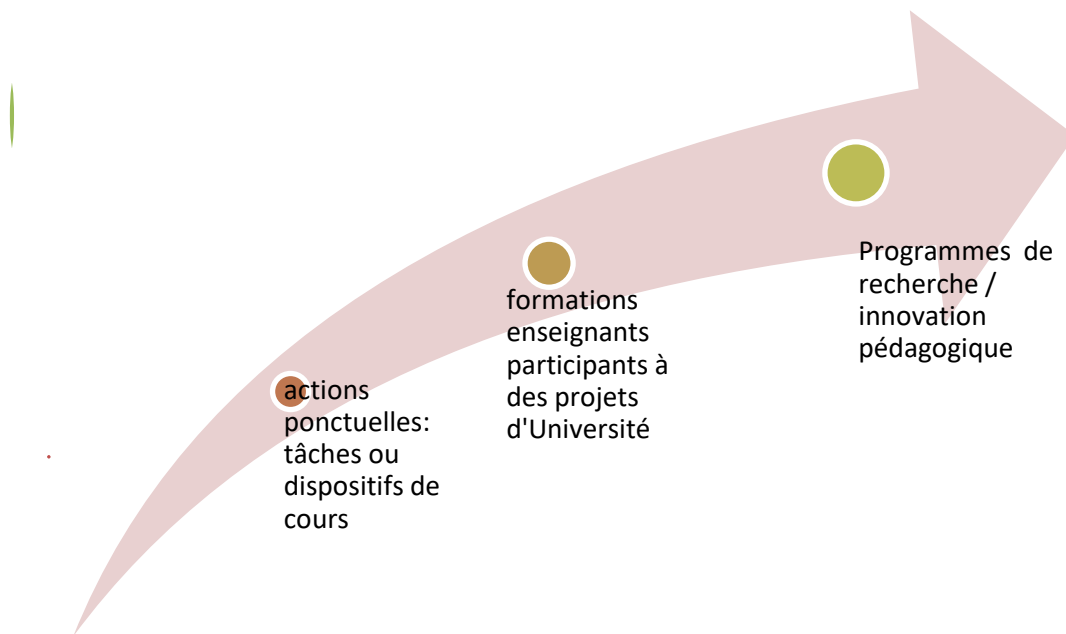


Figure 10 : Processus de la recherche-action et glissement de la recherche vers l'action

Cette philosophie de la recherche-action correspond à notre orientation de recherche parce qu'elle est considérée, d'une part, comme une approche pertinente pour aborder les pratiques effectives et immédiates de l'enseignement-apprentissage en langue. Et d'autre part, elle s'inscrit dans un contexte social particulier. A noter que dans notre démarche heuristique, ce contexte doit être perçu dans sa complexité :

« *La conception de la recherche-action demande la prise en compte d'un degré plus élevé de la complexité sociale que la recherche seule ou que l'action seule.* » (Liu, 1997 : 137).

De plus, l'ensemble des éléments composant le contexte sont considérés dans leurs interrelations et interactions. Ce qui nous oriente également à nous ouvrir sur un outil privilégié du CECRL à savoir la perspective actionnelle.

7.2.1 Perspective actionnelle

La perspective actionnelle est une approche pédagogique et didactique d'analyse des situations pédagogiques caractérisées par leur complexité. Elle permet d'approcher le processus d'apprentissage comme un système ou une suite de tâches à accomplir. Il s'agit de composantes qui entrent en interaction (enseignant, apprenants, ressources matérielles et humaines, institution). Selon cette perspective, l'apprenant est un membre actif dans son environnement d'apprentissage car il construit ses connaissances par un

investissement actif et les co-construit par un engagement social en interagissant avec les autres membres de son environnement (enseignants, pairs...) ainsi que les outils utilisés lors de son apprentissage.

Dans une perspective actionnelle, la recherche-action se présente comme un moyen d'action pour faciliter l'intégration de l'apprenant dans son milieu d'apprentissage. Elle lui permet de tirer le meilleur parti du contexte d'apprentissage en optimisant les ressources et en canalisant les efforts. En ce sens, elle peut être considérée comme un développement pragmatique du fait que sa méthodologie et ses analyses ainsi que ses réflexions sont axées sur les actions. Dans cette optique, elle favorise la détermination des tâches à effectuer lors de formations relevant du contexte universitaire actuel, marqué surtout par l'esprit d'autonomisation de l'étudiant.

D'après François Mangenot (2000), ces variables sont l'institution, les enseignants, les apprenants, les logiciels disponibles et le dispositif spatial et humain. Il s'avère nécessaire de tenir compte des variables pour comprendre comment les TICE s'implantent sur le terrain et quels effets elles produisent sur l'apprentissage, sur les pratiques enseignantes, sur la motivation des enseignants et des apprenants ainsi que sur l'autonomie de ces derniers.

Etant donné que notre objectif de recherche est d'étudier la situation linguistique et didactique l'enseignement de français à l'université Hassan 1er, de participer à l'introduction de modifications au niveau des pratiques pédagogiques au sein de cette même université, nous procédons à la collecte de données qui porteront sur le terrain de l'expérimentation. L'étude de la situation linguistique et le degré de maîtrise de la langue française, langue d'enseignement universitaire, au tout début du parcours des étudiants de notre échantillon de travail et à l'analyse et l'interprétation des résultats.

7.2.2. Collecte de données préalable à l'expérimentation

Pour analyser la situation de la langue française comme langue d'enseignement et langue enseignée dans le cycle de la licence de l'enseignement supérieur et pouvoir répondre à des questions de recherche à propos de l'ingénierie didactique, il est très important d'étudier les effets de nombreuses variables qui entrent en jeu dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ces variables sont intimement liées au triangle didactique dont les principales composantes sont les enseignants, les étudiants, les

contenus, les ressources exploitées et tout ce qui permet d'interagir entre les intervenants pour déclencher le processus (Cf. figure : ci-joint). Il est aussi judicieux d'analyser l'environnement de la recherche, sachant bien que dans le cadre de notre intervention nous avons œuvré dans le sens d'intégration de notre travail de recherche et l'ingénierie didactique du français langue universitaire comme axe majeur dans la stratégie du Laboratoire LIDEALL de l'Université Hassan 1er. Naturellement, cela n'a été possible qu'avec l'appui et le soutien des enseignants-chercheurs.

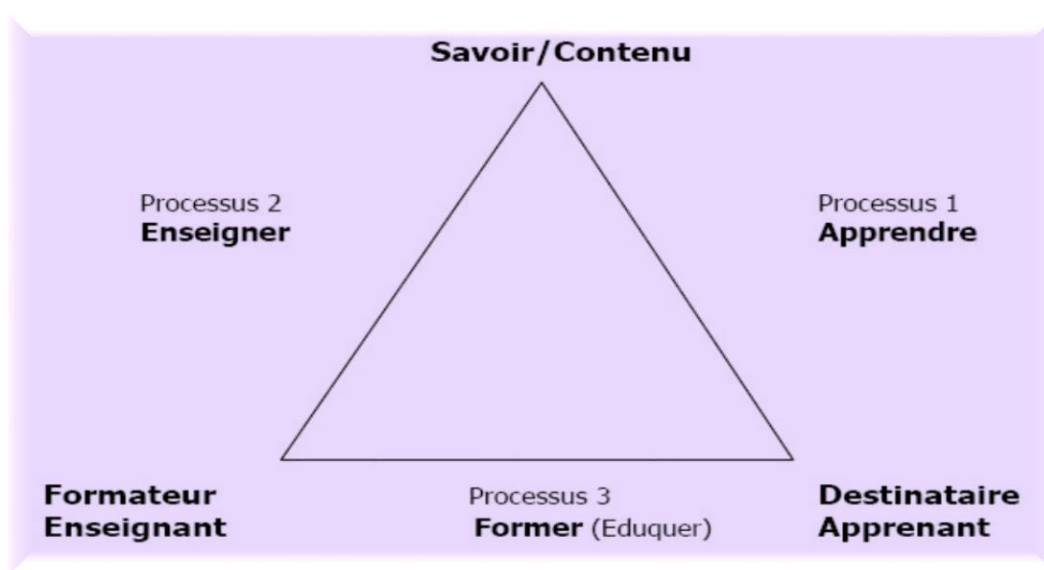


Figure 11 : Le triangle didactique et le processus d'acquisition du savoir.

Le recours au questionnaire de départ, destiné aux membres de notre échantillon, vise la collecte des données axées sur le parcours des étudiants, leur niveau linguistique, l'utilisation de la langue comme instrument d'accès au savoir scientifique et aux contenus disciplinaires. Bref, ce sont les connaissances du degré de compétence et de maîtrise de la langue française ainsi que le potentiel qu'ils auront à acquérir dans le cadre de la formation de licence qui constituent l'objectif ultime de notre action. Ajoutons à cela, l'apport indéniable de l'enquête menée via l'entretien semi-directif auprès des enseignants de langues de la faculté de Droit.

Pour commencer la collecte de données, une prise de contact avec la Direction de l'université, notamment la personne responsable du service des affaires pédagogiques de la dite faculté a été nécessaire afin d'avoir le consentement pour la mise en place de l'expérimentation et la collecte de données. Nous avons dû présenter brièvement l'objet de notre recherche, le lieu et la période d'intervention ainsi que les différents outils de collectes utilisés et les publics ciblés. Ainsi, une série de réunions informelles et de discussions avec les responsables ont été déclenchées au fur et mesure que la recherche avance. Nous avons expliqué l'objectif de notre intervention, le travail d'enquête à effectuer et les modalités d'action à introduire. Nous avons remarqué l'intérêt accordé à notre intervention et l'attitude favorable à notre recherche. Des réactions appuyées surtout par le débat national sur la question linguistique au Maroc et surtout par le *tohu bohu* accompagnant la « Loi-cadre »⁴⁶ relative aux langues d'enseignement des disciplines scientifiques aux niveaux primaires et secondaires.

Notre démarche poursuivie a emprunté plus les voies de la convivialité et des échanges fructueux avec les responsables de l'Université que les démarches et procédures administratives routinières. Nous avons voulu surtout attribué le caractère officiel à notre action dans une vision optimale et conviviale. C'est un élément indispensable à toute intervention de ce genre, notamment quand il s'agit d'intervenir sur le terrain. C'est une orientation qui permet, d'une part, de faciliter la tâche au chercheur, étant donné que le public enquêté s'implique, pour ainsi dire, mieux dans les actions envisagées. Et d'autre part, le cadre légal et non-contraignant de l'activité se trouve assuré.

Par ailleurs, le travail de mobilisation des étudiants à participer de manière objective, dynamique et efficace a été assuré par nos collègues enseignants de langues. Sur ce plan, ils étaient efficaces. Non seulement, ils nous ont aidé à présenter les objectifs de notre recherche, mais ils sont arrivés à inciter leurs étudiants à répondre, avec un maximum d'objectivité et de précision à notre questionnaire. Ils leurs ont expliqué que notre intervention s'inscrit dans le cadre de la recherche académique et que l'exploitation

⁴⁶ Il s'agit du projet de loi n°51.17 notamment l'article 31 portant sur l'enseignement des matières scientifiques et techniques en langues étrangères, et particulièrement en français.

des données recueillies n'a d'autres fins que la recherche et la publication. Ce qui a participé à la création d'une ambiance positive autour du travail entrepris.

En ce qui concerne le traitement des données recueillies par le questionnaire destiné aux étudiants, nous avons utilisé le logiciel d'analyse statistique **SPSS**, un Ensemble des programmes statistiques pour les sciences sociales (**Statistical Package for the Social Sciences**). Il est, donc, largement diffusé en sciences sociales, notamment dans les départements de gestion et d'économie. C'est un logiciel performant dans l'analyse de données statistiques. Il présente les avantages de saisie, de traitement et d'analyse de données tout à la fois, et ce de manière performante. A signaler que l'analyse peut-être uni/bi et multi-variée(s), c'est-à-dire l'étude de la distribution d'une ou de plusieurs variables, l'étude du degré de liaison et/ou de corrélation entre deux ou plusieurs variables et leur analyse causale. Il permet également le traitement graphique des résultats. De plus, l'insertion des données dans le logiciel, à nécessité l'attribution, lors de l'opération du codage, d'un titre à chaque question et un code à chaque réponse.

7.3 Questionnaires de départ

Pour éviter l'influence négative des étudiants, les uns sur les autres, ou une influence externe sur les enquêtés lors de la formulation des réponses à fournir, nous avons programmé avec la collaboration des enseignants une séance de travail avec les étudiants pour leur permettre de répondre à notre questionnaire. Ce choix nous a permis de fournir, encore une fois, les précisions nécessaires sur l'objectif du questionnaire, de répondre à toutes les questions des étudiants et de lever toute ambiguïté liée à la compréhension des items/questions.

Il est à préciser que notre questionnaire est composé de vingt (20) questions réparties en cinq parties (Annexe 1). Celles-ci concernent les informations personnelles sur l'enquêté avec des éléments d'identifications (civiles et linguistiques), le parcours scolaire de l'enquêté, c'est-à-dire sa scolarité antérieure et actuelle, les études en français à l'université et la spécialité (économie, droit), l'environnement de l'enquêté et son degré d'exposition à la langue française, les interactions en langue française au sein de l'université et en dehors du contexte universitaire et les perspectives futures de l'utilisation du français.

Par ailleurs, le choix des questions fermées est une stratégie à mettre les étudiants devant la réalité de choisir la réponse jugée convenable ou d'effectuer un choix entre des réponses formulées au préalable en leur laissant parfois la possibilité de proposer plusieurs réponses. Autrement dit, les items prenant la forme de « questions à choix multiples » ainsi que les listes de réponses suggérées donnent à l'étudiant la possibilité de choisir parmi les réponses alternatives celles qui lui paraissent les plus conformes à sa situation. Ce qui nous a évité les problèmes d'écueils rencontrés dans de pareilles situations.

7.4 Le questionnaire destiné aux enseignants

Ce second questionnaire a été soumis à l'échantillon (composé de cinq (5) enseignants de langue et communication de la faculté de Droit) sous forme écrite (annexe n°2). Le choix de cette modalité d'administration cadre avec la volonté des enseignants qui cherchaient plus d'autonomie et d'indépendance dans leurs réflexions et surtout plus de liberté à formuler et reformuler leurs réponses. Attitude tout à fait compréhensible surtout pour des personnes qui cherchent à être perfectionnistes dans leur travail. Le document soumis à l'attention des enseignants est composé de questionnaire constitué d'items répartis en 4 axes majeurs.

En définitive, dans l'élaboration des questionnaires, nous avons utilisé des questions ouvertes, c'est-à-dire sans suggestion de réponses. La personne interrogée est invitée à y répondre librement, à livrer ses opinions, ses commentaires, ses suggestions, à donner des détails et à appuyer ses prises de position. Nous rappelons que la construction d'un questionnaire et son interprétation nécessitent des savoirs et des savoir-faire accrus (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 347). Nous sommes conscient que le questionnaire et son analyse ne recouvrent qu'une partie de la réalité dans la mesure où les questions ont été formulées en fonction des objectifs de la recherche, des actions à mener et du public ciblé. Il est alors probable que nous ayons, sans le vouloir, orienté les réflexions et les réponses des enquêtés (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 347).

Dans une perspective participative et pour répondre à notre première question de recherche, il est important de tenir compte de l'environnement éducatif et des pratiques pédagogiques de l'équipe enseignante pour identifier les difficultés rencontrées et y proposer les remédiations possibles. C'est pour cette raison que nous avons décidé

d'administrer en présentiel, le questionnaire destiné spécifiquement aux étudiants. Pour ce faire, le questionnaire vise à déterminer des éléments liés à l'apprentissage de la langue française et à son utilisation dans les différentes situations des échanges universitaires. Le second questionnaire, adressé aux enseignants, est en réalité un entretien semi-dirigé. Nous lui avons donné la forme « questionnaire », comme nous l'avons précisé précédemment, à la suite à la demande des enseignants. Ils ont privilégié la forme écrite pour pouvoir prendre plus de liberté et de distance pour pouvoir réfléchir. Ce questionnaire qui porte sur leur expérience pédagogique au sein de la faculté de droit, sur leur mode d'intervention, sur les méthodologies adoptées et sur l'évaluation du niveau de leurs étudiants, constitue pour nous une étape cruciale dans notre travail de recherche. Il permet également de déterminer les facteurs de réussite et d'échec du Module LCT. Pour les enseignants, c'est l'une des rares occasions qu'ils ont à s'exprimer et exprimer leur point de vue sur leurs pratiques pédagogiques et le bien-fondé de leur enseignement.

Avant de répondre à nos questions, nous avons entamé des discussions officieuses et informelles avec les enseignants pour pouvoir instaurer une confiance mutuelle.

Du côté des étudiants, le choix d'administrer un questionnaire au lieu d'un autre outil d'enquête a pour objectif de toucher un grand nombre d'étudiants et de tenter d'éviter de tomber dans situations d'échanges informelles sans cohérence par rapport à l'objet de la recherche avec le risque de ne pas traduire la réalité du terrain. En fait, le public des étudiants de la faculté de droit est un public un peu particulier. Habitué surtout au travail à partir de tâches et de consignes bien déterminées et explicitement formulées, les étudiants des filières économiques et juridiques seront mieux prédisposés à répondre à un questionnaire écrit.

Avec cet outil, et surtout avec la participation louable des enseignants de la faculté, nous avons pu garantir le « sérieux » et la « rigueur », nécessaires et requises dans ce genre d'entreprises. En fait, le questionnaire en "format papier" lié aux enjeux de la communication écrite en langue étrangère dans une dimension métalinguistique. La langue française étant à la fois objet d'études (de réflexions) et moyen d'échanges et de communication, situation rarissime dans un établissement des sciences juridiques et économiques. Ce qui fait qu'une attention particulière a été accordée au travail de la recherche menée. De notre côté, nous avons été très attentif à toutes les questions

posées par les étudiants. Le but étant l'aboutissement à un document qui traduit les éléments essentiels de leur formation et les différentes préoccupations formulées et surtout pouvoir couvrir les différentes étapes qui composent leurs parcours linguistiques. En termes de synthèses, le septième chapitre est décisif quant au déroulement de l'enquête. Nous avons pu introduire les précisions sur le cadre de la recherche, les outils utilisés ainsi que le mode d'intervention choisi pour le recueil de données. Les variables retenues dans l'analyse de la situation linguistique, dans ce cadre universitaire particulier, traduisent nos soucis de la recherche et articulent notre problématique en éléments de réponses à vérifier dans le cadre de notre enquête. D'abord, du côté des étudiants à travers le questionnaire, ensuite, à travers le point de vue des enseignants par le moyen des entretiens semi-directifs. Ce qui a donné lieu au schéma : identification du public, parcours linguistique et maîtrise du français, les études universitaires en français et la spécialité choisie, l'environnement de l'enquêté et son degré d'exposition à la langue française, les interactions en langue française au sein de l'université et en dehors du contexte universitaire et, enfin, les perspectives futures de l'utilisation du français. L'ensemble de ces éléments fera l'objet de notre analyse quantitative dans le chapitre suivant.

Chapitre 8

L'analyse quantitative des données recueillies

La présentation des résultats de notre travail d'investigation du terrain se borne, dans le cadre de ce chapitre, à traiter l'identification et le parcours des étudiants enquêtés. Nous mettrons le point sur leur scolarité antérieure et leur confrontation à la langue de spécialité au niveau de l'université Hassan 1^{er}, avant de chercher à préciser le rapport à la langue de spécialité dans les cadres des cours et autres activités universitaires.

A préciser qu'au fur et à mesure de la présentation des résultats obtenus à partir du questionnaire administré aux étudiants, nous analyserons les données recueillies sous l'effet de notre expérimentation sur les niveaux micro/macro-structurels. Nous les discutons en prenant en compte les éléments constitutifs du dispositif. Cela nous aidera à donner les réponses à notre questionnement du départ et à comprendre les difficultés du terrain afin de pouvoir proposer les améliorations possibles.

8.1 L'enquête : difficultés du terrain et stratégies déployées

L'enquête menée au sein de la faculté de Droit de Settat a porté sur un public de quatre cent soixante (460) étudiants de la première année des filières économiques et juridiques et de la section du Droit français, c'est-à-dire des étudiants qui poursuivent leurs études universitaires en langue française (un total de 2600 étudiants). Nous avons reçu 346 exemplaires du questionnaire distribué, dont seulement 308 totalement exploités. Les exemplaires non utilisés présentaient des défaillances, soit leurs auteurs n'ont pas donné des réponses complètes, soit ils n'ont pas pris la question au sérieux, en ne remplissant pas toutes les cases (en cochant le *oui* et le *non* en même temps et en choisissant toutes les propositions de réponses, là où ils avaient à choisir). Enfin, certains étudiants, mais ils sont rares d'ailleurs, ont préféré se retirer et ne pas remettre leurs réponses, situations courantes dans ce genre d'activités, puisque rien ne les oblige à participer sauf leur sens de volontarisme et de dévouement.

8.1.1 Les raisons pour expliquer les difficultés rencontrées et les aléas accompagnant le déroulement du questionnaire

Comme nous l'avons expliqué, l'implication des enseignants du module (LCT) de la faculté de Droit a été capitale et décisive pour la réalisation de cette enquête. Ils ont participé au déroulement de l'enquête et ont procédé au travail de motivation des étudiants. Généralement, les jeunes chez-nous sont peu motivés à collaborer dans ce genre de situations, avec des préjugés négatifs sur tout ce qui emprunte la voie officielle. L'intrusion dans leur cadre « privé » collectif est mal reçue. Notre intervention s'apparente, dans leurs perceptions et représentation collective à une « visite officielle ». Situation devant laquelle, ils ne manquent pas de manifester leur réticence par méfiance. Le choix de l'option d'un questionnaire anonyme s'inscrit justement dans la vision de dissiper la méfiance et l'inquiétude des participants. Cela est susceptible de garantir la sincérité et l'exactitude des réponses.

8.1.2 La motivation des participants

Face aux réticences des étudiants et leurs préjugés négatifs sur les actions menées dans un cadre officiel, nous avons présumé que l'implication directe et immédiate des étudiants n'est pas une tâche facile. Ainsi, nous avons expliqué que notre étude constitue une opportunité non seulement pour faire l'état des lieux, de la situation de la langue française dans les milieux universitaires, mais qu'elle offre l'occasion de réfléchir sur la problématique de l'enseignement de/par cette langue, les éléments d'obstacles rencontrés par les étudiants et la nature de ces obstacles linguistiques. En ce sens, les conclusions auxquelles nous espérons aboutir, donneront lieu à des éléments de réponses à cette problématique et déclencheront une réflexion régulière sur la question dans le contexte de l'Université Hassan 1^{er}.

De plus, il est rare de vivre une telle expérience dans le dit établissement qui, à notre connaissance, ne connaît guère ce genre de travaux, et que tout ce qui est en rapport avec la didactique des langues demeure le parent pauvre de la recherche et des initiatives enclenchées. C'est dans ce contexte peu familier à la didactique, à la sociolinguistique et aux sciences du langage en général, que nous avons fait appel à

l'expérience des enseignants de langue de la faculté de Droit et à leur connaissance du terrain. Cela nous a évité les écueils relevés et les éventuelles difficultés envisagées.

8.2 Identification des participants et présentation des résultats de l'enquête

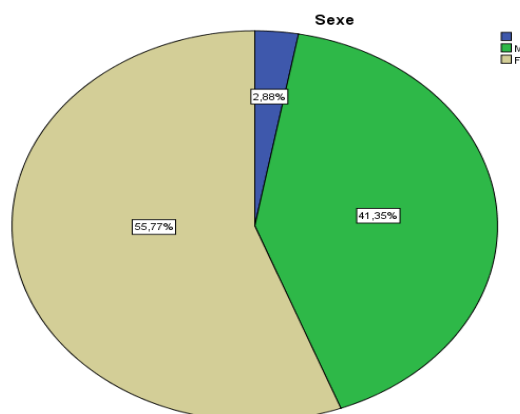
Le tableau ci-dessous, nous donne une idée détaillée sur la répartition des sujets enquêtés en fonction de l'approche genre (masculin/féminin).

- Genre :

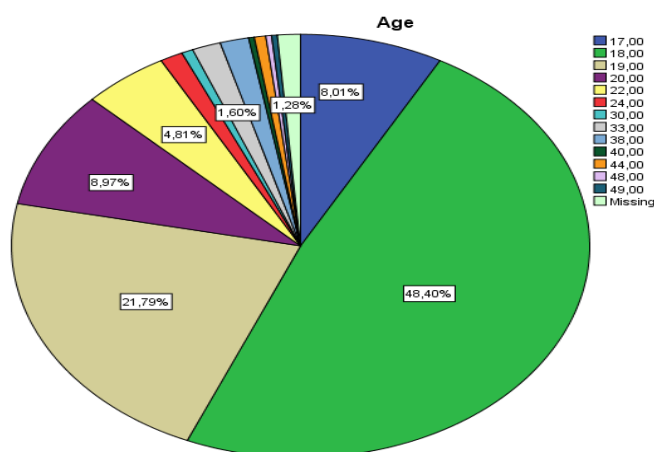
	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N. Valide	6	2,88	2,88	
Valide	M	128	41,3	97
	F	174	55,7	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 3 : Id. – Q.0

De l'examen du tableau, il ressort que seuls six (6) étudiants n'ont pas donné de précision (masculin/féminin). Le nombre de filles s'élève à 174 avec un pourcentage de 55,7%, alors que les garçons ayant répondu à notre questionnaire sont au nombre de 128, avec un pourcentage de 41,3%. Notre échantillon demeure représentatif des deux sexes et cette légère différence en faveur des filles s'explique par leur assiduité et leur présence « quasi-totale dans les cours », nous expliquent les enseignants. Cela, contrairement à leurs condisciples masculins, qui observent parfois des absences. En définitive, la répartition (masculin/ Féminin) donne lieu à la représentation graphique ci-joint :



Pour ce qui est de la catégorie d'âge de notre échantillon, il apparaît qu'elle représente globalement la configuration de la pyramide d'âge de la population du Pays. La tranche d'âge des moins de vingt-ans constitue la base élargie de la dite pyramide. Le pourcentage cumulé de cette catégorie de notre échantillon s'élève à 87,17% et constitue, de ce fait, la majorité écrasante des étudiants de la faculté de Droit de Settat. Il est à préciser que la tranche d'âge 35-40, 40-45 ans et plus de notre échantillon, se compose généralement de fonctionnaires de l'administration publique, de professionnels et autres cadres qui sont inscrits le plus souvent dans la filière juridique. Le fait de poursuivre des études juridiques constitue pour eux, soit une occasion de promotion professionnelle, soit une volonté d'acquérir une culture juridique nécessaire à leur cadre de travail. Le public des étudiants de notre échantillon expérimental peut être présenté sous forme du diagramme circulaire qui suit :



8.2.1 Catégorie d'âge et nationalité

Les étudiants de la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales de Settat sont les jeunes bacheliers qui proviennent de la Région du centre du Maroc, en l'occurrence « Casa-Settat ». Cependant, d'autres étudiants des provinces de Khouribga et Lafqih ben Saleh sont également inscrits dans cet établissement à accès ouvert, en raison de l'ancienne répartition régionale, regroupant autrefois les provinces de Settat, Khouribga et Ben-Sliman ou pour des raisons d'aménagement territorial.

Avec l'ouverture à l'international et la volonté d'établir des partenariats avec les pays de la zone M.E.N.A (Moyen Orient et Nord-Afrique) et les pays du continent africain, partenariats qui sont engagés comme vecteurs de développement et de valeur ajoutée dans le cadre des politiques du pays, l'Université Hassan 1^{er} se trouve au centre d'attraction de jeunes, ambitionnant poursuivre leurs études supérieures dans le giron de cet établissement universitaire. Généralement, ces étudiants étrangers viennent de pays sub-sahariens, le Sénégal, la Côte-d'Ivoire, le Mali, le Niger, la Guinée, le Congo Ces pays constituent les sources d'affluence classiques, étant donné les relations historiques qui les lient au Maroc. Aujourd'hui, nous pouvons également rencontrer à Settat d'autres étudiants originaires de la Guinée équatoriale, de l'Angola, etc. Les ressortissants de ces pays sont lusophones. Ils rencontrent des difficultés linguistiques à poursuivre leurs études supérieures, malgré les cours de mise à niveau linguistique en français programmés et poursuivis à Rabat, au début de chaque rentrée universitaire.

- Nationalité

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N. Valide	5	1,29	1,29	1,29
Marocaine	258	83,97	83,97	98,71
Autre	45	14,74	14,74	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 4. Id. – Q.0

Le tableau (id. Q.0 T.2) brosse une idée complète sur la nationalité des enquêtés. En effet, la majorité de la population de notre échantillon expérimental est de nationalité

marocaine, avec deux cent cinquante huit (258), soit 83,97%, participants à notre enquête. Le nombre des autres nationalités qui composent cet échantillon s'élève à quarante cinq (45), soit 14,74% enquêtés. Nous n'avons pas demandé de précisions des autres étudiants qui ont participé à notre enquête sur leur identité et leur pays d'origine parce que, dans les phases de dépouillement et traitement de données, la variable appartenance ou nationalité n'a été retenue que pour donner une idée sur la présence des étudiants étrangers à Settat, ville qui n'a pas été confrontée auparavant à cette présence. Du reste, tous les participants présentent le même profil, la même nature des difficultés linguistiques. D'ailleurs, toute notre attention sera focalisée sur le parcours linguistique, la spécialité et la langue française, l'environnement linguistique des étudiants, les interactions en langues et les perspectives. Commençons notre analyse par le parcours linguistique.

8.2.2 L'identification et le parcours linguistiques

Sous cet intitulé, nous avons regroupé des éléments se rapportant au parcours linguistique de l'étudiant de l'Université Hassan 1^{er}, en focalisant l'attention sur son apprentissage de la langue française pour dégager une sorte d'identification linguistique du sujet enquêté. Ce dernier doit non seulement répondre à notre questionnaire, mais surtout pouvoir apprécier et porter un jugement sur son profil et sa formation. Nous avons soutenu dans la partie théorique de notre thèse que les nouvelles orientations en matière de pédagogie et de didactique des langues réservent une place prégnante pour l'apprenant. En effet, le principe d'autonomisation de l'étudiant dans le processus d'apprentissage présuppose une connaissance préalable de ses points forts et de ses lacunes, sorte d'auto-évaluation du côté de l'étudiant. Il doit également être en mesure d'adopter une attitude objective et rationnelle à l'égard de ses besoins disciplinaires et linguistiques, pour pouvoir évoluer dans le système. Cela n'est possible que via la technique et les modes d'apprentissage qui alimentent la vocation d'apprendre à apprendre, de s'entreprendre à apprendre ou encore l'apprentissage par la pratique (*learning by doing*). Aussi le dispositif d'enseignement du français, celui des langues de manière générale, n'aura-t-il de fonctionnement efficient et optimal qu'avec la prise en compte et en main effective de l'étudiant, au moins partiellement, de son propre apprentissage au sein de l'institution.

Les questions regroupées sous cette partie visent essentiellement l'étude et la réflexion sur le parcours de l'étudiant. L'identification signalée n'a d'autres objectifs que la connaissance du niveau linguistique de l'enquêté. Cela facilitera le choix des programmes à proposer et stimulera l'étudiant à s'engager plus dans sa formation. De plus, la connaissance objective du niveau de l'étudiant par des outils didactiques à l'instar du test de positionnement favorisera l'émergence des compétences linguistiques et communicatives du fait que chaque étudiant sera affecté, dans le groupe avec lequel, il présente le plus d'affinités en matière de niveau et de besoin linguistiques. Ce qui n'est pas le cas dans la répartition actuelle où nous nous sommes arrêté sur le cas d'étudiants de niveaux hétérogènes dans des groupes, allant de deux cents à trois cents, voire quatre cents étudiants et même plus. Ils poursuivent tous, le même cours de français en amphi.

Le tableau ci-dessous présente une idée sur ce que les sujets enquêtés eux-mêmes pensent de leur niveau linguistique en français :

- Niveau linguistique

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N. Valide	4	1,24	1,24	1,24
Très bien	9	2,6	2,6	2,66
Bien	104	33,65	33,65	96,3
Moyen	178	57,36	57,36	100,0
Médiocre	13	4,2	4,2	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 5.

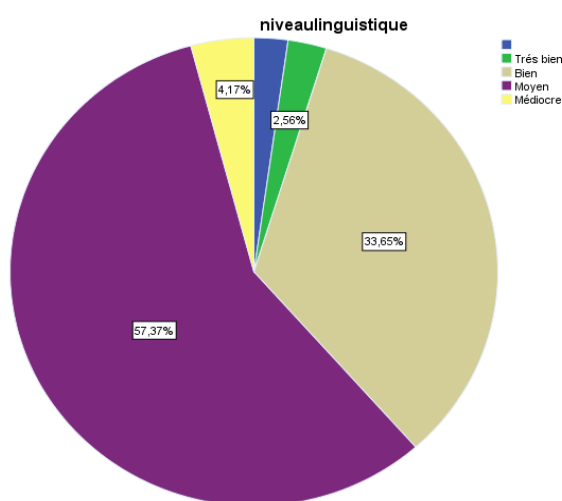
Id. - Q.1

De l'examen du tableau (Id. Q1 - T2), il apparaît que la plupart des étudiants sont d'un niveau moyen en français. Il est tout à fait remarquable que 58%, soit cent soixante dix-huit (178) étudiants de notre échantillon expérimental estiment que leur niveau linguistique est « moyen » et que 34,1%, soit cent cinq (105) voient qu'ils sont d'un niveau « bien ». Nous tenons à souligner l'importance des représentations et des jugements des étudiants qu'ils se font sur leurs compétences linguistiques. Cela

témoigne d'une prise de conscience relativement objective, étant donné que ces considérations sont approuvées par la réalité, les résultats des examens en l'occurrence (Voir annexe n°3 a et b).

Par ailleurs, ce qui attire le plus l'attention du lecteur de ce tableau, c'est la quasi similitude des résultats des deux colonnes réservées aux degrés de maîtrise (Très bien et médiocre). Pour les deux extrêmes, nous remarquons un faible pourcentage d'étudiants qui voient que leur niveau est excellent « très bien », seulement 2,6%, soit huit (8) étudiants contre 4,2%, c'est-à-dire treize (13) étudiants qui estiment être d'un niveau « médiocre ». Remarquons aussi que seulement trois (3) étudiants n'ont pas pu se prononcer sur leur niveau linguistique. Ce qui demeure quand même minime par rapport à la quasi-totalité des étudiants ayant eu le courage et surtout la prise de conscience de répondre à cette question, ingrédients nécessaires à prendre en considération dans l'élaboration de programmes et de contenus pédagogiques.

L'ensemble de ces considérations et représentations sur « son propre » niveau linguistique peut être présenté selon le diagramme circulaire suivant :



La détermination du niveau linguistique passe par la connaissance de soi, nous avons pu démontrer que l'implication de l'étudiant dans le processus d'évaluation de sa propre compétence constitue un enjeu pédagogique primordial. Cette connaissance de soi permet également de définir les besoins spécifiques du public des étudiants afin de

ramener les améliorations nécessaires. C'est dans ce sens que nous avons proposé aux sujets enquêtés les deux questions se rapportant au test de niveau et à la certification en matière du niveau et de degré de maîtrise de la langue française.

8.2.3 Test de niveau et certification en langue

Sous la bannière « Test de niveau et Certification en langue », nous abordons une réalité qui n'est plus un secret pour personne aujourd'hui. La certification en langues s'impose, le phénomène de mobilité des personnes et le développement des entreprises mondiales, outre l'élargissement de leur champ d'intervention qui touche plusieurs pays à la fois, ont propulsé la tendance et la ruée envers les langues, ou plus précisément vers les certifications en langues. La volonté de garnir son CV et de le présenter de la meilleure façon qui existe, ont fait de la maîtrise des langues un enjeu majeur, parfois décisif dans la sélection des candidats. C'est le cas des certifications de type (DELF/DALF/TCF ...) qui se sont propagées de manière substantiellement notable ces deux dernières décennies.

8.2.3.1 Le test d'évaluation du niveau linguistique en français

Sur le plan institutionnel, le Programme d'Urgence (PU) a introduit dans le cadre du Dispositif Intégré de l'Enseignement des Langues, le **Test de positionnement**. C'est un test **diagnostic** du niveau linguistique des étudiants, relevant souvent de populations de niveaux hétérogènes. Hétérogénéité nécessitant le besoin de mise à niveau chez certains, le renforcement et le perfectionnement chez d'autres.

Parmi les résultats attendus de ce test, nous pouvons citer entre autres :

- *La constitution d'une base de données complète et utile pour « définir le profil des étudiants entrant en Semestre 1 »,⁴⁷*
- *Le repérage et l'identification des étudiants en difficulté afin de pouvoir leur proposer un suivi individualisé,*
- *La répartition des étudiants en groupes et la mise en place des enseignements par niveau. »*

⁴⁷ Voir en annexe XX le document officiel mis à la disposition des responsables des universités et des coordonnateurs des programmes de mise en place du dispositif intégré d'enseignement des langues, dont le **Test de positionnement**, *Rabat, le Mercredi 06 Mai 2009.*

L'ensemble du processus de déroulement du **Test de positionnement** s'inscrit dans le cadre global de l'inscription de l'étudiant. Outre les informations administratives, les résultats du test sont enregistrés sur la base de données ainsi que sur la carte d'étudiant. Nous pouvons schématiser les opérations de passation du test et la répartition des étudiants de la manière suivante :

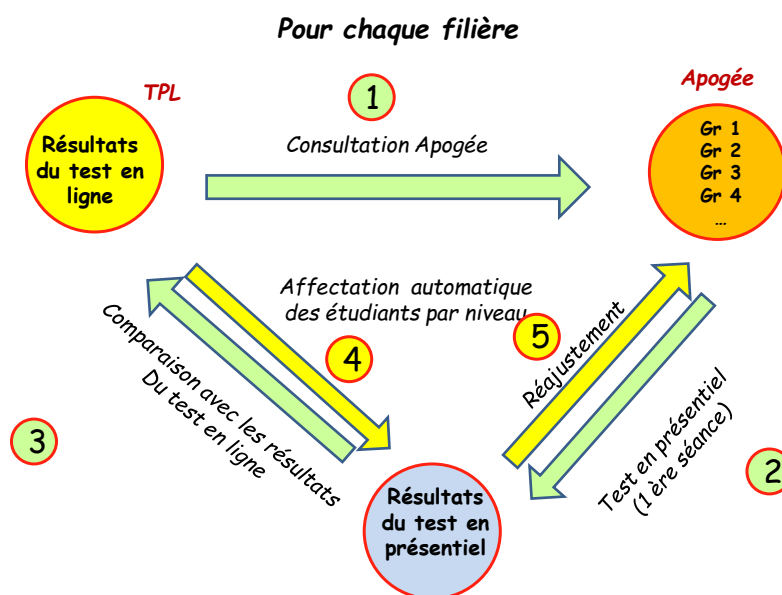


Figure 12 : Test de positionnement et opérations d'inscription.

Il est à signaler que l'intégration de l'évaluation du niveau linguistique à l'occasion de chaque réinscription annuelle assure le suivi de l'évolution du niveau de l'étudiant tout au long de son cursus universitaire.

C'est dans cette stratégie pédagogique préconisée au niveau du ministère de tutelle que la plupart des universités marocaines ont inscrit leurs actions à faire passer le test aux étudiants primo-arrivants. Cependant, le déroulement de ce test et les modalités de sa passation se sont-ils effectués selon cette vision ? De plus, quelle perspective et quelle place a-t-il pris dans le champ universitaire ? Ces considérations ont été derrière notre question aux étudiants : *Est-ce que vous avez passé un test de niveau (Test de positionnement par exemple) ?*

Les résultats de la réponse à cette question ont été le moins qu'on puisse dire surprenants. En effet, le tableau (**Id. – Q.2 T.4**) est à cet égard éloquent.

- **Test de niveau**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N. valide	3	1,0	1,0	1,0
Oui	103	33,4	33,4	34,4
Non	202	65,6	65,6	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 6. Id. – Q.2

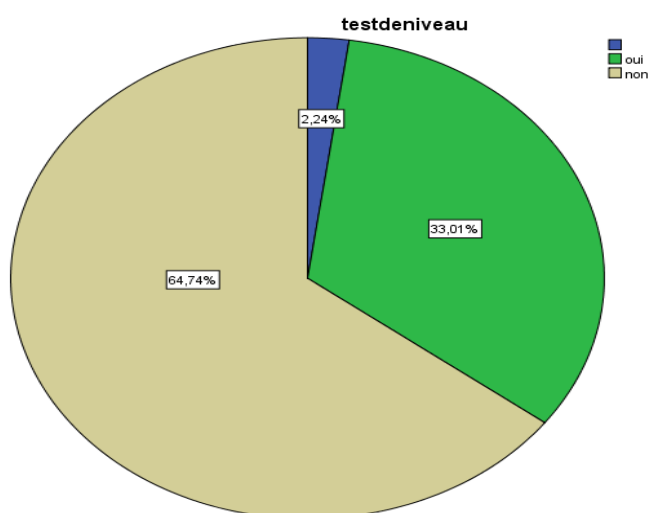
Comme nous pouvons bien le lire dans ce tableau, malgré les efforts déployés au niveau de l'université, seul le tiers des étudiants a pu passer le test de positionnement. Ce qui pose la question sur la situation des deux tiers restants, sur leur désintérêt à participer à cette opération, c'est-à-dire passer le Test de positionnement et contribuer aux activités universitaires en dehors des cours. Cela est-il dû au manque d'information ou au caractère non obligatoire du test ? En tout cas, il n'est pas normal de ne pas assurer le suivi de l'opération et essayer même d'aller chercher les raisons qui expliquent cette problématique.

Pour ce qui est des résultats de notre recherche, notamment suite à leur examen, nous pouvons déduire les conclusions suivantes :

1. La non généralisation du test à tous les inscrits de l'Université Hassan 1^{er} en première année. Deux cent deux (202), soit 65,6%, des participants à l'enquête déclarent ne pas avoir passé le Test de positionnement. Ce qui suscite une série de questions sur la véritable situation du niveau linguistique des étudiants.
2. Quoique le test demeure un outil qui ne traduit pas automatiquement le réel niveau de l'apprenant, il constitue quand même, un outil de mesure du niveau et peut être considéré comme un premier pas de connaissance du profil d'apprenants et de répartition des groupes d'étudiants.

3. Une proportion de l'échantillon expérimental, cent trois (103), soit 33,4%, participants ont passé le test de niveau. Un travail important de suivi et d'encadrement est à entreprendre pour accompagner les étudiants ayant passé le Test pour poursuivre leurs éventuelles évolutions. Ce qui donnerait le caractère sérieux du suivi pédagogique assuré et encouragerait les autres, ceux adoptant une attitude réticente à intégrer le système et à participer positivement dans les programmes linguistiques élaborés.

Pour donner une idée schématique sur la situation du Test de positionnement, les enquêtés ayant ou non passé ce test au niveau de la faculté de Droit, nous proposons le graphique circulaire qui suit :

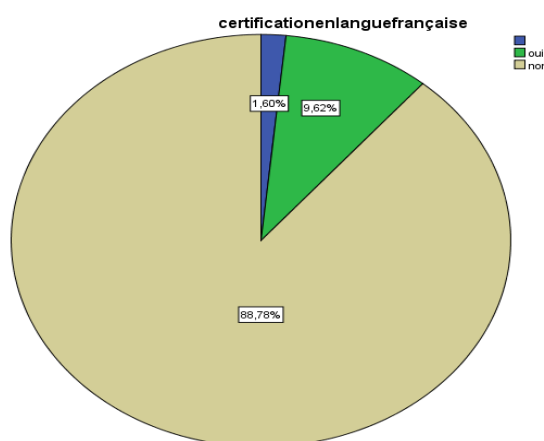


8.2.3.2 Certification en langue française

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	3	1,6	1,6
	Non	30	9,7	98,4
	Total	277	88,7	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 7. Id. – Q.3

Pour ce qui est de la question de certification, question péremptoire dans la détermination du profil de l'étudiant, notamment les informations et les précisions qu'elle introduit en matière de compétence linguistiques et communicatives explicites, ainsi que d'autres compétences transversales et implicites. Ces dernières sont surtout liées aux qualités de développement personnel et humain. Cependant, il paraît que les étudiants de la faculté de Droit sont encore loin des attentes en matière de cette orientation. L'examen du tableau ci-joint confirme cette réalité moins réjouissante, puisque seulement trente (30) étudiants, soit 9,7%, de notre échantillon expérimental ont répondu avoir passé effectivement une certification en langue française, soit un pourcentage de 9,7% ; alors que la majorité écrasante, c'est-à-dire deux cent soixante-dix-sept (277) étudiants, soit 89,9%, avouent ne pas avoir effectué ou avoir pensé effectuer de certification comme en témoigne le diagramme circulaire ci-dessous :



Nous savons tous le rôle important d'un bon niveau et la valorisation du profil du jeune diplômé traduite par un score ou une classification élevée. Ces qualités requises mettent toutes les chances du côté de l'étudiant sur le marché du travail. Le monde professionnel exige ces certifications et l'on ne se contente plus de mettre sur son CV les mentions « très bon niveau », ou « très bonne maîtrise » du français ou encore français « parlé, lu, écrit » et prétendre séduire le recruteur. Ces déclarations généralisées sur les CV ne signifient plus rien dire et relève d'une époque révolue. Il ne suffit pas de faire valoir ses compétences, encore transversales soit-elles, il faudrait étayer ces soi-disant compétences, par des certifications reconnues à l'échelle internationales.

Tout le travail est à entreprendre afin de généraliser et le **Test de positionnement** et les formules de certifications. Ainsi, nous ne cesserons de soutenir qu'il est grand temps d'élaborer un **certificat pour les Compétences Linguistiques en Enseignement Supérieur (CLES)** dont les retombées pédagogiques positives sur l'étudiant sont indéniables. Ce certificat validé et agréé par l'autorité de tutelle est de nature à orienter l'étudiant dans son parcours universitaire. Il y va des attentes et des résultats aspirés de cet exercice, mais il y va surtout de la conscientisation de l'étudiant, de sa responsabilisation à prendre en main un volet important de sa formation. Il y va surtout de son autonomisation dans le cadre d'une approche réflexive.

8.2.4 Le parcours de l'étudiant, sa scolarité antérieure

Avant de proposer un modèle de formation linguistique universitaire ou, si l'on veut utiliser les termes de l'ingénierie didactique, un dispositif d'enseignement des Langues, il est important de connaître et d'analyser le parcours d'enseignement/apprentissage des étudiants, c'est-à-dire leur passage dans les différents cycles d'enseignement et d'éducation. Afin de saisir les moments forts du parcours linguistique de l'étudiant de la faculté de Droit de Settat, nous avons demandé aux étudiants participant à notre enquête de répondre à trois questions dans la partie (I) de notre questionnaire d'enquête et que nous analyserons de manière profonde dans ce qui suit.

8.2.4.1 La scolarité antérieure et les pré-requis

A votre avis, les cours de français que vous avez poursuivis antérieurement (lycée, collège), vous ont-ils mieux préparé à poursuivre vos études supérieures en français ?

- Scolarité antérieure

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N. Valide	5	2,6	2,6	2,6
Valide	Oui	138	44,87	98,4
	Non	165	53,53	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 8.

P. Lin Q.4

Le rôle de la scolarité antérieure est décisif dans les succès au niveau de l'enseignement universitaire. Nul doute que l'étudiant ayant effectué des études réussies aux niveaux du primaire et du secondaire a toutes les chances de réussir de son côté, au contraire celui qui arrive à l'université et présente des lacunes de différents ordres, notamment en matière de compétences linguistiques, il aura beaucoup de difficulté à intégrer le système et évoluer dans ses études de manière aisée. Les étudiants sont conscients de cette réalité et le nombre de ceux qui sont sceptiques à l'égard de la scolarité antérieure, c'est-à-dire ceux qui pensent que leurs études primaires et secondaires ne les ont pas suffisamment préparé au cycle supérieur, s'élève à cent soixante cinq (165), soit 53,53%, enquêtés.

Par contre, et comme le laisse voir les résultats statistiques, les étudiants qui voient que leur scolarité antérieure les a, quand même, préparés au parcours universitaire sont au nombre de cent trente huit (138), soit 44,87% de notre échantillon expérimental.

8.2.4.2 Point de vue sur le programme poursuivi actuellement et degré de maîtrise du français de spécialité

- Maîtrise du français

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N. valide	2	0,6	0,6	0,6
Valide Oui	205	66,6	66,6	67,2
Non	101	32,8	32,8	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 9. PL – Q.5

La lecture des résultats de l'enquête, notamment les réponses fournies par les étudiants, nous révèle que ces derniers sont largement convaincus que les cours poursuivis à l'université favorisent la maîtrise du français. Deux cent cinq (205) étudiants partagent ce point de vue, soit 66,6%, pratiquement les deux tiers. Alors que cent et un (101) étudiants, soit 32,4% pensent le contraire. Il faudrait savoir que les étudiants qui ne partagent pas ce point de vue, ne cachant pas *de facto* leur insécurité linguistique, sont conscients des difficultés qu'ils éprouvent. Ce qui explique les problèmes qu'ils ont à répondre à des questions nécessitant la composition dans les examens ou les travaux de

recherches sous forme de rapports ou de comptes rendus proposés par leurs enseignants.

Par ailleurs, dans le contexte universitaire l'étudiant est exposé à la langue française dans son usage spécialisé, et ce au plus haut niveau. Dans cet environnement, la maîtrise de la langue impacte le parcours universitaire. L'étudiant est conscient de cette situation et s'investit totalement afin de mettre toutes les chances de réussite de son côté.

Ce résultat est d'une importance fondamentale dans l'explication du phénomène de non maîtrise de la compétence rédactionnelle chez les étudiants de la faculté de Droit. Il est certes, à mettre en relation avec le thème majeur des « obstacles linguistiques », thème que nous développerons dans notre analyse thématique qualitative ; cependant, les explications données dans le cadre de ce thème, relèvent du point de vue des enseignants. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les opinions des étudiants. Pour être en mesure de comprendre les enjeux et les facteurs derrière cette problématique, nous avons demandé aux étudiants ayant répondu par la négative à cette question, plus de précisions dans la question suivante, c'est-à-dire l'item (n°6) de notre questionnaire.

8.2.4.3 Le français de spécialité et la didactique des disciplines non linguistiques (DDNL)

- Nature des obstacles ?

Si Non, pourquoi ? (Trois réponses sont possibles)

- a) Le groupe d'étudiants est nombreux
- b) Les cours à l'amphi ne facilitent pas l'échange
- c) Vous suivez des cours mais vous n'avez pas la possibilité de faire des exercices pratiques
- d) Les thèmes choisis ne répondent pas à votre aspiration
- e) Les méthodes adoptées ne vous motivent pas
- f) L'ambiance générale ne favorise pas l'utilisation de la langue française

Extrait : E1 – Q.6

Dans le cadre de cette question en rapport étroit avec la précédente, nous avons essayé de contourner les obstacles qui limitent la performance des étudiants. Ces obstacles sont de différents ordres, pédagogiques, logistiques, méthodologiques et disciplinaires, etc.

Nous avons demandé aux enquêtés de choisir jusqu'à trois réponses dans la série proposées. Ce qui leur offre plus de liberté d'introduire les éléments qui leur paraissent à l'origine des difficultés relevées, mais selon un ordre d'importance et de priorité.

- **Les éléments d'obstacles**

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage validé	Pourcentage cumulé
N valide		5	1,3	1,3	1,3
Valide	- Groupe d'étudiants	37	11,86	11,86	62,5
	- Cours en amphi	44	14,42	14,42	
	- Cours pratiques	39	12,82	12,82	100
	- Thèmes choisis	16	5,13	5,13	
	- Méthodes adoptées	31	9,94	9,94	
	- Ambiance générale	26	8,33	8,33	

Tableau 10. P. Lin. Q.6

De la lecture du tableau ci-dessus, il ressort que les difficultés signalées résident dans le contexte universitaire et les conditions de travail. En effet, les problèmes liés à la massification des groupes des étudiants, réalité pédagogique de plus en plus épineuse, ne favorisent nullement le développement de compétences requises, ni l'atteinte des objectifs assignés aux cours. En plus des problèmes liés à l'arrivée massive des étudiants, nous pouvons ajouter le déroulement des cours de langue en amphi, l'absence d'activités interactives et pratiques ainsi que les méthodes d'enseignement adoptées. Tous ces aspects concernant la dimension pédagogique ont attiré l'attention des enquêtés et représentent successivement 11,86% (groupe d'étudiants), 14,42% (cours en amphi), 12,82% (cours pratiques) et 9,94% (méthodes adoptées).

8.3 Supports spécialisés et nature des difficultés linguistiques

Dans cette partie de notre enquête, nous avons tenté d'approcher deux phénomènes didactiques distincts mais dont le point commun est la langue française. Dans le cadre des questions posées, nous avons adoptées la technique de l'entonnoir afin de pouvoir cerner la problématique, mais surtout afin de canaliser les réponses et mettre le doigt sur les éléments linguistiques qui constituent les obstacles majeurs à l'assimilation par les étudiants des contenus disciplinaires et à la maîtrise de la langue de spécialité.

8.3.1 Spécialité et cours poursuivis

La première question dans cette partie (Q. n°7 dans le questionnaire) est la suivante : *Vous arrivez à suivre vos cours d'économie et gestion de manière...*

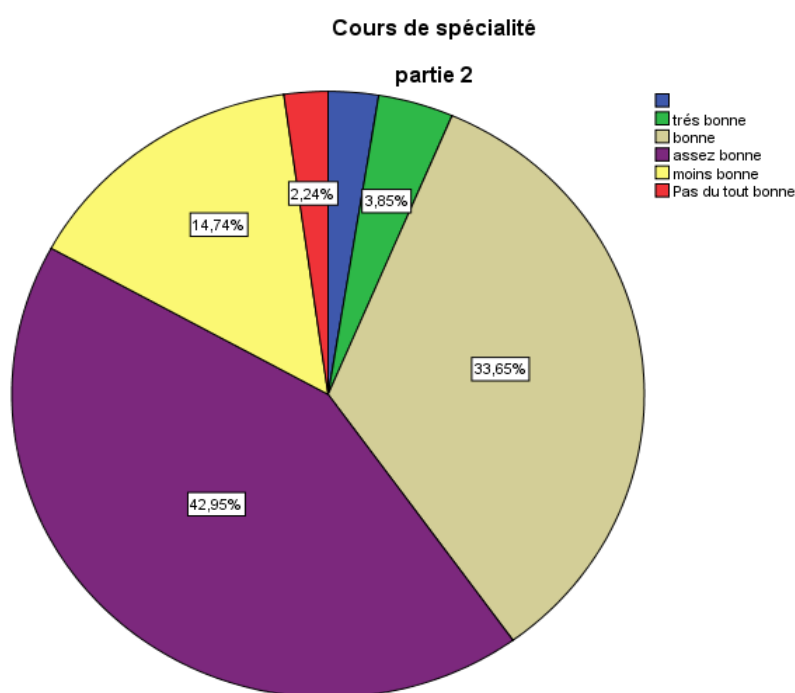
- La langue de spécialité

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N. valide	4	1,3	1,3	1,3
Très bonne	12	3,9	3,9	5,2
Bonne	105	34,1	34,1	39,3
Valide Assez bonne	134	43,5	43,5	82,8
Moins bonne	46	14,9	14,9	97,7
Pas du tout bonne	7	2,3	2,3	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 11. LSp. – Q.7

Dans la conception de cette question, nous avons adopté la célèbre stratégie de Likert dans ses études psychométriques. En effet, nous avons construit l'échelle des réponses sur une graduation de 5 points, allant de très bonne à pas du tout bonne. La lecture des résultats de ce tableau relève deux observations. D'abord, la majeure partie des réponses se concentrent entre les trois premiers points, à savoir très bonne, bonne et assez bonne. En effet, douze (12) ont répondu favorablement au premier point, cent cinq (105) au deuxième et cent trente quatre (134) au troisième. Ce qui donne successivement un pourcentage de 3,8%, 33,6% et 42,9%. Sur le plan psychologique, les participants à notre enquête manifestent une sorte d'assurance, de quiétude et de

sérénité « pédagogiques » dans le processus de suivi des cours. Éléments indispensables aux pactes pédagogiques et au dispositif d'enseignement des langues à mettre en place. Ensuite, les enquêtés présentant des lacunes linguistiques, c'est-à-dire ceux ayant répondu moins bonne (46 étudiants) et pas du tout bonne (7 étudiants), soit 14,7% et 2,2% successivement, manifestent une inquiétude psychologique et une insécurité linguistique ne leur facilitant pas la poursuite des cours et partant l'intégration universitaire. Nous pouvons synthétiser ces éléments dans le diagramme qui suit :



Ici encore les résultats de la recherche jettent une lumière utile sur un aspect qui, jusque là, demeure incompréhensible par rapport à la baisse du niveau des étudiants et surtout leurs attitudes de repli, interprétées parfois comme manque de motivation.

8.3.2 Les supports de cours

La deuxième question de la seconde partie du questionnaire porte sur les ressources pédagogiques des contenus disciplinaires. Elle a été formulée de la manière suivante :

Les supports de cours de spécialité sont-ils compréhensibles pour vous ?

Ici encore le principe global de l'échelle de Likert est présent dans la mesure où la graduation introduite par les réponses multiples proposées vise essentiellement la situation du degré d'accord ou du désaccord de l'enquêté. Sans entrer dans les détails et les spécificités techniques et méthodologiques relatives à l'exploitation des résultats et le traitement quantitatifs des données ainsi que leur degré d'adéquation avec les principes fondateurs de cette méthode de classements additionnés, nous pouvons avancer que les résultats retenus sont, à cet égard, significatifs, cela est nettement perceptible dans le tableau ci-contre :

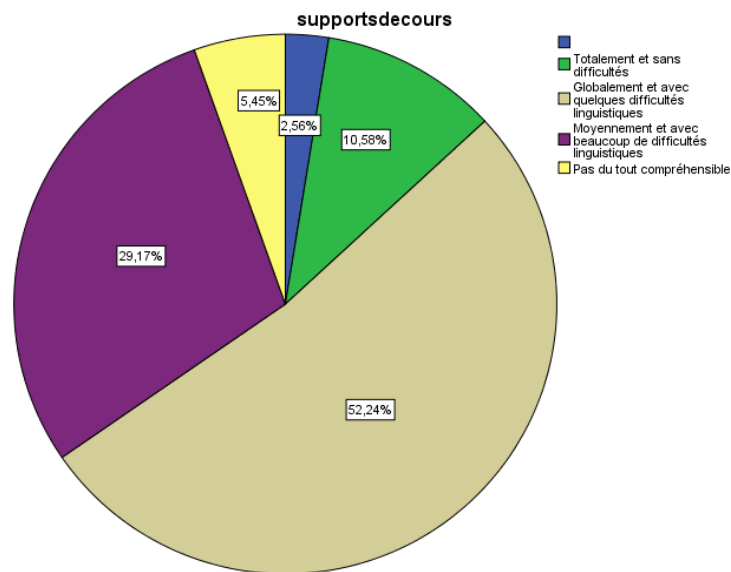
- Les supports de cours

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	4	1,3	1,3	1,3
Totalement et sans difficultés	33	10,7	10,7	98,7
Globalement et avec quelques difficultés linguistiques	163	52,9	52,9	100,0
Valide Moyennement et avec beaucoup de difficultés linguistiques	91	29,5	29,5	
Pas du tout compréhensible	17	5,5	5,5	
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 12. LSp. – Q.8

Des réponses retenues, nous constatons que globalement les étudiants arrivent à poursuivre et à "comprendre" les cours de spécialité choisie, c'est-à-dire les cours d'économie/gestion ou les cours de droit-français. Malgré les difficultés rencontrées, force est de constater que trente-trois (33) étudiants de notre échantillon expérimental, soit 10,5%, ont répondu qu'ils arrivent à comprendre « totalement et sans difficultés » les cours de spécialité et que plus de 52,2%, soit cent soixante trois (163) étudiants poursuivent « globalement » leur cours avec quelques difficultés linguistiques. La fréquence de compréhension des contenus disciplinaires dans les deux situations évoquées couvre à peu près les deux tiers de la population enquêtée, alors que le tiers

restant est situé entre la catégorie qui poursuit les cours de façon moyenne avec un pourcentage de 29,1%, soit quatre vingt onze (91) étudiants et celle qui n'arrive pas du tout à poursuivre ses cours. Cette dernière catégorie compte dix-sept (17) étudiants, soit 5,4% de l'échantillon. Ceci nous incite à introduire, en signe de synthèse, le diagramme circulaire qui suit :



Cela dit, la question de poursuite de cours et, pour notre recherche, celle de la fréquence de compréhension de contenus disciplinaires pose, toujours dans la perspective de la technique de l'entonnoir, la problématique de la nature de la difficulté linguistique. Autrement dit, les difficultés rencontrées sont-elles de nature lexicale et terminologique ? Grammaticale et syntaxique ? Situationnelle et pragmatique ? Ou sont-elles finalement liées à la nature du code écrit et/ou oral ? La réponse à ces questions nous induit à introduire la troisième et dernière question de la seconde partie de notre questionnaire.

8.3.3 Nature des difficultés linguistiques

Q. n°9

En cas des difficultés de langue rencontrées, celles-ci pour vous, sont liées :

- a) Au lexique utilisé
- b) A la langue écrite
- c) A la langue orale
- d) A la compréhension globale du document étudié
- e) A la non maîtrise de la grammaire

Extrait E2 : Q.9

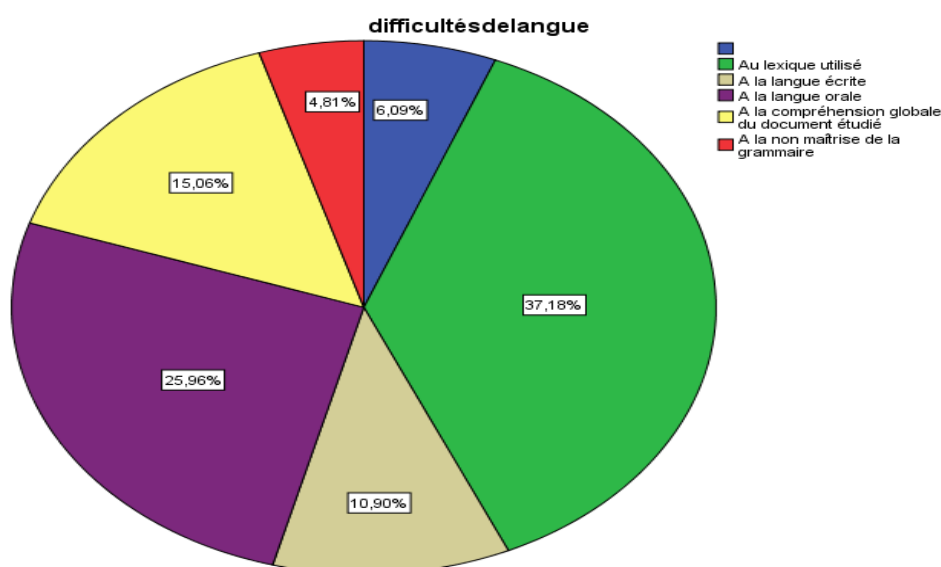
- Les difficultés de langue

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N Valide	15	4,9	4,9	4,9
Lexique utilisé	116	37,7	37,7	42,5
La langue écrite	34	11,0	11,0	53,6
La langue orale	81	26,3	26,3	79,9
La compréhension globale du document étudié	47	15,3	15,3	95,1
La non maîtrise de la grammaire	15	4,9	4,9	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 13 LSp. Q. 9

Ce tableau résume parfaitement la nature des difficultés telles qu'elles sont perçues par les enquêtés. Il faudrait dire que ces résultats ne nous ont pas surpris, mais il est quand même significatif que ce sont les composantes lexicale et orale qui se taillent la part du lion quant aux difficultés et obstacles rencontrés par les étudiants. En effet, cent seize (116) enquêtés, soit 37,1% ont situé le problème linguistique au niveau du lexique et quatre-vingt-un (81), c'est-à-dire 26% au niveau de la langue orale. Le reste de notre échantillon expérimental, c'est-à-dire quarante sept (47) enquêtés, soit 15,%, trouve que la difficulté provient de la non compréhension globale du document étudié et que

trente quatre (34) enquêtés, soit 11%, situent la difficulté linguistique par rapport à la langue écrite. Alors qu'enfin, quinze (15) enquêtés seulement, soit 4,8%, jugent que la grammaire joue un rôle important dans la maîtrise du français à l'université. L'ensemble de ces considérations linguistiques jugées, présentées et formulées par les étudiants de la faculté de Droit de Settat, peut être illustré et schématisé par le biais du diagramme circulaire qui suit :



8.4 L'environnement linguistique et le degré d'exposition au français

Plusieurs études ont souligné le caractère péremptoire de l'environnement dans le développement des compétences linguistiques chez les apprenants. Nous avons consacré une partie de notre questionnaire d'enquête à cette problématique pour répondre à un double objectif. Connaître, d'un côté, le milieu universitaire et extra-universitaire dans lequel évoluent les enquêtés. Et de l'autre, vérifier le degré d'importance accordé à cet aspect par les enquêtés eux-mêmes. De plus, le numérique occupe également une place de première ordre dans la vie des jeunes aujourd'hui. A travers, les items de cette partie de l'enquête, nous allons mesurer le degré de présence et d'influence du numérique dans la vie des sujets enquêtés. Connaître l'impact de cet outil sur le parcours universitaire de l'étudiant sur le plan de l'acquisition du savoir et de la formation est, à nos yeux, une information précieuse dans l'élaboration de programmes linguistiques dédiés à ce public.

8.4.1 Environnement socioculturel et équipements

La première question posée dans le cadre de cette partie est la suivante :

Q. n°11 :

À la maison, disposez-vous des équipements suivants ?		Oui	Non
a)	Un ordinateur à votre disposition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Des logiciels éducatifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Une connexion Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Une bibliothèque avec dictionnaires, livres utiles à votre travail, des romans, des ouvrages de spécialité ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Extrait E3 - Q.11

8.4.2 Etat des lieux et recours aux TICE dans l'enseignement des langues

8.4.2.1 Ordinateur à votre disposition

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	N. Valide	6	1,9	1,9	1,9
	Oui	193	62,7	62,7	98,1
	Non	109	35,4	35,4	100
	Total	308	100	100	

8.4.2.2 La connexion Internet

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	6	1,9	1,9	1,9
	Non	256	83,1	83,1	85,1
	Non	46	14,9	14,9	100,0
	Total	308	100,0	100,0	

Tableau 16. EL - Q. 11.3

8.4.2.3 Une bibliothèque à la maison

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	7	2,3	2,3	2,3
Valide Oui	165	53,6	53,6	55,8
Non	136	44,2	44,2	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 17 EL – Q. 11.4

A travers les intitulés des tableaux illustratifs présentés ci-dessus (Q.11.1 t. 12, Q.11.2, t.13 Q.11.3 t.14 et Q.11.4 t.15), nous avons reconduit les éléments de réponses de l’item (n°11) qui consiste à faire l’état des lieux de l’environnement dans lequel évoluent les étudiants. Plusieurs établissements universitaires au Maroc affichent l’ambition de se convertir en espaces intelligents, ou du moins numériques. La première question qui saute aux yeux est la suivante : ces espaces publics de l’enseignement supérieur ont-ils développé de manière satisfaisante tous les ingrédients nécessaires à cette ambition ? Autrement dit, ont-ils les moyens humains et matériels, correctement formés, appropriés et convenables à ces développements ? Quelles initiatives ont été prises pour s’assurer, d’abord, que les étudiants ont un accès facile à la technologie ? Ensuite, y a-t-il un accompagnement et un suivi pour assurer le bon fonctionnement de l’outil technologique ?

Autant de questions nous hantaient lors de la phase de conception de notre questionnaire, quant à la question de l’environnement et de l’équipement en technologie et en informatique. A la lecture de ces tableaux, nous ne pouvons cacher notre surprise, mais dans le sens positif. En effet, notre échantillon expérimental, composé dans sa majorité de jeunes, déploie un effort indéniable pour l’équipement en outils d’accès au numérique et à la technologie. Les chiffres sont éloquentes à cet égard. Deux cent cinquante six (256) enquêtés, soit 83%, déclarent avoir l’accès à Internet. Contre quarante six (46), avec un pourcentage de 14,9%. Ce qui est quand même important et nous donne une idée favorable de notre échantillon par rapport à l’outil Internet.

Cependant, la question de savoir : quel usage réserve-t-on à cet outil ? Ne nous intéresse pas ici, car ne nous voulons pas focaliser sur le registre, positif ou négatif, du recours à la technologie.

Pour ce qui est de la question d'avoir un « ordinateur à sa disposition », cent quatre-vingt-treize (193) enquêtés, c'est-à-dire 62,7% disent être équipés en cet outil. Alors que cent neuf (109) enquêtés, c'est-à-dire 35,4% ne le sont pas.

Quand nous avons insisté sur le rôle prégnant des cours numérisés ou des ressources en ligne dans le cadre du dispositif à mettre en place, nous avons soulevé la question de la logistique se rapportant à l'équipement en matériels informatiques, en technologie nomades, etc. Les résultats de notre recherche par rapport à l'université Hassan 1^{er} sont probants et encourageants. En effet, les efforts à effectuer dans ce sens ne nécessitent pas un investissement grandiose. Il reste maintenant à préciser les degrés de prédisposition de notre échantillon à l'intégration du numérique et des Nouvelles Technologies de l'Information de Communication les (TICE) dans le cursus universitaire en termes d'activités pédagogiques et de ressources numériques.

8.4.3 Scolarité antérieure et recours au numérique

Sur un autre plan et avant de se lancer dans une stratégie intégrative du numérique dans le contexte universitaire, nous devons vérifier la présence de cet outil dans la vie scolaire des enquêtés et degré de familiarité et d'acceptation cet outil en tant que ressource pédagogique. C'est l'objectif principal qui fait office dans l'élaboration de l'item n° (12) :

12) Dans le cadre de vos études antérieures, avez-vous utilisé des moyens informatiques (Internet, CD-ROM,...) pour apprendre le français ?

Oui

Non

Extrait – E4 Q.12

- Moyens informatiques

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide		4	1,3	1,3
	Oui	224	72,7	98,3
	Non	79	25,6	
	Total	308	100,0	100,0

Tableau 18. EL – Q. 12

Il paraît que le recours aux TICE est une monnaie courante dans le système éducatif. Nous savons qu'un certain nombre de programmes nationaux ont été portés par l'intégration des TICE dans les établissements scolaires⁴⁸. Ce qui explique en quelque sorte, les résultats obtenus. A la lecture des tableaux, nous remarquons que deux cents vingt quatre (224) enquêtés, soit 72% de notre échantillon expérimental, ont répondu qu'ils avaient déjà, de par leurs études antérieures, eu recours aux TICE. Ceux qui ont répondu par la négative sont au nombre de soixante-dix-neuf (79), soit 25,6%.

Par ailleurs, il ne s'agit pas seulement d'intégrer le numérique pour dire « nous avons du numérique dans nos programmes ». Toute une pédagogie du numérique est à développer autour de programmes, de ressources en langues et de supports savamment orchestrés et didactiquement élaborés. Selon une vision didactique qui accorde à l'apprenant la place centrale qu'il mérite. Selon cette perspective, nous avons conçu l'item n°(13) qui clôt cette partie de notre questionnaire.

⁴⁸ Parmi ces programmes nous citons à titres indicatifs le projet N@fida, Mathématique et le programme Génie (GÉNéralisation des Technologies d'Information et de Communication dans l'Enseignement au Maroc 2008/2009) dans le cadre du Programme d'Urgence, etc. Le programme GENIE visait à former 230.000 personnes (enseignants, inspecteurs, techniciens, chefs d'établissements...).

Êtes-vous favorables à des cours de langue en ligne élaborés par votre université ?

Oui
Non

Extrait 5 – Q.13

8.4.4 Cours de langue en ligne

- langue en ligne :

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage validé	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	7	2,21	2,21	2,21
	Non	201	64,74	64,74	96,79
	Total	100	32,05	32,05	100,0
		308	100,0	100,0	

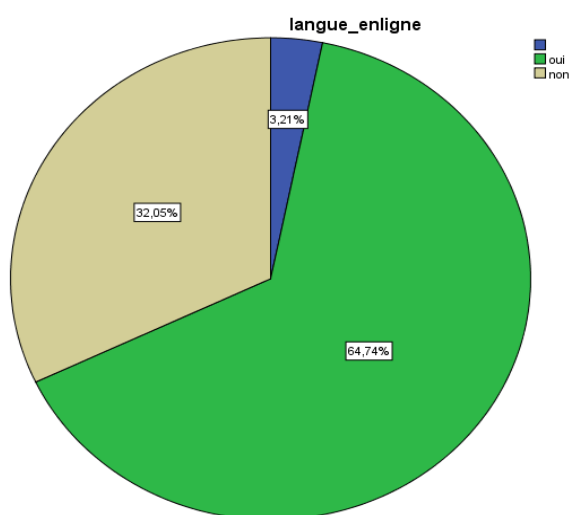
Tableau 19. EL – Q. 13

Ce tableau brosse une idée complète sur l’attitude et les prédispositions des étudiants en matière d’intégration des cours numériques ou des ressources numérisés. Globalement, l’idée est bien reçue, étant donné l’importance et la consistance qu’occupe le numérique dans l’espace universitaire. Plusieurs actions sur les plans pédagogique et administratif sont réalisées, aujourd’hui, grâce à la technologie informatique (inscriptions universitaires, tests de niveaux, calendriers des cours et des examens ...) pourquoi ne pas prévoir, sur les plates formes de l’université des cours en ligne ?

De l’examen du tableau EL – Q.13. T. 17, il ressort que les sujets enquêtés adoptent une attitude favorable à l’intégration des cours numériques dans leurs cursus. En effet, la grande majorité des sujets enquêtés ont répondu favorablement à cette question avec un pourcentage de 64,74%, soit deux cent deux (202) participants. Alors que cent (100), soit 32,05% parmi les participants ont répondu par la négative.

Sur le plan pédagogique, le recours au numérique et aux TICE, notamment les technologies nomades ainsi que les réseaux numériques dédiés aux domaines d’éducation et de formation à l’instar des murs collaboratifs sont autant de moyens

porteurs et prometteurs en matière de promotion individuelle et collective. Nous avons expérimenté ces outils dans nos cours que nous avons assurés en dehors de notre travail de recherche. Le bon dosage en matière d'exploitation des TICE et de la technologie informatique, en général dans la classe des langues, constitue un levier majeur dans le développement des compétences communicatives en parallèle avec d'autres compétences transversales, celles liées à la maîtrise et l'exploitation de solutions, applications numériques et autres logiciels dédiés à l'enseignement des langues. Nous pouvons entrevoir à travers le diagramme circulaire qui suit le grand intérêt affiché des enquêtés, aux cours en ligne et à l'usage des TICE.



Nous ne manquerons pas de souligner, ici, l'importance et l'aspect décisif de l'attitude et la prédisposition à faire de la composante numérique un facteur prégnant et une partie prenante du processus d'enseignement et de formation universitaire. Les résultats de notre enquête sont à cet égard significatifs et doivent interpeler décideurs, spécialistes et concepteurs de programmes en matière d'enseignement des langues.

8.5 Interactions en langue : maîtrise et amélioration

Le processus d'enseignement/apprentissage est un processus complexe qui met en interaction et en interrelation plusieurs éléments. L'apprenant de la langue étrangère n'est guère seul face à cette langue. Dans les contextes pédagogiques, notamment les

universités, cette problématique se pose avec acuité, car les modes de fonctionnement de ces systèmes ainsi que les méthodes préconisées dans le travail laissent une place importante à l'apprenant, au travail en autonomie et aux prises d'initiatives. La problématique qui se pose dès lors peut être formulée comme est suit : l'étudiant a-t-il été suffisamment initié et préparé à ce mode de formation ? Est-il vraiment capable d'effectuer des tâches en autonomie en matière de formation en langue étrangère ? Et quels impacts sa scolarité antérieure, marquée par une prise en charge pédagogique quasi-totale aurait-elle sur son intégration dans ce mode de fonctionnement nouveau pour lui ?

Toutes ces questions mettent en exergue la problématique épineuse de la transition entre les études secondaires et le passage à l'université. Problématique sur laquelle nous ne manquerons pas d'insister d'ailleurs, vu l'intérêt qu'elle revêt dans la cohérence du système dans sa globalité et dans l'évolution du profil de l'apprenant, de manière plus spécifique.

Ceci dit, et afin de compléter notre analyse du profil de l'étudiant de la faculté de Droit de Settat, nous avons pensé également qu'il est judicieux d'analyser le rapport que l'étudiant de la faculté de Droit entretient avec la langue française et les modes d'interaction établis, selon une vision d'intériorité/extériorité. Autrement, l'usage de la langue française à l'intérieur de la faculté, mais en dehors des cours et à l'extérieur de l'institution universitaire. Ce sont autant de facteurs décisifs qui influencent l'implication de l'étudiant dans son apprentissage. Ce rapport permet aussi de définir le regard sur la langue étrangère avec toutes les représentations psychologiques et culturelles. Autant ce rapport est perçu favorablement, autant le degré de motivation augmente et se répercute sur les activités pédagogiques élaborées et les mécanismes de travail établis.

Ainsi, et afin de contourner de façon optimal la question des interactions en langue et les possibilités d'amélioration de son propre niveau linguistique, nous avons conçu pour le déroulement de cette quatrième partie de notre questionnaire d'enquête un scénario équilibré. Ce dernier est composé de quatre questions. Les deux premières sont fermées. Les deux autres laissent introduire des choix multiples. Nous avons donné à l'enquêté la possibilité de choisir trois propositions parmi cinq pour la question (n°16) et trois

possibilités de réponse parmi huit pour la question (n°17). Cela dit, le participant à ce questionnaire éprouve parfois, et dans de pareilles situations, des hésitations à choisir et cocher l'une ou l'autre case. Il se trouve pour ainsi dire, à la limite du choix avec une seule possibilité. Notre stratégie de recherche se base sur le principe de la démarche compréhensive qui tente de diversifier les entrées afin de contourner la complexité du phénomène étudié. Commençons d'abord par clarifier la nature du rapport des enquêtés à la langue française.

8.5.1 Le rapport au français et la vision « intériorité/extériorité »

- Interactions en français au sein de la faculté

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide		6	2,4	2,4
	Toujours	38	12,18	12,18
	Souvent	126	40,38	40,38
	Rarement	123	39,74	39,74
	Jamais	16	5,18	5,18
	Total	308	100,0	100,0

Tableau 20. I.L. – Q. 14

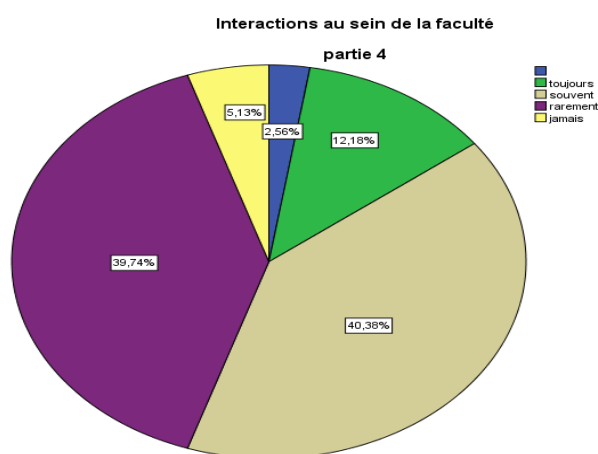
De la lecture de ce tableau, il ressort que les interactions en langue française marquent la vie et les rapports des étudiants entre eux. En effet, l'analyse des pourcentages contenus dans le tableau nous indique l'échelle des valeurs qui suit :

1. Au premier rang, nous trouvons l'interaction « souvent ». En fait, cent vingt-six (126) enquêtés, soit 40,3%, ont souvent recours à la langue française.
2. Au second rang, nous repérons l'interaction « rarement » avec cent vingt trois (123) enquêtés, soit 39,7%, qui n'ont pas tendance à recourir régulièrement à la langue française dans leurs échanges en dehors des cours, mais ils l'utilisent quand même.
3. Au troisième rang, nous pouvons nous arrêter sur l'interaction « toujours » avec le nombre de trente huit (38) enquêtés, soit 12,8% de notre échantillon expérimental, qui ont

choisi le français comme moyen d'échanges académiques au-delà des cours.

4. Au quatrième rang, nous trouvons l'interaction « jamais » avec seulement seize (16) enquêtés, soit le pourcentage de 5,1%.

Le fait d'être conscient du rôle important des échanges en langue d'enseignement et ses effets positifs sur la maîtrise de la langue et des contenus disciplinaires, place les étudiants dans une posture positive d'acquisition et renforce leur motivation à poursuivre même leurs cours. Le diagramme associé à cet item, nous donne une idée précise sur ce que peuvent être les interactions des étudiants en dehors de leur cours.



Les marques d'influence de la langue d'enseignement ou de la langue de spécialité vont au-delà des rapports académiques. Il en est de même pour les milieux professionnels où la langue dominante dans le cadre du travail influence la vie personnelle de ceux qui la pratiquent. C'est dans cette optique que nous avons essayé de comprendre la dimension et la portée de la langue française, non seulement en dehors des cours et du contexte académique, comme nous avons tenté de le faire dans la sous-section précédente, mais à l'extérieur du contexte universitaire, c'est-à-dire dans la vie courante des enquêtés. Cela nous aide à contourner les différentes interactions en langue française. Et au-delà des considérations didactiques, les résultats de notre recherche, nous donne un aperçu simplifié sur le paysage linguistique marocain, notamment la place de la langue de Molière dans le vécu du citoyen marocain.

- **Interactions en français en dehors de la faculté**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N. validé	5	1,6	1,6	1,6
Toujours	32	10,4	10,4	12,0
Souvent	109	35,4	35,4	47,4
Rarement	136	43,8	43,8	91,2
Jamais	26	8,4	8,4	91,6
Total	308	100	100	100

Tableau 21. I.L. – Q. 15

Le tableau ci-dessus montre que l'utilisation de la langue française dans les échanges marque la vie des étudiants en dehors de l'établissement d'enseignement supérieur. En effet, les proportions les plus importantes sont situées autour des fréquences « souvent » et « rarement » avec les pourcentages successifs qui suivent : 35,4% soit cent neuf (109) enquêtés et 43,8% soit cent trente six (136) enquêtés de notre échantillon expérimental. Les autres fréquences à savoir « toujours » et « rarement » ont eu successivement pour pourcentages 10,4%, soit trente deux (32) enquêtés et 8,4%, soit vingt six (26) participants à notre enquête.

Tout le monde est conscient que la langue française constitue la clé de réussite dans le parcours universitaire. Sans oublier son rôle prépondérant dans l'intégration du marché de travail. Les participants à notre enquête ont cette prise de conscience du français dans la promotion sociale et professionnelle, c'est pour cela qu'il est judicieux pour nous d'analyser leur vision à l'égard des moyens pratiques et efficaces pour l'apprentissage de cette langue et les méthodes d'amélioration du niveau linguistique.

8.5.2 La meilleure façon pour apprendre une langue, selon les étudiants de la faculté de Droit

Il n'existe pas de modèle préétabli pour apprendre une langue et qu'il suffirait de l'utiliser pour aboutir à des résultats performants. Il n'existe pas non plus de méthode

« passe-partout » adaptée à n'importe quel contexte et à n'importe quel apprenant. L'objectif de cette question est, d'abord, de se faire une idée précise sur la conception de méthodes de travail ; ensuite, étudier le degré d'accompagnement de modalités d'actions du côté des étudiants. Ce qui participerait à la proposition de *scenarii* d'apprentissage appropriés. L'accès au résultat de cette section nous a été rendu possible par l'item (Q. 16) par lequel nous demandions aux étudiants quels étaient, pour eux, le meilleur moyen d'apprendre une langue.

- **Moyens multiples :**

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Système scolaire ou universitaire	125	40,6	40,6	100
Séjour linguistique à l'étranger	78	28,2	28,2	100
Valide Cours particuliers	34	11	11	
Par des moyens informatiques	20	6,5	6,5	
Voyage dans le cadre des études	21	6,8	6,8	
Total	308	100,0	100,0	

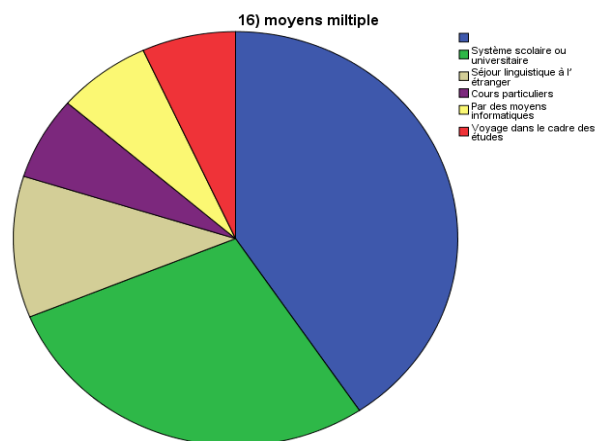
Tableau 22. M.M Q. 16

De l'examen de ce tableau, il ressort que la plupart des étudiants accorde plus de l'intérêt aux cours assurés au niveau de l'institution universitaire. Les moyens d'apprendre les langues sont nombreux, mais l'enseignement/apprentissage dans le cadre officiel semble le plus attractif. Nous retrouvons dans ce tableau, l'orientation qui est confirmée à plusieurs reprises et dans plusieurs occasions qui est celle relative au rôle primordiale de l'institution scolaire dans le développement de la compétence linguistique et communicative des apprenants. En effet, cent cinq (105), soit 40,6% des enquêtés sont d'accord sur le rôle prépondérant de l'institution scolaire dans la formation.

Pour ce qui est de la question de la mobilité comme moyen d'apprentissage de la langue étrangère, nous avons remarqué que cette question commence à intéresser les jeunes marocains. Les deux éléments de réponse proposés dans l'item (16) à savoir « Séjour

linguistique à l'étranger (Temps de vacances passé à l'étranger pour apprendre le français) » et « voyage dans le cadre des études » ont suscité l'intérêt des étudiants, puisque trente quatre (34) et vingt et un (21) enquêtés de notre échantillon, soit successivement 11% et 6,8%, reconnaissent le rôle important de la mobilité dans la maîtrise des langues et le renforcement de la compétence linguistique. Cette proportion de jeunes étudiants qui envisagent la mobilité comme l'un des facteurs d'apprentissage des langues est à faire valoir. Les programmes de coopération *Tempus*, *Erasmus+* et *Erasmus Mundus* à titre d'exemples, entre les universités marocaines et européennes, doivent renforcer l'axe de formation linguistique par la prise en compte de la composante linguistique comme axe majeur de la formation des étudiants bénéficiaires. Nul doute que le numérique et la connectivité ont un apport indéniable dans la formation des jeunes aujourd'hui.

L'entrée « moyens informatiques » proposée comme alternative et choix possible dans l'apprentissage du français est située sur le même registre que le choix « des cours particuliers » par les enquêtés. En effet, vingt et un étudiants (21) ont choisi la première option et vingt (20) la deuxième, soit 6,8% et 6,5 successivement. Ce qui peut globalement peut être schématisé dans le diagramme circulaire suivant :



Ici encore, les résultats de la recherche devraient interpeler décideurs et concepteurs de programmes linguistiques universitaires afin de plancher sur la question de programmes

d'apprentissage des langues par la mobilité et les échanges avec les universités étrangères, françaises entre autres.

Tout le monde s'accorde aujourd'hui sur le rôle important des pédagogies interactives dans le processus d'apprentissage et dans la consolidation de la compétence en langues. Nous avons souligné la complexité de ce processus et le rôle important des interactions "intra/extra-universitaires" dans la maîtrise de la langue de spécialité et plus globalement dans la compétence communicationnelle. Nous avons également mis l'accent sur le rôle des mobilités et des séjours linguistiques dans le développement et l'enrichissement linguistiques et culturels des étudiants. Tout cela, nous autorise à clore cette partie du questionnaire en jetant une lumière sur l'idée que se fait notre échantillon des méthodes d'amélioration de son propre niveau linguistique.

8.5.3 Méthodes d'apprentissages et amélioration du niveau linguistique

- Améliorations linguistiques :

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
a) Cours dans des groupes restreints à l'université	127	41,2	41,2	41,2
b) Cours « numérisés » avec la présence d'un professeur de langue	51	16,6	16,6	57,8
c) Cours « numérisés » à distance	47	15,3	15,3	73,1
d) Lecture en français de livres, magazines dans votre spécialité	10	3,2	3,2	76,3
e) Participation à des concours de la langue française	41	13,3	13,3	89,6
f) Participation à des événements linguistiques organisés au sein de l'université	13	4,2	4,2	93,8
g) Activités extra/para-universitaires	9	2,9	2,9	96,8
h) Cours de soutien et de renforcement linguistique	5	1,6	1,6	98,4
Total	5	1,6	1,6	100,0
Total	308	100,0	100,0	100,0

Tableau 23. M.M Q.17

De l'observation du tableau ci-dessus, une remarque cruciale se dégage. Celle relative à la question épineuse de la massification. En effet, la faculté de Droit de Settat, qui n'est d'ailleurs pas la seule, souffre du phénomène de ce temps qui se manifeste dans la massification de ces groupes d'étudiants. A cause de ce problème, les cours de langue, communication et terminologie (LCT) se déroulent au sein des amphithéâtres avec des groupes massifs. Ce type de répartition d'étudiants, en groupes massifs, pénalise le rendement pédagogique et escamote la qualité des enseignements.

C'est pourquoi, une proportion très importante de notre échantillon expérimental formule le souhait de poursuivre les cours à l'université dans des groupes restreints.

a) Groupes restreints

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	261	84,7	84,7	84,7
	Non	47	15,3	15,3	100,0
	Total	308	100,0	100,0	

Tableau 24. M.M Q. 17.1

A première vue, ce tableau nous montre d'une manière évidente que les étudiants n'apprécient nullement la tendance à assurer les cours de langue et communication dans les amphithéâtres. Cet item en rapport étroit avec l'item n° (7) est sur les obstacles aux cours de langue à la faculté. En effet, nous avons vu que les obstacles d'ordre pédagogique et logistique constituent une entrave majeure à la maîtrise du français et au développement de compétences linguistique et communicative. Cet item qui propose, entre autres solutions, le déroulement des cours de langue, dans des groupes restreints a trouvé un écho favorable auprès de notre échantillon. En effet, ils sont deux cent soixante et un (261), soit 84,7% enquêtés à dire « oui » aux cours de langue dans des groupes restreints. Ils trouvent que c'est la meilleure façon d'amélioration du niveau

linguistique. Cependant, ceux qui pensent le contraire sont au nombre de quarante sept (47), soit 15,3% des enquêtés.

Il est vrai que la question de la massification constitue, aujourd'hui⁴⁹, le défi majeur. L'arrivée massive des étudiants concerne non seulement l'enseignement des langues au niveau du cycle supérieur, mais le système d'éducation et de formation dans sa globalité⁵⁰ (Annexe n°4 a et b). C'est une entrave aux approches pédagogiques basées sur la proximité et la participation. C'est également une équation difficile à résoudre en termes d'encadrement pédagogique des étudiants. Les nombres d'étudiants se sont multipliés par trois, alors que les structures d'accueil n'ont pas connu la même évolution, celle nécessaire à l'accueil de cette arrivée massive des bacheliers.

La volonté déclarée des étudiants à poursuivre des cours de langue dans des groupes restreints, trouve sa justification dans l'absence d'échanges et d'interactions dans la mesure où le cours emprunte la voix "royale" de l'enseignement unidimensionnel et du magistral.

Sur un autre plan, l'intégration du numérique dans l'espace universitaire ne devrait pas se limiter uniquement au déroulement d'opérations administratives. Nous avons soulevé la présence de l'informatique, de l'Internet dans le quotidien des étudiants de la faculté de Droit. Nous avons démontré également que l'investissement en matière du numérique, notamment dans sa composante pédagogique et technico-pédagogique au sein de l'Université Hassan 1^{er} serait porteur d'opportunité d'évolution et développement de compétences. Dans cet ordre d'idées, le public des étudiants est favorable à cette orientation et il ne manque ni de compétence, ni de motivation à le faire travailler par le recours au TICE.

⁴⁹ A ce moment même où nous rédigeons ce travail, les résultats du baccalauréat pour l'année scolaire 2018/19 affichent un taux record de 77,96% d'après les statistiques officielles, alors qu'il tournait au tour de 30 à 40%, il y a une décennie.

⁵⁰ Le nombre des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur marque une forte croissance depuis une décennie. Il est passé de 370 000 étudiants à plus de 850 000 en 2017.

b) Cours « numérisés » ou cours à distance en ligne ?

Par rapport à la question de choix de méthodes de travail et d'amélioration de son propre niveau linguistique, soixante et un (61), soit 19,8%, des enquêtés ont jugé, comme le précise le tableau ci-dessous (MM – Q.17. t.23) que les « cours numériques » constituent une solution possible, et pourquoi pas efficace, dans ce contexte.

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Non	247	80,2	80,2	80,2
Valide Oui	61	19,8	19,8	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 25. M.M Q. 17.2

Il est à signaler que les cours numériques ou « numérisés » dont nous parlons ici, font parti intégrante du dispositif d'apprentissage évoqués ci-haut. Ce dispositif élaboré selon les préconisations de la didactique du plurilinguisme, selon la vision appropriée aux politiques linguistiques de l'Université. Cette dernière vise la qualification des étudiants et l'émergence de leurs talents en matière de compétences linguistiques et communicationnelles. Cela rendra les tâches à effectuer par les étudiants, même celles exercées en dehors de l'institution universitaire, dans le cadre de stages ou d'activités para-universitaires, significatives et cohérentes.

Ceci dit, les activités pédagogiques élaborées au sein de l'institution universitaire dans le cadre du dispositif d'enseignement des langues que nous avons présenté sous la désignation « cours numériques » sont à distinguer des « cours à distance ». Ces derniers consistent, comme nous l'avons expliqué aux participants à notre enquête, en des cours de français sur le net et qui prennent parfois la forme de formation à distance en langue (FOAD). Ce type de formation semble ne pas attirer les étudiants de la faculté objet de notre étude. Nous n'avons pas cherché à comprendre le pourquoi de leur

réticence puisque nous nous sommes limité, dans le cadre de notre approche quantitative, à recueillir des données chiffrées.

c) Cours « numérisés » à distance

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	10	3,2	3,2	
Non	298	96,8	96,8	96,8
Total	308	100,0	100,0	100,0

Tableau 26. M.M Q. 17.3

De l'observation des résultats exposés dans le tableau ci-dessus, il ressort que seulement dix (10) enquêtés, soit 3,2%, déclarent être prêt à poursuivre ce type d'enseignement, à savoir l'enseignement à distance via les plates formes numériques, pour améliorer son niveau en français.

Nous assistons ces derniers temps à un foisonnement en matière de cours à distance en ligne, rendus possibles par la connectivité et la diffusion de la formation. Les universités du monde entier ont développé dans le cadre de leur stratégie de création d'espaces numériques des partenariats avec des organismes spécialisés dans la mise en place de plates formes, telles que les Moocs (Massive Open Online Course), Moodle, Claroline, LMS (Learning Management System) ou de plates formes de spécialisation « Coursera ». Cependant, l'orientation à ces cours ou à d'autres devrait s'effectuer sous la supervision pédagogique de l'université afin de proposer des contenus adaptés au niveau et aux attentes des étudiants. Aussi serait-il judicieux que les équipes de langues s'ouvrent sur ces plates formes, les alimentant de ressources pédagogiques et les enrichissant de l'expérience et de l'expertise cumulées au sein de cette institution universitaire.

d) De la lecture en français « avant toute chose »

Ce titre qui rappelle le célèbre poème *Art poétique* de Verlaine « où l'indécis au précis se joint » est choisi pour souligner l'importance de la lecture selon les étudiants. En effet, il est clair pour eux que cette activité intellectuelle et pédagogique revêt un intérêt de premier ordre, comme nous pouvons le lire dans le tableau ci-joint :

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	86	27,9	72,1	72,1
Non	222	72,1	27,9	100,0
Valide				
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 27. M.M Q. 17.4

De l'observation du tableau, il ressort que quatre vingt-six (86), soit 27,9% des enquêtés accordent de l'intérêt au rôle de la lecture dans l'amélioration de son niveau linguistique. La compétence de lecture occupe une place centrale dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Elle est la clé de toute autre compétence, notamment les quatre fameuses compétences du **Cadre (CECRL)** à savoir (compréhension de l'écrit/l'oral "CE, CO" et production de l'écrit/l'oral "PE, PO"). Les étudiants ont vu juste, durant le parcours universitaire, l'on est continuellement exposé à cet exercice. L'on ne fait que lire des ouvrages et des revues spécialisées, des rapports de recherche, des supports de cours proposés ou élaborés par les enseignants... .

Cependant, la question que nous pouvons poser dès lors est la suivante : les étudiants ont-ils suffisamment développé les habiletés de lecture nécessaires à cette activité ? Surtout pour ceux qui croient « que pour réussir un cours universitaire, il [n'est] pas nécessaire d'effectuer les lectures assignées. Ces dernières sont perçues comme simplement des données additionnelles qui ont très peu d'impact sur l'apprentissage, et ce, même lorsqu'un professeur précise de façon explicite l'importance des textes assignés pour la compréhension des idées ou des concepts abordés dans un cours. » (Vézina, 2011 : 1). Nos étudiants sont pour ainsi dire « pragmatiques » et ont le sentiment de ne pas être récompensés pour le temps investi, pour ne pas dire gaspillé, en lecture. En effet, si les lectures recommandées ou imposées sont partie prenante du cours, cela doit être traduit officiellement, par un certain pourcentage, sur la note finale.

De plus, il nous paraît déplacé de demander aux étudiants des lectures assignées pour le simple exercice de lire. Ces lectures devraient être inscrites dans un projet pédagogique,

ou un projet global de recherche afin que les activités de lectures soient orientées et canalisées. On ne pratique pas la lecture pour la lecture, on lit selon un objectif bien défini et pour réaliser des tâches bien précises. L'activité de lecture devrait être inscrite dans une stratégie d'apprentissage judicieuse et constitue de ce fait, un enjeu majeur dans la vie universitaire de l'étudiant. Pour cela, il serait également pertinent d'adopter une variété de stratégies de lecture afin de motiver les étudiants et tirer le meilleur parti de leurs lectures (Vézina, 2011). L'exercice de lecture est certes une activité intellectuelle porteuse de facultés et de potentiels précieux pour la formation et le développement de compétences chez l'étudiant, cependant, le profil de l'étudiant souffrirait de lacunes et de qualités personnelles et humaines si l'on n'intègre pas dans la formation d'autres activités para-universitaires. Ces activités peuvent mettre en œuvre l'élément linguistique, à l'instar de concours de la langue française ou d'événements linguistiques au sein de l'université ...

8.5.3.1 Le para-universitaire et le cours de soutien compléments de la formation linguistique

Sous cet intitulé, nous regroupons trois propositions de réponses à la question (n°17). Il s'agit de manière précise de la participation à des concours de la langue française, de la participation à des événements linguistiques et culturels au sein de l'université et plus globalement d'activités para-universitaires.

e) La participation au concours

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	44	14,3	14,3	
Validé Non	264	85,7	85,7	85,7
Total	308	100,0	100,0	100,0

Tableau 28. M.M Q.17.5

f) Participation aux événements linguistiques

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	30	9,7	9,7
	Non	278	90,3	90,3
	Total	308	100,0	100,0

Tableau 29. M.M Q.17.6

g) Activités extra/para universitaires

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Oui	16	5,2	5,2
	Non	292	94,8	94,8
	Total	308	100,0	100,0

Tableau 30. M.M Q.17.7

L'ensemble de ces tableaux nous donne une idée exacte sur la perception que se font les enquêtés sur la place des activités para-universitaires au sein de l'institution de l'enseignement supérieur. En effet, ces dites activités n'attirent guère les étudiants qui n'ont d'intérêt que pour ce qui se répercute directement sur leurs résultats, sur leurs notes en l'occurrence. En définitive, de l'examen des résultats contenus dans ces tableaux nous pouvons formuler les conclusions qui suivent :

- *La participation à des concours linguistiques semble être une possibilité d'améliorer son niveau linguistique dans la mesure où quarante quatre des enquêtés, soit 14,3%, partage ce point de vue. Ceux qui ne sont pas d'accord, soit deux cent soixante quatre sujets enquêtés, soit 85,7% constituent la majorité écrasante.*
- *La participation à des événements linguistiques organisés au sein de l'université n'attire guère les étudiants de la faculté de Droit. En effet, trente étudiants, soit 9,7% acceptent participer à des événements de ce*

genre, alors que deux cent soixante-dix-huit, soit 90,3% ne partage pas cette opinion.

- *Enfin les activités para-universitaires demeurent également le parent pauvre de la formation universitaire, puisque seulement seize (16) enquêtés, soit 5,2%, voient l'utilité de ces activités et leur rôle important dans la formation de l'étudiant. Ceux qui soutiennent le contraire constituent la majorité écrasante avec le nombre de deux cent quatre-vingt-douze enquêtés.*

Ces chiffres sont alarmants. La formation universitaire ne devrait nullement être réduite à des cours, quelle que soit leur nature : en présentiel, numériques, à distance... . Le fonctionnement du dispositif d'enseignement des langues que nous soutenons dans cette thèse, doit être conçu dans le cadre d'une ingénierie didactique novatrice et centré sur l'apprenant. Ce dispositif accorde certes, une place importante aux cours, mais il est développé également autour d'activités linguistiques et culturelles, para-universitaires, selon les principes des pédagogies actives et interactives, de la perspective actionnelle et des tâches à accomplir. Le côté événementiel fait sortir l'étudiant des quatre murs de classe et lui donne l'occasion de participer activement aux pratiques linguistiques contextualisées. Il devient acteur de son apprentissage par le contact avec les autres, par la prise de parole en public, etc.

La mise en place du portfolio européen des langues (PEL), comme nous l'avons vu et étudié, s'inscrit dans cette stratégie globale d'autonomisation de l'apprenant, de sa responsabilisation et surtout la volonté explicite de le mettre dans le contexte linguistique plurilingue pour évoluer et faire valoir son profil. Dans ce cadre, les méthodes pédagogiques et didactiques qui régissent le portfolio sont à la fois les outils et les garants du succès de l'opération d'apprentissage et de formation dans sa globalité.

A la fin de cette section qui coïncide avec le dernier élément de la question (n°17), élément par lequel nous avons voulu jeter une lumière utile sur la question de l'habituel « cours de soutien », perçu dans certains contextes éducatifs comme une bouée de sauvetage pour sauver la face du système dans sa globalité, nous avons tenté de mesurer le degré de présence de cette question dans la perception de notre échantillon expérimental.

h) Le cours de soutien

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Oui	53	17,2	17,2	
Non	255	82,8	82,8	82,8
Total	308	100,0	100,0	100,0

Tableau 31. M.M Q.17.8

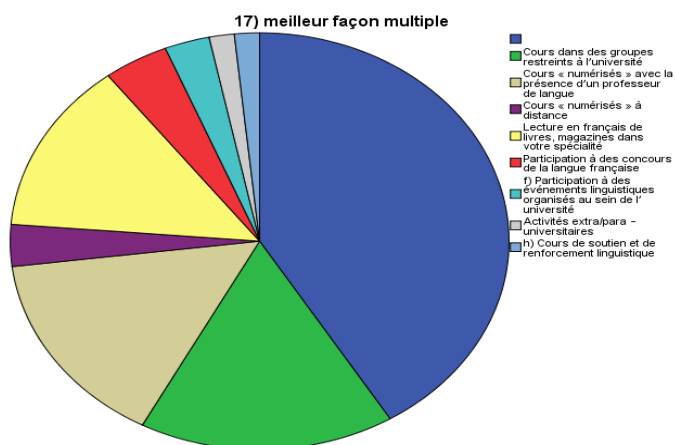
Avant d'entrer dans les détails de la nature des cours de soutien à mettre en œuvre et des modalités de son intégration dans les curricula, commençons par analyser les résultats présentés par ce tableau. En effet, à la lecture de ces résultats, il ressort que cinquante trois des participants à notre enquête, soit 17,2% sont d'accord sur le rôle péremptoire de ces cours dans l'amélioration du niveau linguistique de l'étudiant. Ceux qui ne sont pas du même avis sont au nombre de deux cent cinquante cinq, soit 82,8% des enquêtés.

Les cours de soutien auxquels nous faisons appel, ici, sont les cours conçus, élaborés et assurés par l'institution universitaire, et ce conformément à son rôle pédagogique et sociétal. Nous ne prenons pas en considération les cours de soutien assurés de manière aléatoire et arbitraire, ayant lieu en dehors de l'institution, selon un pacte tacite entre l'apprenant et l'enseignant⁵¹. Ces cours de renforcement linguistique peuvent être organisés au sein des établissements universitaires de manière régulière, une ou plusieurs fois pendant l'année, sous forme d'université d'automne, de printemps ou d'été. Peu importe l'appellation, puisqu'elle dépend de la période programmée. Ils peuvent également prendre la forme de stages et de sessions de formation linguistique et culturelle, selon la stratégie de l'institution. Nous renvoyons à ce propos aux cours assurés à la faculté de Droit dans le cadre du partenariat entre l'Université Hassan 1^{er} et la Haute école de Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux). Cette expérience a eu des

⁵¹ Ce genre de cours connaît un développement phénoménal notamment au niveau de l'enseignement secondaire (collège/lycée). Plusieurs formules se sont développées pour proposer un enseignement à la carte : cours à domicile, cours dans des établissements privés, "spécialisés" dans ce type d'enseignement. Il y a même aujourd'hui des propositions de cours accélérés focalisés sur les contenus linguistiques et disciplinaires pour préparer les bacheliers à passer les concours des écoles et des instituts à accès limité ou sélectif.

retombées positives sur les deux institutions partenaires. Sur le plan pédagogique, et pour l'Université Hassan 1^{er}, la réalisation des objectifs a été au-delà des attentes formulées au départ : la contribution à la consolidation des connaissances linguistiques des étudiants.

Des interactions en langue étrangères dans les milieux universitaires et extra-universitaire ainsi que des outils et méthodes d'apprentissage et d'amélioration linguistiques, nous avons pu étudier la conception des étudiants et leurs représentations sur les modes de travail et les moyens mis en œuvre le diagramme circulaire (ci-dessous) est significatif à cet égard. Notre objectif au-delà de l'étude est de contribuer à l'approche du phénomène linguistique au sein de l'université, mais également dans sa globalité, sachant bien que l'enceinte universitaire constitue une micro-image de ce qui se passe dans la société. Une fois ces enjeux assimilés, nous pouvons attaquer la question capitale de la place du français dans la vie future de nos enquêtés ou du moins, ce qu'ils en pensent.



8.5.4 Le français après l'université, enjeux sociaux et professionnels

Les horizons futurs nourrissent les motivations présentes, telle est la phrase qui peut résumer les conceptions et les préconisations que se font les participants à notre enquête de la langue française. Dans cette partie de notre questionnaire, la cinquième, nous avons jugé utile de sonder les représentations de la langue française dans le moi collectif des enquêtés. L'objectif n'est pas de faire des pronostics, mais le degré de

motivation essentiel à la maîtrise de la langue étrangère et plus globalement à la formation universitaire est déterminé, dans une large mesure, par les potentialités et les horizons futurs probants que l'on développe, de manière individuelle et collective autour la question.

8.5.4.1 Perspectives à venir et formation en français

- Formation future en français

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N. validé	2	0,6	0,6	0,6
Validé				
Oui	279	90,6	90,6	91,2
Non	26	8,4	8,4	99,7
Total	308	100,0	100,0	100,0

Tableau 32. P.F – Q.18

Il semble que l'avenir de la langue française et sa position dans la formation des jeunes au Maroc ne sont pas inquiétants, ou du moins selon la vision de nos enquêtés, qui sont optimistes à son égard. C'est ce qui ressort de l'examen de ce tableau, dans la mesure où deux cents soixante-dix-neuf, soit 90,6%, des participants à notre enquête ont répondu par l'affirmative à l'item (n°18).

Il faudrait savoir que notre échantillon expérimental est composé d'individus francophones. Ils ont choisi la langue française pour langue de spécialité et de formation, à l'instar des étudiants de la section française de droit. En effet, ces derniers avaient le choix à effectuer entre la langue arabe ou française. Pour ce qui est du public des étudiants de la filière de gestion et d'économie, ils ont sciemment choisi cette filière enseignée uniquement en langue française. Sur le plan linguistique, ils n'ont pas d'autres possibilités. Comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique de notre travail, et plus précisément au (Ch.2, section : 2.1.2, p. 28). Au Maroc le français est la langue privilégiée des milieux commerciaux, financiers, économiques et diplomatiques. Il est certes, concurrencé en cela par l'anglais, mais rien ne présage un changement brusque,

du moins pour la décennie à venir⁵². C'est probablement ce qui explique le fait que la majorité écrasante de notre échantillon expérimental prévoit la poursuite d' « études futures » encore en français.

De plus, il existe aujourd'hui au Maroc des domaines professionnels qui utilisent la langue française comme le mode unique de communication et de diffusion de documents à l'instar du domaine de comptabilité, des banques, des assurances, du notariat ... Les étudiants ont-ils cette conscience du rapport décisif du choix de la formation, notamment de la langue de formation et la carrière future ? Arrivent-ils à percevoir le lien étroit entre la formation poursuivie et le monde professionnel ?

Pour donner une réponse à cette question et comprendre l'impact du choix de la spécialité sur le métier à choisir après la formation, nous avons introduit l'item (n°19), en rapport direct avec le précédent, et qui en constitue le prolongement dans les milieux professionnels. Le point de vue des enquêtés nous donne une idée assez précise sur l'état futur du français et son éventuelle place dans le monde professionnel, selon l'optique de nos enquêtés bien entendu.

8.5.4.2 Le français dans le monde professionnel :

- Après l'université

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Validé		2	0,6	0,6
	Oui	276	89,6	90,3
	Non	30	9,8	100,0
	Total	308	100,0	100,0

Tableau 33. P.F Q.19

De l'observation des résultats présentés dans ce tableau, il ressort que la majorité totale de notre échantillon, c'est-à-dire deux cents soixante-seize enquêtés, soit 89,6%,

⁵² En fait, la vision stratégique 2015-2030 du ministère de l'Education Nationale, de la Formation des cadres, de l'enseignement supérieur et de la Recherche scientifique renforce la place de la langue française dans le système éducatif. Du statut de langue enseignée, elle devient langue d'enseignement, à côté de l'arabe, des disciplines scientifiques.

considèrent qu' « après l'université » ils vont continuer « à travailler en langue française ».

Il ne s'agit pas uniquement d'une prédisposition subjective à vouloir utiliser cette langue du côté du public enquêté. Nous savons bien qu'au Maroc, un certain nombre de domaines juridiques comme dans quasiment tous les domaines de gestion et d'économie, les opérateurs et les professionnels exigent une bonne maîtrise du français, sinon les difficultés linguistiques et communicationnelles se répercutent négativement sur l'individu cherchant à trouver une place et à s'imposer dans ces domaines. Par rapport à la question linguistique, il ne s'agit pas dans cet univers d'un choix délibéré. C'est une réalité qui s'impose par les modes de communication établis, par les pratiques de correspondances administratives ou commerciales instaurées et par les stratégies globales mises en place par les systèmes administratifs, politiques et économiques.

Cette double articulation du français dans la formation universitaire et dans la vie professionnelle laisse entrevoir une vision cohérente et équilibrée entre les pratiques du terrain et les attentes des enquêtés. Equilibre qui se traduit sur les résultats de l'enquête comme nous l'avons vu dans les tableaux ci-haut. Il reste à la fin de vérifier le degré de fréquence du français.

8.5.4.3 Les enjeux socio-économiques et le recours au français

- Degré de fréquence du français

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
N. validé	3	1,0	1,0	1,0
A 100%	44	14,3	14,3	15,3
A 75%	143	46,4	46,4	61,7
A 50%	102	33,1	33,1	94,8
pas du tout	16	5,2	5,2	100,0
Total	308	100,0	100,0	

Tableau 34. P.F Q.20

Ici encore la réponse des enquêtés vérifie le degré de cohérence et de continuité logiques du scénario de réponse entrepris par chaque enquêté, dans la mesure où les

résultats de réponses à cette question confirment les conclusions que nous avons dégagées dans les deux items précédents.

L'observation du tableau, en particulier l'analyse des pourcentages, nous indique l'échelle des valeurs qui suit :

- i) Le degré de fréquence à 100% : quarante quatre enquêtés, soit 14,6% des enquêtés pensent que le degré de fréquence du français après le parcours universitaire sera à 100%. Cette fréquence, nous pouvons la situer au 3^{ème} rang.*
- j) Le degré de fréquence à 75% : cent quarante trois participants, soit 46,4%, situe le degré de fréquence à 75%. Avec le pourcentage le plus élevé, cette proportion de notre échantillon occupe le 1^{er} rang.*
- k) Le degré de fréquence à 50% : ici, cent deux enquêtés (102), soit 33,1%, voient que le recours à la langue française « après l'université » est de l'ordre de 50%. Ce qui met cette proportion au 2^{ème} rang.*
- l) Le degré de fréquence nul : c'est-à-dire ceux qui ont choisi l'entrée « pas du tout » par rapport au degré de fréquence du français. C'est le score le plus faible sur l'échelle des valeurs, dans la mesure où seulement seize participants ont coché la case correspondant à cette réponse, avec le pourcentage de 5,2%, ce qui fait que cette proportion de notre échantillon occupe le 4^{ème} et dernier rang.*

Remarquons aussi que, par l'ajout de la 1^{ère} fréquence à la 2^{ème}, c'est-à-dire les fréquences les plus élevées, le nombre des enquêtés s'élève à cent quatre vingt trois (183), soit 60,7%. Autrement dit, plus de la majorité des participants à notre enquête situent le degré de fréquence de la langue française « après l'université » à un niveau supérieur ou égal à 75%.

8.6 Croisement des résultats

Dans le cadre de notre étude, nous avons spécifié que le choix du logiciel **SPSS (Statistical Package for the Social Science)** est dicté par les qualités et les opportunités d'analyse offertes par ce logiciel : la pertinence des résultats, l'efficacité et la simplicité d'usage (faciles à utiliser et à manipuler). Cela bien entendu, outre le grand

nombre de procédures statistiques. De plus, SPSS est le logiciel qui nous a été recommandé par nos professeurs-encadrant et les ingénieurs statisticiens qui nous ont beaucoup aidé sur le plan technique de notre étude. Ce logiciel fonctionne à partir de fenêtres et de menus. Chaque menu présente plusieurs commandes dont chacune comprend des sous-commandes. Il a également l'avantage de regrouper et faire ressortir les fréquences ou l'ensemble des réponses par le biais du tri à plat et du tri croisé des données collectées.

Comme nous l'avons poursuivi, l'analyse de données recueillies par le moyen du questionnaire s'est effectuée avant tout, en fonction de notre conception préalable du travail et de nos hypothèses de départ, celles qui ont présidé à la conception de l'enquête et l'élaboration de questions. Parallèlement, ces hypothèses ont contribué à la sélection des variables pertinentes dans l'établissement des croisements. L'opération de traitement automatique de données, apanage du logiciel exploité, n'est pas le but final de l'analyse, même s'il faudrait reconnaître que l'élément technique facilite le travail. La pertinence de l'analyse dépend de la réflexion du chercheur et sa capacité de conceptualisation en rapport étroit avec son expérience, son imagination et ses connaissances. Ceci est d'autant plus pertinent quand on le confronte à des questions complexes liées aux valeurs « explicatives » des croisements entre variables.

Il est à préciser que l'opération de croisement a été effectuée sur la base des questions spécifiques de notre problématique étudiée, rattachée aux questions dites « classiques », c'est-à-dire, celles liées en premier lieu, aux facteurs sociaux ou culturels jugés décisifs dans de telles situations à l'instar du sexe « masculin/féminin », l'âge, le milieu ou la catégorie socioprofessionnelle. Ensuite, nous allons chercher le rapport entre la maîtrise du français et la langue de spécialité. Enfin, nous confrontons les parties quatre et cinq de notre questionnaire, en mettant en rapport l'utilisation de la langue française ou les interactions en cette langue en dehors des cours (partie n°4) et les perspectives futures de son utilisation (partie n°5). L'intérêt de cette opération permet de souligner la pertinence de l'utilisation du français selon les motivations actuelles et les aspirations futures. Dans le contexte universitaire, la langue française est l'instrument de l'accès au savoir. Elle constitue, de ce fait, l'outil par excellence de formation et de développement de compétences. Au-delà de l'université, elle est également la clé d'accès au marché du

travail, notamment pour un certain nombre de spécialités juridiques et quasiment pour toutes les spécialités de gestion et d'économie.

Il va sans dire que l'opération de regrouper et de mettre en rapport les variables, constitue un atout majeur dans l'analyse. Outre l'objectif de déterminer la distribution d'une fréquence et ses variables en les distinguant par les modalités d'une autre variable, les tableaux croisés permettent de vérifier s'il existe ou non un lien entre deux questions de l'enquête. Le tri croisé permet d'introduire le comptage combiné sur la base de deux ou plusieurs critères, la variable « sexe » par exemple, et la rattacher au niveau linguistique.

Le processus analytique que nous avons poursuivi permet de ressortir les informations dans le tableau qui croise deux variables supposées entrer en interconnexion et influencer la maîtrise et la compétence en langue de spécialité. L'importance accordée aux dimensions liées aux représentations sociales influence le niveau des apprenants. Il importe désormais de présenter les résultats, de les commenter et de s'y référer pour faire des propositions. Tel est donc l'objet de cette section qui se borne à croiser les résultats.

Les deux modes pratiqués, à savoir le tri à plat et le tri croisé, sont complémentaires. C'est en quelque sorte la présentation des résultats de notre étude quantitative en valeur absolue (tri à plat), opération laborieusement entreprise et effectuée tout au long de ce chapitre de présentation et d'analyse des résultats de l'enquête. Le tri croisé permet de ressortir le lien qui existe entre les éléments des différentes parties de notre questionnaire. Il est vrai que tous les éléments n'entretiennent pas les mêmes rapports de cohérence ou de cause à effet, mais notre objectif est de pouvoir dégager le rapport de corrélation et le degré de pertinence dans le rapport d'une variable à une autre. Cette opération, nous a été facilitée et rendue possible par le logiciel SPSS. Les données ont été représentées dans les différents tableaux que nous commenterons dans le développement qui va suivre.

Notre analyse de données quantitatives s'acharne à faire ressortir la matrice : maîtrise/facteurs d'influences (internes et externes) par le truchement des différents

tableaux croisés susceptibles de mieux représenter les résultats obtenus. Cependant les difficultés matérielles et logistiques qui émergent de temps à autre, liées au traitement des données dans les différents logiciels, ne nous ont pas empêché de continuer notre étude afin d'atteindre nos objectifs. Le développement qui va suivre nous présente les différents résultats auxquels nous sommes parvenus et les suggestions d'amélioration de la situation d'enseignement/apprentissage du français langue universitaire.

8.6.1 La variable « sexe » et le niveau linguistique

a) Tableau croisé : variable « sexe » et « niveau linguistique »

		Niveau linguistique				Total	
			Très bien	Bien	Moyen		Médiocre
Sexe	M	1	0	3	1	1	6
	F	0	2	44	74	8	128
	Total	2	6	58	104	4	174
Total		3	8	105	179	13	308

Tableau 35

Nous pouvons nous demander si, par rapport à ce tableau de croisement de résultats, il existe une différence de genre, entre les filles et les garçons ayant répondu à notre questionnaire sur la question épineuse du « niveau linguistique ». L'idée du stéréotype de genre « masculin/féminin » pourrait être que les filles sont plus orientées à l'apprentissage des langues étrangères, notamment le français que leurs congénères masculins. La variable liée à l'approche genre, en ce sens, n'a pas vraiment d'impact sur le « niveau linguistique » et ne paraît pas pertinente dans notre échantillon expérimental. En effet, le tableau croisé (Tableau35) montre de manière claire pour la colonne « bien » du « niveau linguistique » que le nombre de garçons ayant répondu à cette question s'élève à quarante quatre (44) sur cent vingt huit (128), soit 34,37% ; alors que le nombre de filles s'élève à cinquante huit (58) sur cent soixante quatorze (174), soit 33,33%. De même, la colonne « médiocre » affiche comme résultats le nombre de soixante quatorze(74) garçons sur le total de cent vingt huit (128), soit 57,81% et cent quatre filles (104) sur cent soixante quatorze (174), soit 59,77%. Rapporté au pourcentage total de 33,11% pour « bien » et 57,79% pour « moyen », qui

se déclarent être d'un niveau « bien » et « moyen » sur l'ensemble de l'échantillon, les écarts de pourcentage entre garçons et filles apparaissent trop restreints pour être interprétables. Ce qui fait que la différence de genre n'est pas significative quant à l'appréciation et la détermination du niveau linguistique.

L'idée que l'on se fait de son niveau linguistique peut être reliée à la question de maîtrise de la langue française. Cependant, la langue utilisée dans le contexte de la faculté de Droit est particulière, du fait qu'elle est liée aux domaines spécifiques de droit, gestion et économie. C'est ce que nous avons conventionnellement désigné par « langue de spécialité ». Ainsi, la question que l'on pourrait est la suivante : quelle dimension linguistique maîtrisée permet-elle de le développement de compétences en langue de spécialité ? La réponse à cette question nous induit à chercher le rapport entre la maîtrise du français et de la langue de spécialité.

De manière générale, le rapport entre la maîtrise du français et le développement de compétences en langue de spécialité de manière particulière déborde le simple cadre des représentations des étudiants. C'est une question structurelle qui nécessite une réflexion approfondie. Nous avons posé cette même question aux enseignants pour pouvoir contourner cette difficulté majeure, mais le point de vue des étudiants demeure important. Notre objectif consiste, d'abord, à les initier à cette problématique. Ensuite, nous analyserons leurs réactions afin de les orienter et les sensibiliser à travailler dans ce sens.

8.6.2 La variable « maîtrise du français » et la langue de spécialité

b) Maîtrise du français * partie 2 « Cross tabulation »

	partie 2						Total
		Tr. bonne	Bonne	a. bonne	moins bonne	Pas du tout bonne	
Maîtrise du français	5	0	0	0	0	0	5
oui	2	10	84	90	16	3	205
non	1	2	21	44	30	4	102
Total	8	12	105	134	46	7	312

Tableau 36

De l'observation du tableau (36), il ressort que deux cent cinq (205) enquêtés, soit 65,70%, de notre échantillon expérimental établissent un rapport direct entre la maîtrise du français et la compétence en langue de spécialité. Cependant, le nombre de ceux qui ne partagent pas cette vision s'élève à cent deux (102) participants, avec un pourcentage de 32,69% des enquêtés. Sur le plan didactique, Charnok précise que « pour étudier une nouvelle matière, au niveau universitaire, en langue étrangère de surcroît, il faut déjà être compétent en langue. » (2011 : 3). Cependant, les étudiants participants à cette enquête, souffrent de plusieurs difficultés linguistiques. Comme nous l'avons montré, suite aux résultats de l'analyse quantitative, les principales difficultés rencontrées résident au niveau du lexique technique, utilisé ainsi que sur le plan de la langue orale, notamment le manque de capacités et de facultés liées à la compréhension-production de documents lors du passage de l'oral à l'écrit.

Cette situation paradoxale a donné lieu à deux orientations didactiques et méthodologiques opposées. La première école ayant tendance à introduire des cours de langues « classiques », c'est-à-dire « un programme purement linguistique, fondé inévitablement sur la grammaire classique », ne saurait, selon les termes de Charnock : « répondre de manière adéquate aux besoins » effectifs et spécifiques de la formation.

La deuxième école privilégie la centration de l'acquisition linguistique sur la langue de spécialité, c'est-à-dire qu'elle espère « favoriser l'acquisition par la pratique ». Cette dernière ne réussit pas non plus à réaliser des résultats probants, étant donné que l'enseignant de langue se voit dans l'obligation de proposer des rappels linguistiques, sous forme de listes de difficultés grammaticales, les plus fréquentes.

L'expérience du terrain a montré que les tenants de ces deux positions, notamment au niveau des extrêmes, n'arrivent pas à proposer des solutions efficaces, en raison des faiblesses des méthodologies préconisées. Le cours de langue à inscrire dans le contexte universitaire est un cours spécifique, certes, mais il demeure un cours de langue. De ce fait, son élaboration ne devrait pas se calquer automatiquement sur la discipline principale ou la spécialité choisie. Il se base, en définitive, sur des critères didactiques et méthodologiques qui exploitent à loisir la spécialité et les connaissances techniques requises par le biais de la langue spécialisée.

Ceci dit, après avoir mis en relation les aspects liés au niveau linguistique avec la question du genre et les variables se rapportant à la maîtrise du français et la langue de spécialité, nous passons maintenant à l'étude du rapport entre les interactions en langue française et la perception des perspectives futures par nos enquêtés.

8.6.2 La variable interactions en langue et les « perspectives futures » de l'usage du français

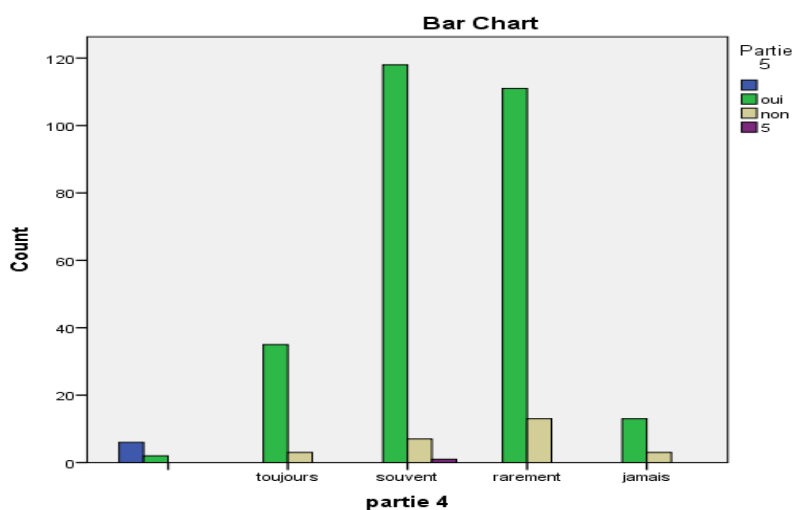
Nous avons vu que les interactions en français marquent la vie et les rapports des étudiants entre eux, avec l'interaction « souvent » au premier rang sur l'échelle des valeurs. Nous avons retenu également, que la majorité écrasante des enquêtés pense encore utiliser la langue française, soit dans les formations à venir, soit dans le cadre du travail. Ce qui nous a poussé à croiser ces deux variables pour vérifier la pertinence et l'influence des motivations liées à la formation et à la carrière professionnelle sur les interactions en langue.

c) Partie 4 * Partie 5 : interactions en langue et utilisations futures du français

	Partie 5				Total
		Oui	Non	5	
	6	2	0	0	8
Toujours	0	35	3	0	38
partie 4 Souvent	0	118	7	1	126
Rarement	0	111	13	0	124
Jamais	0	13	3	0	16
Total	6	279	26	1	312

Tableau 37

De l'observation du tableau (37), il ressort qu'une fraction importante de notre échantillon expérimental accorde de l'intérêt à cette question. En effet, cent cinquante trois participants, avec un pourcentage de 49, %, c'est-à-dire la majorité des enquêtés, situent les interactions entre « toujours » et « souvent ». Alors que le nombre de ceux qui voient le contraire est de cent vingt quatre, soit 38% des enquêtés, avec cent onze pour rarement et treize pour « jamais ». L'histogramme qui suit confirme nettement cette situation :



Malgré toutes les considérations et les dimensions d'ordre politique ou idéologique qui traversent le champ des politiques linguistiques. Considérations sur lesquelles nous nous sommes, d'ailleurs, longuement arrêté dans notre étude théorique et méthodologique. Il paraît que le poids des contraintes économiques et du choix de la carrière professionnelle influence les orientations des jeunes d'aujourd'hui dans leurs orientations en matière de spécialité et de langue d'enseignement. Cette prise de conscience et de position nouvelles devraient être prise en considération par les décideurs et traduites, dans les curricula, en termes de variété et de pluralité linguistique et culturelle.

Pour ce qui est de notre position scientifique, suite à tout ce que nous venons de développer à travers notre recherche, nous pensons que cette dynamique sociale fera émerger des programmes pédagogiques et sociaux qui nourrissent la diversité et la pluralité. Et, il n'y a pas mieux qu'un dispositif actionnel, varié et multilingue pour traduire cette mouvance. Celui-ci englobe, entre autres, un portfolio plurilingue qui devrait accompagner chaque citoyen depuis sa scolarité précoce et primaire.

Ainsi, en guise de conclusion à ce chapitre, les résultats de notre enquête, notamment dans sa composante quantitative sont importants. La matrice qui régit le questionnaire adressé aux étudiants nous a mieux rapproché de la réalité des pratiques du français langue universitaire. Les étapes fondamentales de notre action consistent en l'identification et le parcours scolaire, la langue de spécialité et les études universitaires, l'environnement linguistique et les interactions en français, les perspectives futures et l'usage de la langue française sont autant d'éléments qui nous ont aidé à décortiquer la réalité de la pratique linguistique des étudiants de la faculté de Droit de Settat. Dans une étape ultérieure, l'analyse qualitative complétera l'image et nous aidera à approfondir notre compréhension de la réalité de ce cadre universitaire. C'est le développement que nous allons poursuivre dans le cadre du dernier chapitre que nous aborderons dans ce qui suit.

Chapitre 9.

Analyse qualitative et entretiens des enseignants

L'analyse qualitative des entretiens des enseignants est une étape cruciale dans le déroulement de notre recherche. Par les orientations épistémologiques opérées ainsi que les méthodologies préconisées et le mode de recueil de données textuelles adopté, nous continuons notre analyse entreprise et la portons vers les horizons probants afin de rendre notre approche du cadre de la recherche particulière. Cette singularité est inhérente au cadre universitaire lui-même, soumis rarement aux études de ce genre et par la nature de l'échantillon choisi, qui présente un certain nombre de caractéristiques que nous allons décrire au moment opportun. Nous avons prévu deux moments forts dans le cadre de ce chapitre qui résument l'approche catégorielle retenue ici. Le premier moment concerne l'approche lexicale mobilisée dans le but de contourner la réalité linguistique à la lumière des mots clés émergeant du discours des enseignants. Le second moment se borne à effectuer une analyse thématique par l'exercice de la catégorisation et la détermination des structures discursives du corpus des entretiens.

9.1 Orientations épistémologiques et approche méthodologique mobilisée

Trouver les éléments de réponse à une problématique de recherche se traduit nécessairement par l'ancrage épistémologique et le choix de l'approche méthodologique appropriée. L'objectif principal de notre recherche est d'étudier les facteurs déterminants dans la maîtrise de la langue française chez les étudiants de la faculté de Droit. S'acharner à contourner ce qui constitue les écueils à la compétence linguistique et communicative chez les étudiants de la faculté de Droit. Ensuite, nous envisageons la possibilité de proposer un dispositif cohérent et rationnel qui favorise l'émergence des talents et les succès en enseignement/apprentissage universitaire.

Après l'analyse quantitative des résultats des questionnaires administrés aux étudiants, nous proposons une analyse qualitative. Celle-ci est de nature à compléter la première.

Elle vise l'étude des représentations du point de vue des enquêtés sur les questions d'ordre linguistiques et didactiques soulevées.

Sans entrer dans les détails qui distinguent l'analyse qualitative de l'analyse quantitative, nous jugeons judicieux d'introduire un certain nombre de précisions. Nous signalons, de prime abord, que la mention « qualitative » doit être prise dans une triple signification. Primo, les instruments et les méthodes sont utilisés et adoptés dans une perspective qualitative de recueil et de traitement de données (témoignages, notes de terrain, enregistrements de différents ordres). Secundo, l'analyse de données s'effectue aussi de manière qualitative (plutôt que de transformer les résultats en pourcentages ou en statistiques, le chercheur s'efforce à dégager le sens de ces données, d'essayer d'explicitier les enjeux.). Tertio, et c'est le point culminant de cette opération, l'ensemble du processus de la recherche se déroule de manière « naturelle » sans intervention d'agents extérieurs, ni d'artifices dans les mises en de situation. Autrement dit, le chercheur met à contribution toutes ses qualités intellectuelles et humaines dans une logique de proximité afin de mieux comprendre les comportements des enquêtés, leurs attitudes afin de mieux analyser et interpréter les résultats.

Contrairement à l'analyse quantitative qui procède par la mesure de variables à caractère mathématiques et statistiques, l'analyse qualitative privilégie l'étude des expériences individuelles ou collectives ainsi que les pratiques courantes. Notre démarche emprunte la voie de l'analyse catégorielle. Celle-ci regroupe les fréquences des mots clés des entretiens et les thèmes abordés, outre le regroupement et l'inventaire en catégories significatives des éléments caractéristiques de données textuelles. Cette opération constitue une étape incontournable dans l'analyse qualitative et consiste en la détermination du matériau d'analyse introduisant, par la suite, l'interprétation.

L'analyse du contenu de la représentation doit nous permettre d'accéder au cadre de référence interprétatif des enquêtés. A préciser que notre lecture, n'est pas littérale, se limitant au « pied de la lettre » des messages produits. C'est une lecture fouillée, qui s'attache à élucider ce qui est caché et mettre à jour le sens implicite, il ne s'agit pas :

« de traverser des signifiants pour saisir des signifiés (déchiffrement normal) », mais comme l'a pertinemment souligné Bardin « au travers de signifiants ou de signifiés d'atteindre d'autres «signifiés» de nature psychologique, sociologique, politique, historique, etc.» (Bardin, 1998 : 46).

La remise en question de la connaissance produite, du savoir et du savoir-faire mobilisés, selon une démarche compréhensive constitue un préalable à toute recherche. De ce fait, l'objectif de ce chapitre est de bien situer notre travail sur le plan épistémologique, de présenter ses étapes, d'exposer les choix méthodologiques retenus dans la présentation des résultats des données textuelles et de tirer les conclusions.

9.1.1 Positionnement épistémologique de la recherche

L'angle d'attaque choisi s'inspire largement de l'analyse qualitative. Celle-ci, nous a amené à examiner par le truchement de la revue de la littérature les domaines de la sociolinguistique et de la didactique et à réfléchir sur leurs présupposés épistémologiques. Domaines qui ne relèvent pas des sciences exactes ou « dures ». L'on sait parfaitement bien qu'en matière de recherche en sciences humaines et sociales, nous pouvons globalement identifier trois orientations épistémologiques, à savoir la position positiviste, à côté de la position constructiviste et celle "interprétativiste". Ces choix épistémologiques constituent, en réalité, des cadres de référence pour les chercheurs. Ils présentent un double avantage, évaluer, d'un côté, la scientificité de ses énoncés. Et de l'autre, mener une réflexion de nature à mettre en place la validité et la légitimité du travail.

9.1.2 Modes de recueil de données : l'entretien semi-dirigé

Il existe plusieurs modes de collectes de données qualitatives. L'entretien individuel et l'entretien collectif, l'observation participante... en sont les principaux modes retenus. Pour notre étude, nous avons choisi l'entretien semi-dirigé (ou semi-directif), comme outil de base de collecte de données qualitatives. C'est une technique efficace pour l'analyse de données « discursives reflétant notamment l'univers mental conscient ou inconscient des individus » (Wacheux, 1996). L'entretien semi-dirigé est un mode qui permet d'explorer et de comprendre les manifestations non quantifiables, mais qui jouent un rôle décisif dans le déroulement des événements humains et sociaux à l'instar des perceptions, des comportements et des interactions sociales, évidemment à travers les discours des acteurs.

9.1.3 Méthode d'analyse poursuivie

Le corpus sur lequel portera notre analyse de contenus ou analyse de données textuelles (ADT) est constitué d'entretiens semi-dirigés, réalisés avec les enseignants de langue de la faculté de Droit. Ce corpus est soumis, d'abord, à l'appréhension globale de l'analyse lexicale, selon les règles de la lexicométrie. Ensuite, nous passons à l'analyse thématique proprement dite par le biais de la méthode d'analyse de contenus. Celle-ci consiste en l'étude détaillée, dans laquelle chaque entretien est découpé en unités significatives afin d'étudier les phénomènes caractéristiques et comparables.

Avant de procéder à l'analyse des entretiens, quelques précisions d'ordre méthodologique s'imposent. En effet, l'analyse des données textuelles (ADT) se base sur quatre approches pouvant être présentées de la manière suivante :

- *L'approche lexicale, elle consiste à dégager les mots clés et de s'arrêter sur leur degré de fréquence pour vérifier leur place dans le texte ou dans les propos recueillis,*
- *L'analyse linguistique s'attache à donner une réponse à « comment parle-t-on ? », autrement dit elle s'attache à étudier les outils, les moyens et les contextes qui ont donné lieu au texte ou aux propos tenus,*
- *L'approche de la cartographie cognitive ou « comment représenter une pensée ? »*
- *L'approche thématique qui se charge de trouver les réponses à « comment interpréter un contenu ? »*

Pour la commodité du travail, nous avons identifié la première approche (l'approche lexicale) et la dernière (l'approche thématique) comme les principaux outils de notre analyse. La première, nous permet de focaliser notre attention sur ce que pensent les enseignants interviewés des cours de langue assurés, des contenus et des méthodes préconisés, du niveau de leurs étudiants... . Nous cherchons en quelque sorte, à jeter une lumière utile sur le prédicat. La seconde approche, porte notre analyse vers une dimension plus approfondie, dans la mesure où elle nous permet de comprendre les enjeux de l'enseignement du français à l'université, d'étudier les tenants et aboutissants de cet enseignement. Cette analyse s'effectue dans le cadre de l'ingénierie didactique qui cherche à clarifier les rapports entre les différentes parties prenantes, à expliquer la nature des difficultés et les obstacles rencontrés sur les plans pratiques et théoriques.

Notre objectif, ici, va au-delà de la simple stratégie d'élucidation de la problématique pour proposer à la fin des solutions pratiques.

9.2. Démarche de l'approche lexicale

Cette approche inscrite largement dans la vision de l'analyse qualitative, est réservée à des corpus de plus grande taille. L'approche lexicale présente principalement l'avantage de réduire de manière considérable le volume d'information à analyser. Elle opère le calcul des propriétés statistiques du texte de l'entretien et présente notamment la possibilité de lectures successives. En cela, elle permet la découverte de résultats statistiques parfois surprenants. Ce qui autorise de nouvelles interrogations et de nouvelles remises en question théoriques.

L'approche lexicale dégage pertinemment les caractéristiques de chaque texte, nous pouvons y repérer différentes fonctions. Parmi ces fonctions, nous nous arrêtons sur la possibilité de fabriquer un lexique de mots du texte, grâce aux différentes occurrences, à la richesse lexicale, au regroupement de forme lexicale identique... . A signaler que ce lexique est présenté sans marquages morphosyntaxique et sémantique.

L'approche lexicale facilite le retour au texte à partir de certaines entrées lexicales. Ce qui permet de porter un nouveau regard sur le texte. Aussi, la lecture du même corpus peut s'effectuer à l'aide de logiciels spécialisés comme Alceste et Lexico. Le premier manipule des dictionnaires spécifiques quant au second, il introduit des variables de codification, permettant de dénombrer dans le texte des formes particulières. Dans ce sens, le texte peut être relu avec des quasi-variables. En analyse quantitative, cela s'apparente à des variables ayant le fonctionnement des items d'un questionnaire fermé. En sciences de gestion, les chercheurs considèrent que les productions discursives, c'est-à-dire les réalisations et les investigations du terrain constituent une entrée privilégiée à leur objet d'étude. La démarche poursuivie est une démarche qui se base sur les principes, de la statistique fréquentielle, en cherchant le degré de redondances des traces lexicales. Son rôle principal réside dans la découverte de proximités entre les mots employés. Cette discipline recourt le plus souvent à l'outil informatique afin de réaliser des lectures de discours assistées. Elle a l'avantage d'introduire la réflexion sur le concept fondamental de « représentation de la réalité par le langage ».

9.2.1 « Nuages de mots », une entrée lexicale par générateur de mots clés

Pour notre approche lexicale, nous avons eu recours au générateur de mots clés « nuages de mots » ou « *tag cloud* ». C'est une technique très simple qui consiste à visualiser les mots clés d'un document écrit afin d'en faciliter la compréhension. Les mots qui apparaissent le plus fréquemment dans le texte, sont distingués par la taille de leur police. Certaines applications proposent des tableaux de fréquence et de répétition des mots. C'est ce que nous avons tenté de réaliser dans la première étape d'analyse de notre corpus d'entretiens (Annexe 5). Quelle que soit la démarche de « lecture assistée » poursuivie, il faut garder à l'esprit, que ce qui importe le plus, c'est le découpage du texte en unités et la possibilité du traitement des ambiguïtés.

9.2.2 L'approche lexicale et les constantes de l'analyse qualitative

Dans la recherche, l'analyse qualitative se base sur la démarche exploratoire et compréhensive. L'objectif principal étant, l'approfondissement de la compréhension des structures et des constances, qui caractérisent les corpus étudiés. En effet, pour étudier le phénomène linguistique, les enjeux du français langue universitaire au Maroc et pour comprendre les positions et les perceptions des enseignants de français dans ce contexte particulier, nous avons élaboré des entretiens semi-dirigés à destination des dits enseignants. Nous nous attacherons à présenter, dans ce qui suit, les modes de collecte des données qualitatives par le biais de l'approche lexicale. La technique de nuages de mots nous a permis de faire émerger des mots clés que nous présenterons successivement dans les tableaux qui suivent. Notre présentation s'inscrit dans le cadre des axes de recherche qui régissent notre analyse de données textuelles et qui sont au nombre de quatre. Cependant, pour la commodité de l'approche lexicale, nous allons présenter et soumettre à l'analyse les trois premiers axes.

9.3. Profils des enseignants de langue : expériences pédagogiques et contraintes du terrain

Questions n°	Mots clés	Fréquences				
		Enqêté1 (XX MM)	Enqêté2 (Ybp)	Enqêté3 (Y RJ)	Enqêté4 (X Ix M)	Enqêté5 (X DHM)
1	- Etudiant	7	3	3	0	4
	- Langue	7	4	3	1	3
	- Module	6	0	2	3	5
	- ...					

Tableau 38 A.L Q.1 T.1

De la lecture du tableau ci-dessus, il ressort que le champ lexical des enseignants participants à notre enquête est riche en vocables qui relèvent du domaine de l'action pédagogique. Le mot clé « étudiant » est fréquent chez les enseignants sauf chez l'enqêté4 (X IM). Il en est du même pour le mot clé « module », que nous pouvons déceler dans les propos des enseignants selon l'ordre de fréquences qui suit : (6) fois chez l'enqêté1, (4) fois chez l'enqêté5, (3) fois chez l'enqêté4, (2) fois chez l'enqêté3 et absent dans les propos de l'enqêté2. Cependant, chez ce dernier, le mot « module » est probablement remplacé par d'autres termes comme « enseignement » se répétant (5) fois, « enseigner » (2) fois et « semestre » (2) fois. Le non recours au même mot clé utilisé par son/ses collègue(s) s'explique par des choix lexicologiques et contextuels, comme pour marquer subjectivement son message ou vouloir prendre position. Par rapport aux mots évoqués dans le cadre des réponses à la première question, cela relève plus du lexique qui fait partie du dictionnaire pratique de chaque enseignant. L'essentiel, c'est que pratiquement tous les enseignants ont eu recours aux mots et concepts qui traduisent à la fois leur domaine de prédilection, à savoir le domaine pédagogique et leurs soucis professionnels à l'égard de l'action qu'ils accomplissent.

9.3.1 Degré de maîtrise du français et propositions d'amélioration

Questions n°	Mots clés	Fréquences				
		Enqêté1 (XX MM)	Enqêté2 (Ybp)	Enqêté3 (Y RJ)	Enqêté4 (X Ix M)	Enqêté5 (X DHM)
2	- Niveau	3	2	5	3	3
	- Etudiants	8	1	3	3	4
	- Filières/études/ cursus/cours ...	9	0	2	1	3
3	- Difficultés	4	0	3	3	5
	- Etudiants	6	2	1	3	2
	- Compétences	6	8	4	3	3
4	- Cycles d'enseignement - ...	3	2	4	2	8
5	- Compétences/ succès	7	7	4	2	3

Tableau 39 A.L Q.2 T.2

Cette partie couvre les questions n°2, 3, 4 et 5 de notre entretien. L'objectif de ces questions est de constituer une idée sur le niveau des étudiants à travers le point de vue des enseignants, c'est-à-dire à partir de leurs jugements et leurs appréciations. Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué cette question de maîtrise du français au point de vue des étudiants eux-mêmes. Cependant, avec la participation des enseignants, l'angle d'attaque est différent. En effet, le corps professoral de la faculté de Droit, nous donne une idée précise sur le niveau des étudiants et nous explique de manière pertinente les obstacles linguistiques rencontrés. Les enseignants sont à même de contourner les différentes causes de la baisse du niveau de leurs étudiants. Celles-ci sont multiples et peuvent être globalement ramenées à leur scolarité antérieure, au problème de la massification qui pénalise les étudiants par le manque d'interactions et d'encadrement pédagogique (pédagogie différenciée ou approche individualisée de l'acte d'enseignement), ainsi que par le manque de cohérence et de continuum dans tout le

système, étant donné qu'il n'y a pas de pré-requis lors du passage d'un cycle à un autre, du primaire au secondaire collégial et ainsi de suite.

9.3.1.1 Niveau des étudiants

Dans notre approche lexicale, nous avons pu ressortir les occurrences des mots :

- « Niveau », répété (5, 3, 3, 3 puis 2 fois),
- « Etudiant », répété (8, 4, 3, 3 puis 1 fois),
- « Module, cours ou cursus », répété (9, 3, 2, 1 puis 0 fois).

Les vocables retenus requièrent une importance de premier ordre dans le processus d'enseignement/apprentissage. Pour nos enquêtés, la fréquence des vocables est significative. Elle est d'autant plus significative dans le contexte discursif, dans lequel elle apparaît. Nous allons nous arrêter sur le contexte socio-discursif et pragmatique lors de notre analyse thématique. Cependant, il est judicieux de signaler que le vocable « Niveau » apparaît dans le corpus accompagné de qualificatifs tantôt « mélioratifs », avec l'adjectif « satisfaisant », tantôt « péjoratifs », avec les adjectifs « critique », « faible » voire « calamiteux ». Parfois, l'on a recours à des qualificatifs plus neutres à l'instar des descripteurs de l'échelle des niveaux « A1 », « A2 » ou « B1 » pour évaluer de manière objective et rationnelle le niveau des étudiants. L'intérêt de cette analyse permet d'enrichir la recherche par les éclaircissements ramenés. Elle permettra également de choisir le type du test de niveau ou du test de positionnement adéquat pour le public des étudiants de la faculté de Droit.

9.3.1.2 Compétences linguistiques et difficultés rencontrées

Le vocable « compétence » apparaît deux fois dans le contexte des réponses à nos questions (question n°3 et question n°5), avec l'apparition des occurrences successivement au nombre de (8, 6, 4, 3 et 3 fois) puis (7, 7, 4, 3 et 2 fois). Les occurrences liées à la compétence sont retenues pour décrire à la fois l'ensemble des savoirs et savoir-faire requis chez l'étudiant universitaire, ceux-ci doivent être tangibles et observables, ainsi que les éléments, qui traduisent le degré de maîtrise de la langue française se résumant en facultés et aptitudes (faculté de comprendre et de produire l'écrit/l'oral).

A vrai dire, le concept « compétence » est un concept incontournable en didactique des langues. Dans notre partie théorique, nous avons souligné l'intérêt majeur de focaliser l'action didactique et pédagogique sur le développement de compétences linguistiques, communicatives, nous avons même évoqué le concept de compétences « plurilingues ». Les enseignants enquêtés témoignent d'une prise en compte de ce concept, à la fois, pour l'analyse de la situation linguistique dans le contexte universitaire et pour la conception et l'élaboration de leurs cours. Cette compétence ne se limite pas uniquement aux seules connaissances des règles de grammaire et aux fonctionnements syntaxiques et lexicaux, elle doit être traduite en comportements palpables, incarnés dans les réalisations de tâches universitaires, de productions discursives, de prises de parole en public dans des situations effectives d'échange au sein de l'université⁵³, de rédaction de travaux écrits (compte-rendu, synthèses, rapports de recherche ...).

« Coursus et parcours scolaire », « niveaux des étudiants », « compétence et maîtrise du français de spécialité » sont autant de vocables utilisés par les enseignants enquêtés pour faire l'état des lieux du contexte de travail et pour proposer des situations et des outils didactiques d'amélioration du cadre et des activités entreprises. Il s'agit ici des éléments clés qui expliquent l'origine des difficultés et des obstacles qui entravent l'apprentissage du français et impactent, au niveau universitaire, le développement de compétences en langues de spécialités.

Les précisions introduites par les enseignants confirment en quelque sorte nos hypothèses de départ, notamment les sous-hypothèses liées à la scolarité antérieure et aux méthodologies didactiques adoptées au niveau de l'enseignement secondaire. En effet, ces dernières ne préparent pas suffisamment les étudiants à effectuer des tâches essentielles dans leur formation. Ce qui fait que leurs connaissances linguistiques sont plutôt théoriques.

9.3.2 Le Français langue universitaire : didactique, numérique et TICE

Sous cet intitulé, nous avons regroupés trois éléments constitutifs de l'axe : français langue universitaire. Ces éléments se rapportent à la didactique, à l'utilisation du

⁵³ Dans leur parcours universitaire, les étudiants participent à l'organisation d'événements au sein de l'université même, sous forme d'activités pédagogiques, culturelles ou sociétales. Ils participent également à des activités para-universitaires. Nous considérons que ces activités, outre les rôles pédagogiques qu'ils remplissent, ont une influence directe sur l'étudiant et son développement personnel.

numérique et à l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement (TICE) comme vecteur de développement de compétence en langues.

		Fréquences				
Questions n°	Mots clés	Enquête1 (XX MM)	Enquête2 (XY B0)	Enquête3 (XY RJ)	Enquête4 (XX IM)	Enquête5 (XX DHM)
6	- Cours (modules, supports, ...)	3	2	8	3	4
	- Etablissement, faculté, ...	2	2	2	7	3
7	- Enseignant/équipe	4	1	2	4	2
	- Action péda. / enseignement ...	6	2	2	3	4
8 et 9	- TICE, numérique	7	8	7	5	3
	- Action pédagogique	4	5	4	3	4

Tableau 40 A.L Ax.3 T.3

Pour ce qui est des questions didactiques soulevées par les enquêtés, il faudrait d'abord les rattacher au milieu universitaire où se déroule l'action pédagogique. Ensuite, c'est l'équipe des enseignants et l'action pédagogique, elles-mêmes qui sont le centre astronomique de considérations didactiques. Enfin, l'intégration des TICE et l'usage du numérique constituent les défis majeurs relevés aujourd'hui.

9.3.2.1 Le milieu universitaire et le déroulement des cours

La Faculté de Droit est un lieu particulier, l'une des particularités sur laquelle nous avons incessamment insisté est le grand nombre des étudiants inscrits dans cet établissement. La présence massive des étudiants pose des difficultés de différents ordres, celles qui nous intéressent sont liées essentiellement au cadre du travail et à l'encadrement pédagogique. En effet, les vocables qui renvoient à cet établissement sont multiples et

récurrents dans les propos des enseignants participants à notre entretien. Nous avons pu repérer les termes « établissement », « faculté », « FDS »... qui désignent la faculté de Droit de Settat. Il est très important d'étudier le contexte pédagogique et être en mesure de dégager les spécificités du terrain pour pouvoir poser les jalons de l'action pédagogique appropriée.

Sur le plan du module (LCT), notamment le déroulement des cours, les enquêtés ont été conscients de l'influence du milieu sur les modalités d'exécution des tâches pédagogiques. Le mot clé émergent est « cours », avec des vocables de sens approximatifs comme « module », « ressources »... . Dans le contexte des réponses à la question n°6, l'apparition des occurrences liées à ce vocable peuvent être présentées selon le schéma suivant : (8, 4, 3, 3 et 2 fois).

Evidemment, les cours assurés au niveau de la faculté de Droit sont largement inscrits dans les orientations et les méthodologies préconisées par le ministère de l'enseignement supérieur. Pourtant, ce sont des cours qui laissent observer des particularités pédagogiques, didactiques et méthodologiques. Celles-ci sont liées à la nature de la matière enseignée, au public cible outre les particularités du milieu en question, selon les explications des enquêtés.

Cette conclusion confirme notre hypothèse, et surtout la sous hypothèse formulée au sujet des conditions du travail (logistique et équipement) et leur impact sur la qualité de l'enseignement. L'affectation des étudiants dans des groupes massifs allant de deux cents (200) à trois cents (300) étudiants, voire plus ne permet nullement la prise en compte de la composante qualité dans les cours assurés.

9.3.2.2 l'équipe des enseignants et l'action pédagogique

De l'examen du tableau ci-dessus (tableau **A.L Ax.3 T.3**), il ressort que le degré de fréquence des mots clés liés à cette question, à savoir « équipe des enseignants » et « action pédagogique » peuvent être présentés successivement comme suit : (4, 4, 2, 2 et 1 fois) ; (6, 4, 3, 2 et 2 fois).

Les vocables retenus, notamment leur fréquence significative, dénotent l'intérêt accordé au travail d'équipe et son impact sur l'action pédagogique. Les enquêtés sont conscients du rôle important du travail d'équipe, même s'ils reconnaissent que c'est une option qui n'est pas assez développée dans le contexte de la faculté de Droit. Nous aurons l'occasion de revenir dans la section suivante, lors de l'analyse thématique des

entretiens, sur les causes de ce manque de coordination en matière d'action pédagogique.

9.3.2.3 Le numérique et les TICE

Le recours au numérique et l'intégration des TICE dans le système éducatif est une ambition majeure à fructifier l'action pédagogique et tirer le meilleur parti de la technologie. Nous avons dégagé « TICE » et « numérique » comme mots clés pour comprendre la réalité du recours à l'outil technologique et surtout pour mesurer le degré de prédisposition à rentabiliser son usage. Ainsi, les enseignants participants à cette enquête ont pu utiliser, plusieurs fois, ces vocables (8, 7, 7, 4 et 3 fois). C'est le degré de fréquence le plus élevé dans notre corpus. Ce qui dénote l'intérêt primordial, accordé à l'intégration de la technologie dans le système. Nous vu dans le cadre de notre étude quantitative, notamment dans la sous section (8.5.4) que les étudiants de la faculté de Droit adoptent une attitude, également, favorable à l'intégration des TICE dans les cursus. Cette attitude favorable peut être expliquée par le recours, de par le passé, c'est-à-dire la scolarité antérieure des apprenants, aux TICE et la technologie numérique, nous rappelons que 72% de notre échantillon expérimental affirment avoir déjà été exposé aux TICE dans leur parcours.

Cependant, cet usage de la technologie est-il généralisé ? Quels usages fait-on du numérique et des TICE ? La technologie est-elle au service de la pédagogie ? fait-elle l'objet de réflexions pédagogiques profondes ou simplement avons-nous recours à la technologie pour la technologie ?

Toutes ces questions, ainsi que la question de clôture portant sur les suggestions des enseignants et des perspectives d'actions à venir, feront l'objet de notre réflexion et des développements dans la section suivante, réservée à l'analyse thématique.

9.4 L'analyse thématique

9.4.1 Préalable à l'analyse de contenu

Dans la section précédente, nous avons dégagé les principaux mots clés des entretiens. Cela nous a permis d'étudier le processus d'enseignement du français langue universitaire à la lumière de la vision des enseignants. Nous nous focalisons dans ce qui suit, sur les thèmes qui émergent de ces entretiens, ainsi que sur les résultats issus de l'analyse du verbatim.

Le chercheur en analyse de données textuelles, naturellement dans une perspective qualitative, est confronté à une articulation de son travail en trois étapes principales qui sont : la pré-analyse, l'exploitation du matériel et l'interprétation des résultats.

La pré-analyse est un préambule, une préparation à l'analyse. L'accent est mis lors de cette phase sur le but, sur l'objet. Ceci peut être réalisé sous forme de lecture, de réflexion et de recherches documentaires. Cette étape d'exploration passe par une revue de la littérature de la question. Il est inutile de rappeler la pertinence des recherches déjà effectuées. Celles-ci permettent d'aborder d'une façon générale la didactique des langues. En ingénierie didactique, les études portant sur le français langue universitaire au Maroc existent, mais elles sont souvent abordées sous un angle plus global et théorique, survolant pour ainsi dire les caractéristiques et les aspects linguistique et sociolinguistique. Et si elles s'orientent vers le terrain, elles n'empruntent guère la voie de la recherche-action.

Conscient de l'indissociabilité de la dimension cognitive et disciplinaire dans l'utilisation de la langue en contexte universitaire, nous avons combiné l'exploitation du matériel utilisé à l'interprétation, mais sans vocation d'élucubration. Comme notre analyse est centrée sur la dimension discursive, sur les données textuelles, fruits d'une longue expérience des enquêtés, nous avons veillé à élaborer les règles de découpage et de catégorisation dans la perspective d'être en mesure de traduire la richesse de cette expérience et afin de procéder à une analyse détaillée et pertinente du corpus recueilli (Annexe 6).

Nous avons fait appel au logiciel **Atlas ti** pour l'opération de codage des entretiens et traitement de données textuelles (Annexe 7). La catégorisation ou (*le codage*) est une opération essentielle dans le déroulement du processus. La catégorie (ou *le code*) constitue un élément de base essentiel à l'analyse de contenu. Il correspond à « une

notion générale représentant un ensemble ou une classe de signifiés. » (Mucchielli, 1986 : 34)

C'est un regroupement d'unités de sens retenues en vue d'illustrer le message de base, le message de l'enquêté, mais présenté d'une manière plus « condensé » et « synthétique ».

Cela nous a permis de dégager les principaux thèmes, c'est-à-dire les notions fondamentales dans l'étude des représentations et des points de vue sur les paramètres contextuels prégnants et décisifs dans l'analyse du fait linguistique et didactique dans le milieu universitaire. En effet, Bardin a pertinemment souligné que dans le cadre de l'analyse thématique ce qui importe le plus c'est de repérer les : « *“noyaux de sens” qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi.* » (Bardin, 1998 : 137)

De plus, le thème possède une signification particulière pour un locuteur, c'est en cela qu'il requiert toute l'attention du chercheur, car :

«Toute analyse de contenu vise, non l'étude de la langue ou du langage, mais la détermination, plus ou moins partielle, de ce que nous appellerons les conditions de production des textes qui en sont l'objet. Ce que l'on cherche à caractériser ce sont ces conditions de production et non les textes eux-mêmes. L'ensemble des conditions de production constitue le champ des déterminations des textes.» (Henry et Moscovici, 1968 : 37)

L'analyse thématique doit permettre de faire émerger les thèmes qui constituent le centre d'intérêt des enquêtés. Tenant compte des textes produits (les entretiens), de leurs conditions de production, des paramètres psychologiques, socioprofessionnels et de la situation de communication, nous avons dégagé les principaux thèmes des entretiens que nous avons pu associer aux axes majeurs de l'analyse. Ces derniers peuvent être répertoriés comme suit :

- *le profil et l'expérience des enseignants,*
- *le niveau linguistique : obstacles et améliorations,*
- *le français langue universitaire : didactique, numérique et TICE*
- *l'enseignement du français pour un public d'étudiants de filières spécialisées : perspectives et suggestions.*

Par ailleurs, chaque nouveau thème émergent passe par le questionnement socio didactique du français langue universitaire au Maroc, c'est-à-dire la prise en compte dans l'enseignement, de l'environnement social des acteurs.

Pour chaque thème, nous avons introduit les précisions inhérentes à la nature des données discursives, de la structure et l'articulation de l'entretien afin de vérifier s'il est évoqué spontanément, s'il est mûrement réfléchi ou s'il s'agit d'une question, d'une suggestion ou d'une incitation exprimées par l'interviewer.

9.4.2 Analyse thématique proprement dite

Après avoir réalisé une structure thématique pour l'ensemble du corpus, nous avons effectué une analyse spécifique pour chaque axe. La détermination des grandes lignes de l'analyse est délimitée par les différents thèmes abordés par les enquêtés dans le cadre des questions que nous leur avons posées. Cette démarche analytique poursuivie a pour avantage de souligner les sujets les plus importants pour chaque informateur. Cette phase indispensable pour l'analyse des différents entretiens est rendue possible par l'élaboration de fiches thématiques qui regroupent tous les extraits des entretiens.

9.4.2.1 Profil des enseignants et expériences du terrain

Il s'agit ici du premier axe, intitulé (Profil et expériences), de notre enquête. L'analyse de données textuelles, suite au traitement automatique du verbatim nous a permis de dégager les quatre thèmes fédérateurs suivants (Figure 11, ci-dessous) :

- *réforme de contenus,*
- *horaire,*
- *conditions peu favorables,*
- *développement de compétences.*

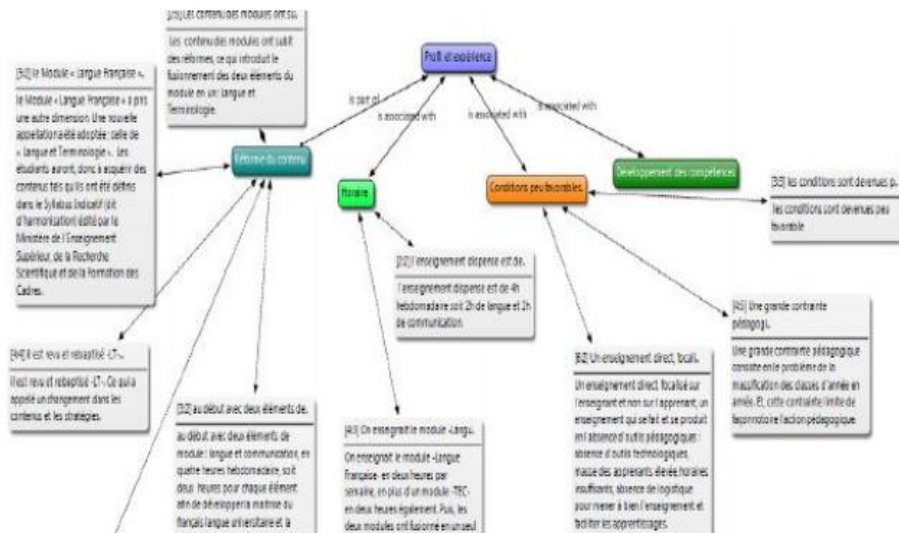


Figure 13 : traitement automatique des entretiens.

En rapport avec l'intitulé de cet axe, nous tenons à préciser que la plupart des enseignants du module (LCT) ont bénéficié d'une formation de formateur à la faculté des sciences de l'éducation, après une licence en littérature. Cette formation les a mieux préparés à intégrer le domaine de l'enseignement du français et du module en question. De plus, les enseignantes et enseignants de la faculté de Droit jouissent tous d'au moins une douzaine d'années d'expérience et d'exercice. Ce qui les a placés dans une situation d'expertise et de praticien expérimenté, nécessaires à notre recherche-action.

a) « Réforme de contenus »

Cet atout lié à l'expérience laborieuse de nos enquêtés est manifeste dans leur analyse des différentes réformes engagées dans le système. La thématique de la réforme est non seulement présente dans le discours des enseignants, sous les indications [2:3] ; [3:2] ; [4:2] ; [4:4] ; [5:2] de la fiche thématique (Cf. Figure 11), mais elle semble marquer leur position à l'égard de tous ce qui concerne leur métier, c'est-à-dire l'enseignement. La réforme de 2003 a introduit le système (LMD) au niveau de l'enseignement supérieur au Maroc. C'est une réforme qui a révolutionné les pratiques courantes par le biais du système modulaire, un enseignement par modules en deux semestres pour l'année universitaire.

Sur le plan de l'enseignement des langues, cette année a connu la généralisation du module « langue et communication », jusque là réservé aux établissements sélectifs, dits à accès régulé, à tous les établissements de l'enseignement supérieur y compris les facultés de Droits. Il faudrait dire que cette réforme n'est pas passée comme prévue et les objectifs tracés se sont avérés en deçà des aspirations. Ce qui induit la réforme de 2009, désignée couramment par le Programme d'Urgence.

Sans entrer dans les détails du programme d'Urgence et ceux des autres réformes qui vont le suivre. Ce n'est pas notre objectif. Nous avons remarqué *grosso modo* le recours des enquêtés à la thématique de « réformes » pour témoigner des aspects positifs ou négatifs qui influencent leurs pratiques pédagogiques et par là, le niveau de leurs étudiants. Parmi ces réformes introduites, nous nous arrêtons sur la question des horaires alloués à l'enseignement du module (LCT).

b) Les horaires

La question des horaires constitue en définitive le second sous-thème dans le cadre de notre étude. Il est présent sur la fiche thématique sous les indications [2:2] et [4:3] (Cf. Figure 11). En effet, la masse horaire, d'une enveloppe de quatre (4) heures hebdomadaires consacrées à l'enseignement du module LC, se voit réduire à deux heures pendant la rentrée universitaire 2014-2015. Et ce n'est pas uniquement l'appellation du module qui se voit révisée, « Langue et Terminologie », les contenus et les modalités du déroulement du module ont été redéfinis dans le Syllabus des orientations (dit d'harmonisation), édité par le ministère de tutelle de l'époque dirigé par un ministre du Parti islamiste (PJD)⁵⁴.

Ces enjeux sont importants pour comprendre la tendance et la conception de l'enseignement de la langue française en tant « qu'outil véhiculaire du savoir » dans les diverses filières « scientifiques et techniques ». Les étudiants sont exposés au français pour acquérir les « outils de nature à remédier à leurs difficultés linguistiques », et à

⁵⁴ Le gouvernement marocain de cette période était un gouvernement à majorité "Pjdiste", c'est-à-dire du parti de Justice et de Développement (PJD), arrivé en tête des élections de Novembre 2011. Rappelons qu'à cette période le Maroc a connu une Réforme de la Constitution suite aux influences du mouvement du Printemps arabe. Cette précision politico-historique est importante pour comprendre un certain nombre de réformes dans le pays.

saisir le sens des « contenus disciplinaires » par le biais de la « terminologie et des concepts de leur spécialité ».

La thématique des horaires est présente dans les productions discursives des enquêtés. Ce sous-thème est considéré comme la principale cause des obstacles à l'efficacité des enseignements et des performances des étudiants. En effet, l'enseignant n'a que peu de temps, deux (2) heures hebdomadaires en amphi, pour, à la fois, assurer ses cours et contribuer au développement de la compétence linguistique de ses étudiants. Equation difficile à résoudre, mais en tout cas elle nous donne une idée proche du cadre de travail, défavorable à l'épanouissement des différents partenaires de l'action pédagogique. Cela nous permet également d'introduire le troisième thème de notre enquête à savoir les « *conditions peu favorables* » au travail.

c) « Conditions peu favorables... »

Tout le monde est d'accord sur l'influence du contexte de travail sur les différents intervenants et sur leur rendement. La création de conditions, sinon aisées du moins plausibles à la réalisation et à l'exécution des tâches, est une responsabilité qui incombe à l'institution. L'un des principaux rôles de l'institution universitaire est de chercher à créer le contexte favorable au déroulement de l'opération d'enseignement-apprentissage. Il y va de sa crédibilité et de sa responsabilité sociale. Cependant, avec la flambée des pourcentages et du nombre de nouveaux bacheliers en augmentation d'année en année et désireux poursuivre leurs études supérieures, l'institution universitaire se trouve dans l'impasse.

Les groupes des étudiants pris en charge par les enseignants du module (LCT) atteignent des chiffres qui se passent de tout commentaire, entre deux cents à quatre cents pour les filières économiques et de quatre cents à plus de huit cents pour les filières arabisées du Droit.

Il faudrait reconnaître que cette massification pénalise le rendement des enseignants et influence négativement l'encadrement pédagogique. De plus, la réduction de l'enveloppe horaire des cours à deux heures hebdomadaires, comme nous l'avons signalé ci-haut, ne fait que compliquer la tâche des enseignants et rendre leur mission presque « impossible ». « Voilà notre contexte de travail ! Les conditions du déroulement de notre action pédagogique » semblent nous dire les enseignants de la faculté objet de

notre recherche-action. Les « conditions sont devenues peu favorables » à l'action pédagogique clame un enseignant enquêté, « le contexte est contraignant », précise un autre, « par l'arrivée, d'année en année, de groupes massifs d'étudiants ». Ce qui limite l'action pédagogique et donne lieu à un enseignement « focalisé sur les contenus et non sur l'apprenant et le développement de ses compétences».

Cependant, ce sont les conditions difficiles qui incitent à la création. Dans notre démarche de travail, nous ne nous limitons pas à l'inventaire des problèmes et des obstacles rencontrés par les différents intervenants dans le processus d'enseignement-apprentissage. Notre intervention est à la fois de nature diagnostique et préventive ou « thérapeutique ». L'objectif ultime étant, après avoir contourné toutes les facettes et les écueils liés à l'enseignement du français à l'Université Hassan 1^{er}, comme université émergente, de pouvoir participer à mettre le dispositif d'enseignement des langues sur de bonnes bases.

Ceci dit, passons maintenant au dernier sous-thème, émergeant du premier thème, à savoir le «développement des compétences ».

d) « Développement des compétences »

Le processus d'enseignement-apprentissage, s'il est réalisé dans les conditions adéquates, contribue au développement personnel des apprenants et à leur épanouissement. En tout cas, c'est la finalité ultime de tout système d'éducation et de formation. Il ne s'agit pas uniquement de transmettre des savoirs, ni de développer des connaissances, mais il est question de viser des savoir-faire et des savoir-être. Cela n'est possible que par le développement de compétences procédurales (Leboterf, 2000) et de compétences technique et conceptuelle (Katz, 1974).

La compétence permet de mobiliser des ressources internes et externes à la fois. Les ressources internes sont liées aux connaissances, aux capacités, aux facultés et aux habiletés de l'apprenant ; alors que les ressources externes rattachent l'apprenant à son environnement par le biais de personnes, d'outils et de documents, auxquels il a affaire. Le rapport de l'étudiant à son contexte et aux ressources externes est un trait décisif dans la détermination du caractère global et transversal de la compétence qui se manifeste dans la complexité des tâches à accomplir.

Par ailleurs, les enseignants, enquêtés dans le cadre de cette recherche-action, sont conscients de cet aspect complexe et multidimensionnel de la compétence, même s'ils ne l'ont pas évoqué explicitement. Cette lecture nous est possible par l'insistance de nos enquêtés sur le contexte et les conditions de travail. Ces derniers ne sont ni favorables, ni adéquats aux développements des compétences des étudiants. Nous avons pu développer cette vision dans la sous-section précédente, à propos l'influence du milieu sur le mode d'enseignement préconisé. En effet, un enseignement direct et « focalisé sur l'enseignant » ne facilite ni le développement de compétences ni l'émergence des talents. De plus, les ressources externes marquées surtout par l'«absence d'outils technologiques, [la] masse des apprenants élevée, [les] horaires insuffisants, [et l'] absence de logistique pour mener à bien l'enseignement et faciliter les apprentissages » ne contribuent pas à la mise en place d'un enseignement axé sur les compétences et limitent de façon « notoire l'action pédagogique ». (Cf. Annexe 6, Verbatim : E5, p. 24)

Le travail des enseignants de la faculté de Droit, malgré les difficultés du terrain, est un exercice continu, basé sur une conception dynamique de la compétence, centré sur le processus d'apprentissages. Il met en symbiose et en synergie l'acquisition de connaissances, le développement de capacités et l'émergence d'attitudes afin de faciliter l'intégration des étudiants dans cet espace universitaire et leur donner confiance en leurs propres facultés. Cette conception de la compétence mise en pratique, nous explique les résistances du terrain, liées surtout aux entraves, pour ne pas dire blocages, des projets et des programmes de réformes universitaires, notamment ceux en rapport avec l'enseignement des disciplines. En effet, « Lorsque les nouveaux curricula veulent insister sur des nouvelles expériences et des modes de travail « en situation », sans fournir les savoirs formels correspondants, les discours sur la mobilisation de la compétence peuvent aboutir paradoxalement à son appauvrissement. » (Dolz & Ollagnier, 2002 : 10).

Pour donner une idée plus précise sur le secret de réussite des enseignants de langue auprès de leurs étudiants et dans la réalisation de leurs tâches, dans ce contexte peu favorable à l'exercice pédagogique, nous rappelons les deux logiques mises en œuvre dans l'action pédagogique. La première porte sur la logique de l'enseignement des disciplines et la seconde porte sur la logique de « compétence associée à l'acquisition d'une expertise complexe, transversale et exportable en dehors du champ scolaire »

(Dolz & Ollagnier, *ibid.*). Les enseignants de la faculté de Droit sont situés dans la deuxième logique. Cependant, nous ne pensons pas que le rapport entre les deux logiques est dialectique, toujours voué à l'antagonisme, une certaine complémentarité est possible entre les deux orientations.

En définitive, le profil et les expériences des enseignants de la faculté de droit constituent non seulement une matière à réflexion pour aborder la problématique de l'enseignement du français langue universitaire (FLU), mais cela a été pour nous l'occasion d'analyser l'ensemble des éléments qui interviennent dans le processus d'enseignement apprentissage du français et impactent le niveau des étudiants. C'est ce que nous allons analyser dans les lignes qui suivent.

9.4.2 Niveau linguistique des étudiants de la faculté de Droit : pré-acquis et attentes pédagogiques

Les thèmes du second axe, retenus à partir des entretiens, requièrent une importance capitale. Non seulement, ils donnent une idée sur le niveau linguistique des étudiants, mais ils permettent aux enseignants, à partir d'analyses et de réflexions mûries, d'exprimer leur point de vue sur les pré-acquis des étudiants et de répertorier tous les obstacles qui entravent le déroulement du processus d'enseignement.

Faire l'état des lieux est certes un pas décisif dans la détermination du niveau linguistique, en ce sens qu'il s'agit de souligner le degré de maîtrise de la langue et des compétences requises pour évoluer dans le système. C'est sous cette optique que nous avons introduit le second axe de l'entretien avec les enseignants « *Niveau linguistique : obstacles et améliorations* ». Évaluer le niveau linguistique des étudiants, tenter de comprendre la nature des obstacles et des difficultés rencontrées est aussi important dans la démarche poursuivie. Ce sont deux étapes essentielles à la compréhension du phénomène linguistique étudiée et à l'analyse de la situation d'enseignement retenue. Cela nous a été possible par le biais des questions posées dans le cadre de cet entretien. Dans la sous-section (9.3.2) de l'analyse lexicale, nous avons relevé le manque de continuum et de cohérence dans le système du fait qu'il n'y a pas de pré-requis qui déterminent les compétences nécessaires pour passer d'un cycle à un autre. L'opération s'effectue sur la base de calcul des moyennes et des résultats des examens. Ce qui ne reflète ni le niveau réel de l'étudiant ni ses compétences linguistiques. Cependant, avec les explications laborieuses des enseignants, nous avons pu dégager les quatre thèmes

majeurs au niveau du second axe et qui sont : le cursus antérieur, les difficultés linguistiques (l'écrit, l'oral), la préparation aux études universitaires et le caractère indispensable de la maîtrise du français.

a) Le cursus antérieur

L'influence de la scolarité antérieure est décisive sur le parcours de l'étudiant. Cela est manifeste à travers le niveau de l'étudiant, les compétences développées et le mode d'enseignement poursuivi. Ce sont, en fait, les sous-thèmes que nous avons pu dégager à partir du thème principal (Voir annexe 7.2). Ceux-ci permettent d'observer les notions associées au thème principal « le cursus antérieur » et jouent un rôle déterminant dans l'analyse de la situation linguistique. Le « niveau de l'étudiant » est au centre d'intérêt des entretiens puisqu'il apparaît à plusieurs reprises sur la fiche thématique réservée à ce thème et sous diverses indications. Ce que nous pouvons retenir de ces indications, c'est que les enseignants récusent un niveau linguistique « faible » et situé généralement entre A2 et B1.

Cependant, ce n'est pas seulement le cursus qui explique le niveau critique des étudiants, il ya aussi le manque de « compétence linguistique et communicationnelle » et « le mode d'enseignement établi », autrement dit les deux autres sous-thèmes liés à ce thème principal. Nous n'allons pas nous étaler sur la notion de compétence du fait que nous l'avons abordée précédemment de manière détaillée (Voir 9.4.2.1). Pour ce qui est du troisième sous-thème se rapportant au mode d'enseignement établi, il faudrait reconnaître que le cours magistral ne favorise nullement l'interaction entre, d'un côté, l'enseignant et l'étudiant, et de l'autre entre les étudiants eux-mêmes. En ajoutant ces difficultés repérées aux autres insuffisances du système répertoriées au niveau de la sous-section précédente, nous mettons le doigt sur l'un des points saillants qui fait tourner le couteau dans la plaie du système éducatifs.

b) Les difficultés rencontrées

Les enseignants ont fait un inventaire quasi total des difficultés linguistiques récurrentes chez les étudiants de première année. Ces difficultés relèvent de différents ordres : maîtrise de règles grammaticales, de terminologie spécialisée, d'expression, de communication et de rédaction.

Il est vrai que les approches préconisées dans les programmes ne focalisent pas l'attention dans les activités linguistiques sur les règles grammaticales et les structures syntaxiques. L'accent est plutôt mis sur les fonctionnements linguistiques en situation d'échanges et de communication. Au niveau du lycée, ce sont plutôt les œuvres littéraires qui constituent la base du cours de français. Ce qui fait que les étudiants arrivent au cycle d'enseignement supérieur avec énormément de défaillances sur ce plan. En effet, les principales difficultés sont surtout liées à l'incapacité d'utiliser « les modes de liaisons » appropriés, aux difficultés « de construction d'énoncés adéquats » et surtout à la difficulté de « comprendre le sens d'un document spécialisé ».

Et même si les méthodologies adoptées au niveau de l'enseignement secondaire favorisent l'interaction, les enseignants enquêtés soulignent, avec regret, le fait que les étudiants n'arrivent pas à prendre convenablement la parole en public. Il semble qu'ils n'ont pas « beaucoup profité de l'enveloppe horaire alloué à l'enseignement du français durant tout leur cursus scolaire.»

c) Préparation aux études supérieures

Les réponses fournies par les enquêtés pour déterminer le degré d'adéquation entre la scolarité antérieure et les études universitaires spécialisées semblent complexes : en témoigne le caractère enchevêtré de la fiche thématique (Voir annexe 7.3). La complexité du rapport entre l'enseignement secondaire et les études supérieures se situe à plusieurs niveaux. En effet, la marginalisation des interactions entre les apprenants, le manque de travail en autonomie, l'encombrement des emplois du temps par des enseignements basés sur les modes directes et les exercices de mémorisation au détriment des tâches et des activités de productions sont autant de défaillances et travers qui persistent dans le système, malgré les différentes tentatives de réformes.

Tous ces éléments, nous expliquent les enquêtés, posent de sérieux problèmes et ne favorisent nullement la préparation de l'apprenant à l'intégration de manière adéquate des études universitaires. De plus, la question des compétences linguistiques se trouve limitée dans son développement, et l'étudiant trime avec ses difficultés en se repliant sur le minimum de son potentiel nécessaire à valider les modules programmés.

Ceci dit, les éléments du dispositif que nous avons présentés au sixième chapitre ne doivent pas être strictement réservés à l'enseignement du français au niveau du

supérieur. En effet, les outils du portfolio sont adaptés à un enseignement dès la petite enfance. De plus, les approches didactiques préconisées comme la didactique de l'intercompréhension ou la didactique intégrée sont très efficaces en matière d'enseignement des langues surtout au niveau de l'école, du collège et du lycée. Ceci participe au renforcement de l'atteinte des objectifs assignés et développe les compétences et les attitudes pré requises lors du passage au niveau supérieur.

Par ailleurs, les pré-requis et les pré-acquis sollicités par l'enseignement supérieur doivent être explicités lors des autres phases de l'enseignement et traduits en termes d'objectifs palpables. Il ne s'agit pas de centrer toutes les opérations d'enseignement/apprentissage sur des contenus et des savoirs pour venir au bout du compte, et au seuil des études universitaires exiger des compétences qu'on n'a jamais travaillées.

Les défaillances relevées au niveau du système, et dont l'élève n'est que le maillon faible qui constitue le côté apparent de l'iceberg, doivent donner matière à réflexion dans l'élaboration des curricula et la définition des objectifs. Et pour plus de précision et d'efficacité, l'on devrait mettre en place un « socle de compétences », linguistiques pour ce qui est de notre spécialité, mais aussi disciplinaires et transversale. D'un côté, nous aurons une feuille de route sur l'ensemble des actions à entreprendre, et de l'autre, nous aurons tout à gagner en préparation du bachelier à son parcours universitaire.

d) Le rôle du français dans la réussite universitaire

La maîtrise du français est le premier pas vers la réussite et le succès universitaires. Nous avons souligné également, lors de notre analyse quantitative, la conscience pertinente des étudiants du rapport entre la maîtrise du français et la réussite dans les études (Voir 8.2.4.1 et 8.2.4.2). Les résultats de notre étude qualitative, c'est-à-dire l'analyse du corpus des entretiens semi-directifs à destinations des enseignants de langue, viennent corroborer cette donnée (Voir annexe 7.4). En effet, les enseignants de la faculté de Droit, évoquent, non sans raison, tout le bénéfice du bon niveau en langue française que peut tirer l'étudiant et les résultats probants de celui-ci sur les capacités et les facultés de compréhension et d'analyse.

La fiche thématique relative au rôle de la langue française est garnie de concepts clés et de notions pédagogiques de nature à positiver la formation. En effet, nous avons pu faire

émerger des sous-thèmes qui dénotent cette réalité à l'instar de « succès » ou qui traduisent des facultés et des capacités comme « l'auto-évaluation de compétences » et la « schématisation de ses cours » ou encore qui manifestent des savoir-faire et savoir-être « communication et développement personnel » et plus tard « insertion professionnelle ».

Si nous savons maintenant, comme le précise un de nos sujets enquêtés que la maîtrise du français sera plus tard « la condition fondamentale pour réussir son insertion professionnelle » (indication [5 :21]), pourquoi, alors, continuons-nous à spéculer sur le rôle et la place de la langue française au sein de l'enseignement et la formation ?

9.4.3 Didactique du FLU, numérique et TICE

L'axe n°3 constitue l'épine dorsale des entretiens réalisés. Ainsi, les thèmes liés à cet axe jouissent d'un intérêt particulier de notre part. Nous avons pu analyser sur la base des thèmes dégagés dans les axes précédents l'ensemble des éléments et des facteurs qui influencent l'enseignement du français dans le système éducatif marocain et leurs influences sur le niveau des étudiants. Ici, notre attention sera focalisée sur la didactique du français et les outils mis à son service pour une action pédagogique optimale.

De même, nous tenons à signaler que les précisions que nous avons introduites appartiennent au contexte de la faculté de Droit de Settat, sachant bien que les difficultés soulignées et les problèmes soulevés pourraient ressembler à d'autres contextes universitaires, cependant, les éléments d'analyse que nous introduisons dans le cadre de cet axe sont *stricto sensu* appropriés à cette institution universitaire.

a) Similarité des cours et méthodologies didactiques

Sous cet intitulé, nous avons regroupé deux thèmes majeurs qui nous renseignent sur la particularité de l'action pédagogique entreprise dans le cadre des cours de langue assurés au niveau de la faculté de Droit. Il s'agit du thème « similarité des cours » (Annexe 7.5) et « méthodologies didactiques » adoptés (Annexe 7.6). Pour ce qui est du public des étudiants de cette faculté, ils proviennent dans leur majorité de zones géographiques à caractère semi-rural. L'appartenance géographique est un facteur prépondérant dans la détermination du niveau linguistique et, comme le précise un enseignant enquêté, ces dites zones « ne favorisent pas l'enseignement du français, comme dans les grandes villes ... ».

Conscients des limites des facteurs géographiques et logistiques en matière d'enseignement du français, l'équipe d'enseignants de langue a mis en place une stratégie qui, à la fois, facilite le contact avec ce public particulier et lui propose des contenus adaptés à ses besoins effectifs. Il paraît que c'est la question du besoin spécifique -car chaque enseignant considère que ses étudiants sont particuliers et ont des besoins plus particuliers encore- qui est derrière la tendance à proposer des activités linguistiques et des contenus pédagogiques différents de ceux proposés par son collègue. Cela dit, le thème des « méthodologies didactiques » occupe une place centrale dans les discussions des enseignants. En effet, si ces derniers ne partagent pas « les mêmes cours et les mêmes supports », rien n'empêche que les mêmes visions et les mêmes convictions ne soient partagées. Pourtant, ce qui est souhaitable à ce niveau, c'est que les enseignants développent davantage leur action commune et concrétisent sur le terrain leur solidarité pédagogique, comme le souhaite un des collègues qui lance, de vive voix, un appel au travail de groupe : « il serait certes préférable, de travailler » au sein de l'équipe « selon une vision commune et selon une démarche unifiée ». Tout le bénéfique est à tirer de la mise en marche du dispositif, cohérent et actionnel, d'enseignement des langues et de la dynamique qu'il entraînera sur le terrain.

b) Le numérique et le cours de langue

A ce niveau de notre analyse de données textuelles, la thématique émergente, en rapport avec la didactique du « français langue universitaire », revêt une importance de premier ordre. Quoique cette didactique soit une orientation nouvelle, elle se trouve dans l'obligation de répondre de manière urgente aux problématiques soulevées par le recours au numérique et aux technologies nouvelles. Les questions soulevées dans ce cadre, comme nous l'avons précisé dans notre analyse lexicale (Cf. 9.3.2.3), sont celles se rapportant à la généralisation de l'outil technologique, mais surtout l'optimisation de son usage dans les milieux d'apprentissage.

De l'observation des fiches thématiques (Annexes 7.7 a.), il paraît qu'il y a encore des efforts à déployer dans ce sens. Nous avons remarqué, d'une part, le « recours non régulier aux TICE ». Et d'autre part, celles-ci sont réservées à des activités complémentaires aux cours assurés au sein de la faculté : « je renvoie mes étudiants vers des sites, des liens et des supports sur le net, que ce soit pour des recherches ou

des compléments de cours » (Indication [5 : 24] de l'annexe 7.7 b.). C'est une sorte de « complément de formation » ou même un exercice, jugé par l'un de nos enquêtés comme une opération qui relève presque de l'impossible « avec un groupe massif d'étudiants ».

La didactique du FLE en général, celle du FLU en particulier, est *nolen volen* destinée à faire du numérique, de la technologie nomade et des TICE un outil de base dans son fonctionnement. De ce fait, les enseignants de langue doivent, aujourd'hui plus que jamais, être formés dans cet esprit. Parmi les sous-thèmes qui ont retenu notre attention est justement « la formation en TICE ». A ce propos, l'indication [3 : 24] est on ne peut plus claire et significative. Et l'un de nos enquêtés de préciser : « ce n'est pas parce que je vois que les TICE, ce n'est pas important, mais parce que je n'ai pas été formé à l'intégration des TICE dans mes cours. » Nous touchons dans ce cadre, une problématique fondamentale dans la vie de l'enseignant universitaire à savoir la formation continue. Quelles que soient les opinions sur cette question, la maîtrise du numérique et de l'outil informatique constitue un enjeu majeur de la formation. Ce n'est pas seulement en raison de l'aide logistique qu'ils offrent, mais également grâce aux aides précieuses qu'ils présentent (ressources pédagogiques illimités, documents authentiques à portée de main ...).

Pour ce qui est de l'intégration du numérique dans l'enseignement universitaire, il semble que notre corpus d'entretien est riche en propositions pragmatiques du côté de nos enquêtés. L'une des propositions judicieuses est celle relative à « une action de terrain bien ciblée ». En effet, l'intervention directe et immédiate est de nature à non seulement répondre à ce besoin de tout le monde, mais contribue à « l'accompagnement des étudiants afin qu'ils infléchissent leurs comportements quant à l'utilisation du numérique » et afin que leurs efforts soient orientés et canalisés « pour des fins pédagogiques. »

c) La langue de spécialité : la terminologie juridique en ligne

Contrairement à l'idée d'intégration de l'informatique et des ressources numériques dans le cours de langue, qui attire plus les enquêtés, il semble que les « cours de terminologie juridique » ne sont pas bien reçus. Le sous-thème émergent et dominant est celui d'une « vision ambiguë ». En effet, à la question : « Que pensez-vous des cours de langue et

de terminologie spécialisées en ligne ? », la plupart des enseignants ont répondu qu'ils n'ont pas d'idées précises, à l'exception d'un enseignant. Ce dernier, rattachant sa réponse à cette question à ce qui précède, voit qu'il s'agit : « d'une valeur ajoutée pour les étudiants ».

Nous tenons à préciser que dans le cadre de notre conception globale, la composante terminologique fait partie intégrante du dispositif d'enseignement des langues. Elle jouit d'une place prééminente dans la formation des étudiants en leur donnant plus de chance à comprendre les domaines et sous-domaines de spécialité. Elle participe également au développement de leur compétence en matière d'analyse terminologique. En un mot la terminologie spécialisée en ligne ne devrait pas être réduite à de simples exercices de dictionnaire et de traduction littéraux.

9.5 Synthèse

En termes de la fin, dans ce chapitre consacré au recueil de données de notre entretien d'enquête, nous avons précisé que celui-ci a été conçu et élaboré sous forme d'entretien semi-directif. Nous l'avons accompagné d'un guide d'entretien composé des principaux axes qui couvrent les thèmes de notre travail de recherche (annexe n°2). Ce document nécessaire à notre action, nous a facilité le travail. Primo, au niveau des enquêtés pour leur éclairer les objectifs de la recherche envisagée et, secundo, au niveau de nos collaborateurs chargés de verbaliser les thèmes essentiels.

Pour les enquêtés, nous avons précisé que lors de l'élaboration des questions, nous étions très attentif à ce qu'ils expriment leurs idées sans subir d'influence de notre part. Nous avons insisté sur la dimension de l'objectivité des propos en essayant, autant que faire se peut, de neutraliser les effets des rapports subjectifs sur le déroulement de la recherche. Dans cette perspective, nous avons évité les questions fermées pour favoriser la production de discours élaborés. Nous sommes également resté à la disposition des enquêtés et à leur écoute pour qu'ils puissent parler, le plus librement possible et avoir le temps de réflexion nécessaire avant de s'exprimer.

Ensuite, lors de la phase d'analyse de données textuelles (analyse qualitative), les divers thèmes et sous-thèmes que nous avons fait émerger, permettent d'observer les notions associées au thème principal et jouent un rôle déterminant dans l'analyse. Ainsi, nous avons pu analyser le contexte de la recherche à la lumière des données recueillies sur le terrain. La faculté de Droit est un cadre propice à la recherche. La didactique du FLU a de nouveaux challenges à relever pour être mieux prédisposée à répondre aux difficultés répertoriées au niveau de ce contexte universitaire. Nous avons vu que derrière les difficultés linguistiques se cachent des enjeux matériels et logistiques, mais nous avons montré, par notre analyse, que les enjeux liés aux méthodologies adoptées, à l'action du terrain et surtout, celles liées à la mise en place d'un dispositif cohérent et actionnel régi par les outils et les méthodes que nous avons développés dans cette thèse sont les garants du succès de l'action pédagogique escomptée. Cette dernière est de nature plurielle, alimentée par la didactique du plurilinguisme et de l'intercompréhension et par la didactique intégrée afin de rendre l'ouverture aux langues, y compris le français, un besoin effectif et un apprentissage tout au long de la vie de tout un chacun.

L'apprentissage de la langue française et son utilisation pour accéder aux savoirs et contenus disciplinaires au niveau de l'université seront efficaces. D'un côté, nous aurons évité les difficultés qui entravent la maîtrise de cette langue et de l'autre les compétences linguistiques des étudiants les aideront à réussir leurs études et atteindre aisément les objectifs fixés.

Conclusion générale

Au terme de notre recherche, nous avons pu étudier et analyser le français langue universitaire au Maroc. C'est un sujet complexe, étant donné que les influences sur la langue française, son utilisation et son enseignement sont déterminées au-delà du cadre universitaire. La langue française participe, à côté des langues - nationales l'arabe et l'amazighe -, à la formation du paysage linguistique moderne.

Au moment même où nous sommes en train de rédiger notre conclusion, la loi-cadre sur l'enseignement des matières scientifiques, au niveau de l'enseignement scolaire (primaire, collège et lycée) vient d'être adoptée par les deux chambres parlementaires. Cela après plus de trente ans d'arabisation. Les débats sur les politiques linguistiques dans le pays ont toujours été accompagnés de tensions et de prises de positions, dépassant parfois les règles de bienséances et de respect de la différence. La véhémence des propos, accompagnée de discours et de prises de positions frôlant l'extrémisme, n'est que le cache-misère de l'idéologie, nourrie par les intérêts et les positionnements sur les scènes politiques et économiques.

L'étude didactique de l'utilisation de la langue française dans le système éducatif, à commencer même par le cadre universitaire, n'échappe pas à la question des politiques linguistiques et sa portée historique. Nous avons vu qu'au lendemain de l'indépendance, le pays rattachait cette question aux orientations majeures des choix politiques et stratégiques de l'époque, surtout que le gouvernement marocain œuvrait dans le sens de l'« unification », la « généralisation », « l'arabisation » et la « marocanisation » des structures administratives et des services publics. Cependant, nous avons montré que les politiques linguistiques ne pouvaient être uniquement coercitives et contraignantes. En effet, le marché « aux langues » et comme le marché commercial, une place importante devrait être laissée à l'autorégulation naturelle des pratiques et des comportements de locuteurs. Ce qui revient à dire que la visée des politiques linguistiques devrait être à la fois normative et socioculturelle. Les décideurs en matière de politiques linguistiques ne doivent pas être indifférents à tout ce qui se passe sur la

sphère publique et sociale, car, *volens nolens*, les médias, l'enseignement, l'action culturelle et les entreprises sont des facteurs décisifs et prégnants dans ce cadre.

L'échec « abyssale » de l'arabisation est manifeste, non seulement au niveau des paradoxes dans le système éducatif, avec l'impossibilité d'arabiser les disciplines scientifiques en enseignement supérieur, mais au niveau des apprenants qui ne maîtrisent, ni l'arabe ni le français et au niveau de tout le système avec toutes les difficultés relevées. C'est pourquoi, nous avons souligné la pertinence des voix qui, au moment même du commencement du processus d'arabisation pendant les années 1970/1980, mettaient en garde contre les paradoxes dans le système avec l'imposition du modèle jacobin de l'état-nation. Ces voix clamaient au moins un bilinguisme nécessaire au maintien de l'équilibre. Ce qui peut être traduit, aujourd'hui, par une politique linguistique axée à la fois sur « l'unification » et « la diversification ».

Par ailleurs, la diversité linguistique et la pluralité culturelle, ne devraient pas être prises dans le sens de l'appauvrissement et de l'exclusion. Au niveau des instances compétentes et surtout avec les défis économiques d'intégrer des marchés plus grands et plus vastes sur le plan régional, continental et mondial, les enjeux politiques, socio-économiques et même juridiques deviennent plus contraignants et les tendances au monolinguisme s'amenuisent. Ce dernier est l'exception alors le plurilinguisme serait la règle.

Dans les domaines de l'éducation et de la formation, l'espace pédagogique est nécessairement un espace multilingue. L'école d'aujourd'hui, et celle de demain, est sans doute une école ouverte au plurilinguisme. Cette volonté déclarée ainsi que la tendance officielle au plurilinguisme permettent non seulement de rattacher l'école à son environnement, mais participent à la réalisation des orientations majeures en matière de développement économique et sociale et contribuent à l'enracinement de la pluralité et la diversité linguistique et culturelle dans les pratiques sociales.

L'institution pédagogique joue un rôle fondamental dans la socialisation « plurilingue » de l'individu. Au niveau de l'enseignement supérieur, qui nous intéresse en premier lieu, cela se traduit par l'élaboration de dispositifs d'enseignement de langues appropriés. L'objectif ultime étant, le développement de la compétence plurilingue. Compétence qui n'est pas travaillée suffisamment, étant donné la place minimale accordée à l'enseignement des langues à ce niveau.

Notre intérêt pour la mise en place d'un dispositif multilingue, cohérent et efficace cadre avec la tendance mondiale à formaliser l'enseignement des langues. Au sein de ce dispositif, le français occupe une place importante et accomplit un rôle socioéconomique fondamental. Ce dit dispositif se distingue par la particularité de sa conception. Il est basé sur une approche réflexive et la démarche de la didactique de l'intercompréhension. La première permet de centrer le travail réflexif sur le capital langagier en facilitant la prise de conscience du profil plurilingue. La seconde, c'est-à-dire la didactique de l'intercompréhension, renforce non seulement la position de la première par la mise en place du suivi métacognitif du schéma des actions et des pratiques linguistiques, mais contribue au transfert de compétences d'une langue à une autre dans le cadre d'une ingénierie didactique intégrative, basée sur l'ouverture et l'intercompréhension. En un mot, une didactique de la complémentarité dans la diversité.

Il va sans dire que la notion de dispositif va de pair avec celle des Centres de Ressources en langues (CRL). Dans notre recherche, nous avons expliqué le contexte historique de l'apparition de ces structures, leurs rôles ainsi que les difficultés qui ont accompagné leur implantation dans les universités marocaines, en particulier l'Université Hassan 1^{er}. Les obstacles majeurs à la mise en marche et au fonctionnement de cette structure émanent d'une vision réductrice d'un contexte orthodoxe à la rénovation et peu habitué au mode de fonctionnement préconisé par le CRL. Un fonctionnement qui valorise l'autonomisation et modifie le paradigme pédagogique et le mode d'apprentissage.

L'environnement socio-éducatif est un environnement en perpétuelles mutations. Les changements introduits peuvent être à l'origine d'évolutions considérables. Le portfolio plurilingue est un outil privilégié pour accompagner le citoyen marocain dans son parcours d'apprentissage des langues devrait intégrer les plates-formes existantes (Masar au niveau du ministère de l'éducation et Apogée au niveau de l'enseignement supérieur⁵⁵). Par la suite, cette expérience pourrait être généralisée aux citoyens

⁵⁵ Massar est la plate-forme numérique adoptée par le ministère de l'éducation nationale depuis l'année scolaire 2013/2014. C'est un système de gestion scolaire regroupant trois entrées : « Massar Moutamadris » (pour élèves), « Massar Walye » (pour les parents) et Massar pour enseignant ainsi que Massir pour les services de l'administration pédagogique. Apogée est la plate-forme numérique adoptée au niveau de l'enseignement universitaire depuis l'année académique 2009/2010. Ces deux systèmes offrent plusieurs services électroniques.

d'autres pays voisins avec, à l'horizon, la levée des frontières et des barrières douanières.

Toutes ces considérations théoriques et méthodologiques présentées dans le cadre conceptuel et théorique de notre thèse, nous ont permis de préparer, en amont, le travail de terrain que nous avons entrepris. Ce dernier, nous l'avons engagé sous forme d'une recherche-action impliquant les opérateurs de terrains, en l'occurrence les enseignants-chercheurs de l'Université Hassan 1^{er}. Cette modalité de la recherche, semble convenir au contexte particulier de la Faculté de Droit de cette Settat. D'un côté, nous avons pu impliquer les enseignants du module LTC dans les différentes étapes de notre recherche et, de l'autre, nous avons pu répondre ensemble aux demandes des praticiens par le biais de la conjugaison de la réflexion collective aux pratiques de classe. La recherche-action, en tant que démarche qualitative, nous a permis de réaliser, notamment par ses deux outils spécifiques et performants : l'observation participante et les entretiens semi-directifs, des résultats probants pour notre recherche.

Nous ne nous sommes pas limité à l'analyse qualitative de l'environnement universitaire en matière de didactique du français. Nous avons jugé, et ce dès le départ, d'étudier la place d'un élément clé dans le processus d'enseignement/apprentissage, souvent relégué au second plan, à savoir l'étudiant. L'analyse quantitative des résultats de données recueillies s'impose, étant donné que nous avons mobilisé un nombre important d'étudiants au sein d'un cadre universitaire connu par la massification et le nombre considérable de ses étudiants.

Notre questionnaire d'enquête, nous a permis d'avoir une idée plus précise sur le parcours scolaire de l'enquêté, c'est-à-dire sa scolarité antérieure et actuelle, sur les études en français à l'université et la spécialité (économie, droit), sur l'environnement de l'enquêté et son degré d'exposition à la langue française. Bref, nous avons pu étudier les interactions en langue française au sein de l'université et en dehors du contexte universitaire outre les perspectives futures de l'utilisation du français. Tout cela a été présenté à la lumière du point de vue de l'étudiant de la faculté de Droit.

En définitive, les résultats quantitatifs de notre enquête s'avèrent probants et leur portée pourrait être exploitable et ce, à plusieurs niveaux. D'abord, dans la compréhension des obstacles liés à l'enseignement/apprentissage du français. Ensuite, dans l'analyse de ces obstacles et insuffisances. Dans nos hypothèses de recherche, nous avons rattaché, en

partie, les difficultés de maîtrise du français à l'étudiant. Les résultats de notre enquête confirment cette hypothèse. En effet, s'agissant du profil et de l'identification linguistiques de nos enquêtés, la plupart sont d'un niveau « moyen » d'après ces résultats. Par contre, nous avons remarqué la non-généralisation du test de positionnement et des certifications en français, malgré les efforts déployés dans ce sens. Peut être faudrait-il changer de stratégie, ou chercher à motiver plus les étudiants et à intégrer les résultats dans leurs cursus, car les étudiants ne sont intéressés généralement que par ce qui se répercute directement sur leurs notes.

L'intérêt des résultats de notre recherche quantitative réside globalement dans les points qui suivent :

- *Les éléments linguistiques qui constituent les obstacles majeurs à l'assimilation par les étudiants des contenus disciplinaires et à la maîtrise de la langue de spécialité sont en rapport avec la spécialité elle-même, les supports de cours, à la nature de la langue utilisée et aux méthodologies pédagogiques adoptées.*
- *Dans la question de la langue de spécialité deux éléments fondamentaux sont à retenir : la langue orale et le lexique spécialisé :*
 - i. *Les cours assurés prennent la forme de conférences ou de cours magistraux, autrement dit l'étudiant qui n'est pas initié aux techniques de prises de notes à partir de l'oral et aux différentes opérations discursives de traitements et d'organisations de l'information aura de grandes difficultés à poursuivre ses cours. La grande problématique réside dans le décalage entre l'oral et l'écrit puisque même les évaluations s'effectuent moyennant l'écrit, alors que les contenus disciplinaires passent via l'oral (le cours magistral),*
 - ii. *L'autre grande difficulté, toujours selon le point de vue des étudiants, réside dans le lexique technique et spécialisé utilisé. En effet, les étudiants sont rebutés par le recours systématique à un lexique incompréhensible pour eux. Ce qui les décourage dans la poursuite et*

*l'assimilation des cours magistraux.*⁵⁶

- *Le caractère péremptoire de l'environnement dans le développement des compétences linguistiques chez les apprenants et la place du numérique. En effet, la grande majorité de notre échantillon expérimental, déploie un effort indéniable pour l'équipement en outils d'accès au numérique et à la technologie. Nous avons remarqué que les chiffres sont significatifs et encourageants. Ce qui fait que l'investissement en matière d'équipements et de logistique ne nécessite pas un budget « lourd » du côté de l'université.*
- *Conscience et ouverture sur les interactions en français : les marques d'influence de la langue d'enseignement ou de la langue de spécialité vont au-delà des rapports académiques. Cela renforce la demande d'amélioration des programmes d'apprentissage du français et l'intégration d'autres modes et possibilités d'apprentissage, les mobilités et les activités para-universitaires francophones, à titre d'exemples.*
- *La mise en place du dispositif d'enseignement des langues au niveau de toute l'université. Celui-ci est à caractère cohérent, actionnel et efficace. Il ne doit pas subir d'effritement et d'éclatement comme dans l'expérience passée. Son fonctionnement, comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique, doit être conçu dans le cadre d'une ingénierie didactique novatrice et centré sur l'apprenant.*
- *Ce dispositif doit être développé autour d'activités linguistiques et culturelles, para-universitaires, selon les principes des pédagogies actives et interactives, de la perspective actionnelle et des tâches à accomplir. Il se base également sur des éléments et des concepts opérationnels qui garantissent l'authenticité et l'efficacité de la formation linguistique à l'instar du « Portfolio » d'enseignement des langues.*

⁵⁶ Malgré l'initiative d'intégrer les éléments de terminologie dans le module LCT, les insuffisances terminologique et lexicale sont toujours apparentes. Des efforts sont à fournir dans ce cadre pour améliorer les méthodologies adoptées et chercher à intégrer le travail de la terminologie dans les disciplines elles mêmes par les professeurs de spécialité. Un travail de coopération et de coordination entre le professeur de langue et le professeur de spécialité pourrait aboutir à des résultats fructueux.

Le degré de motivation et de préconisations futures sur l'utilisation de la langue française après la formation universitaire laisse profiler une représentation positive à l'égard de cette langue. En fait, la double articulation du français dans la formation universitaire et dans la vie professionnelle laisse entrevoir une vision cohérente et équilibrée entre les pratiques du terrain et les attentes des enquêtés.

Notre étude quantitative, quel que soit l'apport qu'elle introduit, serait incomplète sans l'analyse qualitative réalisée à partir des entretiens semi-dirigés avec les enseignants. Malgré l'intérêt des statistiques réalisées et la quantification opérée sur la base du questionnaire d'enquête, le propos n'illustrerait nullement les pratiques effectives du français langue universitaire, car notre approche n'est pas explicative. Nous avons préconisé les principes et les outils de la démarche compréhensive. Celle-ci passe nécessairement par les lois de l'étude des représentations et des attitudes. Il faudrait d'abord, comprendre les enjeux des faits linguistiques, humains et sociaux pour être en mesure de les expliquer et pouvoir, par la suite, ramener les éléments de réponse appropriés. De plus, l'analyse qualitative nous a permis d'agencer l'ensemble du processus de la recherche qui se déroule de manière « naturelle » sans intervention d'agents extérieurs, ni d'artifices.

Sur le plan méthodologique, notamment pour notre analyse de données, nous avons appliqué à notre corpus d'entretiens l'appréhension globale de l'analyse lexicale ainsi que l'analyse thématique. La première, l'analyse lexicale, nous a permis d'appréhender ce que pensent les enseignants interviewés des cours de langue assurés, des contenus et des méthodes préconisés et du niveau de leurs étudiants... tout cela par le repérage de mots clés. La seconde analyse, c'est-à-dire thématique, a non seulement facilité la compréhension des enjeux de l'enseignement du français à l'université, mais a explicité de manière approfondie les expériences des enseignants de la faculté de Droit par le biais des règles de découpage et de catégorisations du corpus des données recueillies sur le terrain. Cette analyse est catégorielle, dans la mesure où les mots clés recensés et les thèmes émergents retenus ont été regroupés en unités et en catégories significatives des éléments caractéristiques de données textuelles. Nous avons pu les réunir en quatre principaux axes fédérateurs qui sont :

- *Le profil le profil et l'expérience des enseignants,*
- *L'environnement didactique et le niveau*

- *Le français langue universitaire : didactique, numérique et TICE,*
- *L'enseignement du français pour un public d'étudiants de filières spécialisées : perspectives et suggestions.*

L'analyse de données textuelles par le biais de la structure thématique élaborée pour l'ensemble du corpus a permis de faire émerger les principaux thèmes spécifiques à chaque axe. Rappelons que dans ce cadre, nous avons centré notre analyse sur la dimension discursive et sur la structure et l'articulation des contenus des entretiens, fruits d'une longue expérience des enquêtés. Les jugements des enseignants nous ont permis de comprendre la nature des difficultés linguistiques rencontrées, le contexte et l'environnement de la faculté de Droit et les ingrédients de la didactique du français langue universitaire. Cette dernière, pour être opérationnelle dans ce cadre universitaire spécifique, devrait accorder une attention particulière aux thèmes fondamentaux, liés aux axes soulignés précédemment.

La prise en compte des résultats de notre étude empirique, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, les instruments d'analyses et les ressources théoriques et conceptuelles que nous avons mobilisés ainsi que la conception du dispositif d'enseignement des langues, développée tout au long de ce travail, nous met face à la réalité de la didactique du français langue universitaire au Maroc. Réalité à inscrire dans le contexte général du pays, celle-ci est à l'image de sa géographie, multiple, plurielle et diversifiée. Toute tendance à approcher le fait linguistique, qu'il s'agisse du français ou des autres langues en présence est à inscrire dans cette vision, multiple et plurielle, pour lui donner les chances de réussite. L'histoire nous a appris que les vocations à l'univocité s'apparentent aux expériences des « chemins qui ne mènent nulle part ».

Pour ce qui est des difficultés rencontrées, toute recherche scientifique ne peut aboutir sans l'émergence de difficultés de différents ordres et à divers niveaux, selon chaque étape. Toutefois, il est important de prendre conscience de cette réalité, celle des limites de la démarche et des outils choisis. A vrai dire, les limites sont à la fois le domaine étudié, la connaissance du domaine aux points de vues théorique et méthodologique. À ce titre, nous souhaitons insister tout particulièrement sur les limites liées à notre situation de chercheur par rapport au terrain.

Il nous semble important de réfléchir à notre démarche de chercheur dans le domaine socio didactique, à la croisée de la didactique et de la sociolinguistique. Notre motivation

de départ à mener une recherche-action au sein de la faculté de Droit et avec la participation des enseignants, nous a mis face à des difficultés de différents ordres. L'une des difficultés majeures a été le domaine de recherche sur lequel porte notre enquête. L'ambiguïté qui plane sur l'ingénierie didactique et sur la notion de dispositif dans le système dans la tête des différents intervenants.

Le scepticisme apparent et qui accompagne la mise en œuvre de notions novatrices qui introduisent un changement radical, pour ne pas dire un renversement total des habitudes de travail. Au moment où nous avons commencé à placer les jalons de notre enquête, une réforme structurelle s'annonce dans tous le système, ce qui se répercute sur notre travail, sous forme de réactions sceptiques par rapport à notre action. Autrement dit, sommes-nous en train de préparer le terrain à ce changement qui s'annonce et qui n'est pas perçu par les opérateurs du terrain, d'un bon œil ? De plus, cela ne constitue pas un signe de bon augure pour nos enquêtés ayant vécu de mauvaises expériences avec les réformes précédentes, comme nous l'avons pu souligner dans notre analyse thématique. Cela nous a coûté de fastidieux moments d'échanges avec les enseignants pour qu'ils comprennent notre posture et adhèrent, par là, à notre projet. En effet, rien ne nous anime sauf la vérité scientifique et l'objectivité de notre entreprise qui, en principe, devraient aboutir à des résultats que nous avons promis de formuler sous forme de conclusions didactiques.

La deuxième difficulté réside dans l'introduction de la didactique dans le milieu universitaire marocain. En effet, rares sont les établissements universitaires au Maroc qui sont ouverts à cette discipline. Elle est, selon la vision communément admise, un domaine lié à l'enseignement primaire et secondaire. Elle est souvent victime de stéréotypes et de préjugés en raison du flou et d'incompréhensions qui l'accompagnent. En fait, les enseignants universitaires sont « des spécialistes » et n'ont pas besoin de formation « didactique » ou « pédagogique » pour enseigner, selon une culture dominante l'enseignement supérieur au Maroc. Lors de la phase préparatoire de notre enquête, nous avons été exposé à différentes réactions et interrogé à maintes reprises par les opérateurs du terrain⁵⁷. Ces réactions portaient sur le bien-fondé de l'ingénierie

⁵⁷ Naturellement, cette remarque ne s'applique pas aux enseignants du module (LCT), qui eux ont bénéficié d'une formation pédagogique et didactique à la faculté des sciences de l'éducation.

didactique et son rôle dans l'amélioration de l'enseignement du français au niveau du supérieur, sur le rôle de la socio didactique et l'apport de la recherche en sociolinguistique et la didactique des langues pour les spécialités juridiques et économiques et sur la volonté de réserver cette enquête uniquement aux professeurs de langue et aux étudiants.

Notre orientation méthodologique inspire largement notre démarche à chercher la convergence de connaissances du terrain, à identifier les besoins effectifs du public et du système en place, afin de l'enrichir par notre expérience et notre recherche-action engagée. Nous visons également l'amélioration de l'enseignement du français dans l'université marocaine. L'échantillon que nous avons choisi présente l'avantage d'une équipe d'enseignantes et d'enseignants qui assurent le cours de langue et communication depuis au moins une douzaine d'années. Un avantage onéreux pour notre travail. En effet, l'échantillon est stable dans son action pédagogique. Il y a aussi une certaine familiarité instaurée entre les membres de l'équipe, ce qui nous met face à des personnes qui ont cumulé une expérience importante et favorable à notre étude, en termes d'évaluation des étudiants, des ressources pédagogiques et des démarches méthodologiques préconisées. Ce qui nous aide beaucoup dans notre objectif à améliorer l'enseignement du français dans un cadre spécialisé et pour préparer les étudiants à la formation qui les attend ainsi qu'à leurs situations de travail futures.

Nous jugeons opportun d'introduire ces précisions, elles sont utiles pour ceux qui vont nous suivre et travailler, soit dans ce cadre universitaire particulier, soit dans un cadre semblable. Le chemin n'est pas parsemé de fleurs et demande un travail de longue haleine, pour ne pas dire de longues années de travail. Cependant, les « chemins difficiles mènent à de merveilleuses destinations » et comme l'a joliment dit U. Eco : « les chemins les plus longs sont parfois les plus courts ».

Le public des étudiants de la faculté de Droit, malgré toutes les insuffisances relevées, demeure perfectible par son ambition à évoluer, par sa participation effective et efficace à notre enquête et, enfin, par son implication dans toute action bien ciblée de nature à améliorer sa situation et lui donner confiance en soi et espoir en un avenir meilleur. Dans cet ordre d'idée, nous espérons que notre travail ouvre la voie à d'autres travaux de recherche dans ce cadre. D'autres questions relatives à didactique du français restent posées comme par exemple la question de l'enseignement du français sur objectifs

universitaires (FOU), ou la question des quatre compétences en langues et leurs impacts sur l'étudiant universitaire, ou encore le travail des compétences orales et le développement personnel de l'étudiant. Ce dernier point est à rattacher avec la nouvelle orientation du secteur à rattacher la question de l'apprentissage des langues avec les « Softs skills ».

Bibliographie

Bibliographie

- Abdallah- Pretceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle*: « Que sais-je ? » n° 3487, Paris. P.U.F.
- Albero, B. (2010). « Une approche sociotechnique des environnements de formation ». *Education et didactique*. Vol. 4 - n°1 | 2010, pp.7-24.
- Alvarez, G. (1981). « Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français » *Québec français*, n° 42, pp. 33-35.
- Alvarez, G. (1982). « Analyse du discours et pédagogie du texte authentique » *Québec français*, n°45, pp. 29–33.
- Austin, J-L. (1962). *Quand dire, c'est faire*, éd. Essais, col. Point, Paris.
- Bailly, N. et Cohen M. (2009) L'approche communicative d'après :
http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html. Consulté le 12/01/2019
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beaud, S. et Weber, F. (2003). « Guide de l'enquête de terrain », *produire et analyser des données ethnologiques*, Editions de la Découverte, Paris, 2003.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier.
- Benis, S. (2011). <http://cerss-ma.org/centrefr/etudesrecherchesarticles/204-la-situation-linguistique-au-maroc-enjeux-et-etat-des-lieux.html> Consulté le 21/11/18 à 13h55
- Benhlal, M. (2005). *Le Collège d'Azrou : la formation d'une élite berbère, civile et militaire au Maroc*, éditions KARTHALA ET IREMAN, Paris.
- Benzakour, F. (2004) «Le français en terre de contact ou l'histoire d'une identité qui se construit»
In : *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. Paris : Archives Contemporaines.
- Benzakour, F (2012). « Le français au Maroc. De la blessure identitaire à la langue du multiple et de la "copropriation" », *Repères DoRiF n. 2 Voix/voies excentriques: la langue française face à l'altérité - volet n.1 - novembre 2012 - LES FRANCOPHONIES ET FRANCOGRAPHIE AFRICAINES FACE A LA RÉFÉRENCE CULTURELLE FRANÇAISE* , DoRiF Università, Roma novembre 2012, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=47
- Berkelbach, Ch. (20). « Quelle place pour la didactique intégrée dans le Plan d'études romandes ? *Babylonia* 4/ 09. Consultable en ligne :
http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x
- Berthele, R. et Lambelet, A. (2009). « Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats », *lidil*, revue de linguistique et de didactique des langues. n°39, consultable en ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/2749>

- Bertocchi, D. et al. (1998). *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta: IRRSAE-Valle d'Aosta.
- Bibeau Robert et al. (2002). *Portfolio sur support numérique*, document d'information Ministère d'Éducation du Québec - Direction des ressources didactiques, Mai 2002.
- Blanchet, Ph (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnolinguistique*. 2^{ème} édition revue et complétée, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, éd. des archives contemporaines, Paris .
- Blanchet, Ph. et Bulot, Th. (2012). *Module : méthodologie de recherche sociolinguistique et Sociodidactique du plurilinguisme*. AUF.
- Bourdieu, P. (1982). « Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques », entretien in *Libération* 19/10/1982, d'après : <http://adonnart.free.fr/doc/parler.htm#1> consulté le 03/08/2019 à 18h17
- Bourdieu, P. (1982). « Dévoiler les ressorts du pouvoir. Le fétichisme politique », entretien , in *Libération* p.28, 19 octobre 1982.
- Bourdieu, P. (1993). « Comprendre » in *La Misère du monde*, Paris, pp. 906
- Boyer, H. (2010). « *Les politiques linguistiques* », *Mots*. Les langages du politique. Mis en ligne le 06 novembre 2012. URL : <http://journals.openedition.org/mots/19891>. Consulté le 26/12/2018.
- Brechon, P. (2012). *Enquêtes qualitatives*. Grenoble : PUG.
- Buhlmann, R. et Fearn A. (1987). *Handbuch DES Fachsprachenunterrichts*. Langenscheidt ELT GmbH.
- Caillé, J. (1968). *Le Consulat de Tanger: des origines à 1830, Volume 2 de Petite histoire des consulats*, v. 2 éd. Pedone, Paris.
- Calvet, L-J. (1996). *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF.
- Calvet, L-J. (2006). « Les Fractures linguistiques », Publié dans *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 83-1, 29-38. D'après : [http://doc.rero.ch/record/17528/files/Calvet - les fractures linguistiques VALS-ASLA 83-1 2006.pdf](http://doc.rero.ch/record/17528/files/Calvet_-_les_fractures_linguistiques_VALS-ASLA_83-1_2006.pdf)
- Candelier, M. (2003). « Le contexte politique: un ensemble de principes et de finalités », *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. La contribution du Centre européen pour les langues vivantes*, F. Heyworth dir., Strasbourg, Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes.
- Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, no5, pp. 65-90. Consultable en ligne : <http://acedle.org/spip.php?article1009>
- Candelier, M. et al. (2012): [Le CARAP – Compétences et ressources](#). Strasbourg: Conseil de

l'Europe.

- Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). « Didactique du plurilinguisme », In Simonin, J. & Wharton, S (dir.). *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories*. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts. Lyon : ENS Éditions.
- Carré, Ph. Et Pearn, M. (1992). *L'autoformation dans l'entreprise*, Paris, Éditions Entente, (Acteurs de la formation).
- Carton, F. (2012). « Utilité du Portfolio pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues » *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.7. n.1, Etudes didactiques, Septembre 2012.
- Castellotti, V. (2010). « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 23 Janvier 2019. URL : [www.http://rdlc.revues.org/2056](http://rdlc.revues.org/2056)
- Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Cahiers de l'APLIUT*. Vol. XXI N° 3 | 2002 : La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2e partie).
- Cavalli, M. (2008). « Didactique intégrée et approches plurielles, conditions-cadre et place dans le curriculum ». *Babylonia*, 1/08. Consultable en ligne : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/1_08_cavalli_01.pdf
- Chaker, S. (2008). « Libyque : écriture et langue », *Encyclopédie berbère*, 28-29 | *Kirtēsii – Lutte*, Aix-en-Provence, Edisud, pp. 4395-4409
- Charnock, R. (2011). « Les langues de spécialité et le langage technique : considérations didactiques », *ASp* 23-26 | 1999, mis en ligne le 09 novembre 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/2566> ; DOI : 10.4000/asp.2566.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- Chovin, G. (1959). « Aperçu sur les relations de la France avec le Maroc, des origines à la fin du moyen âge », *Hesperis Tamuda*, Revue publiée par la Faculté des Lettres de Rabat, tome XLIV, 1957, 3e – 4e trimestre.
- Coste, D. (1977) « L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques », in *Etudes de linguistique appliquée* n° 27, pp. 51-77, juil/sep. 1977.
- Coste, D. (1980). « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres », in *Le Français dans le Monde*, Juin - 1980.
- Coste, D., MOORE, D. et Geneviève Z. (2009). « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *Vers*

un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires, version révisée : 2009, parution initiale : 1997

<https://rm.coe.int/168069d29c> (consulté le 10/05/2019 à 14h17).

Coste, D. (2009). La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle, *Babylonia*, 4/09, pp. 45-49,

http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/20094/baby4_09coste.pdf

consulté le 22/01/2019 à 13h50.

Courtillon, J. (2006). « Les conditions d'application de l'approche communicative ». Revue japonaise de didactique du français, Vol. 1, n. 1, Études francophones - juillet 2006.

CUQ, J-P. Dir.,(2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Clé International, Paris.

Demaizière, F. & Dubuisson, C. (1992). *De l'EAO aux NTF – Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys.

De Pietro, J-F. et al. (2014). ***Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier***. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

De Poli B. (2005). « Francisation et arabisation au Maroc : l'identité linguistique entre enjeux symboliques et idéologiques », *AION*, vol. 65, n° 1-4, 2005, p. 1-26.

Dolz, J. Ollagnier, E. (2002), « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative », in *L'énigme de la compétence en éducation* Collection : Raisons éducatives Éditeur : De Boeck Supérieur.

Durieux, C. (1997). « Pseudo-nymes en langue de spécialité », in : *Cahiers du CIEL*, 1996-1997, pp. 94- 114.

Elgherbi, M. (1993): *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc: enjeux culturels, linguistiques et didactiques*, Meknès, La Voix de Meknès.

Elfassi-Alfihri, A. (2019-05-13), « Y a-t-il une tierce solution à la problématique des langues d'enseignement au Maroc », article publié en arabe, consultable en ligne :

<https://www.hespress.com/orbites/420604.html>, (05/02/19 à 15h23).

El Himer. M. (2000), « Alternance codique dans le discours des locuteurs slaouis de souche », in *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, AUPELF- UREF, Hachette. France.

Escude, P. et JANIN P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension*, clé du plurilinguisme, Paris, CLE International.

Ezeafulukwe, O. et Azikiwe, N. (2017) Du Monolinguisme au : fin de la traduction ? IGWEBUIKE: An African Journal of Arts and Humanities Vol. 3 No 1, January 2017,

<http://igwebuikjournals.com/pdf%20created/3.1.11.pdf> Consulté en ligne le 16/02/2019 à 13h59

- Forlot, G. (2006), « Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche ». SPIRALE - Revue de Recherche en Éducation, n° 38. pp. 123-140.
- Gajo, L. - (2006a), «D'une société à une éducation plurilingues: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants», Synergie monde, no1, p.62-66.
- 2006b, «Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité», Éducation et sociétés plurilingues,no20, Aoste,CIEBP.
 - (2007), Enseignement bilingue et didactique du plurilinguisme: données sociales, projet éducatif et pratique pédagogique. In Actes du Forum «Innover en français»,Bucarest, 25-26.03.06. Bucarest: S. C. Nedea Print, 76-82.
 - (2008), L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In Conti, V. & Grin, F. (dir.), S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension (pp. 131-150). Genève: Georg.
 - (2009). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques: l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. Glottopol13, 14-27.
- Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. New York :Basic Books.
- Geertz, C. (1998).La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. Enquête n° 6. Consultable en ligne : <https://journals.openedition.org/enquete/1443>
- Granguillaume, G. (2004). « L'Arabisation au Maghreb », Revue d'Aménagement linguistique, Aménagement linguistique au Maghreb, Office Québécois de la langue française, N°107, hiver 2004, pp 15-40.
- Grice H.P. (1979): « Logique et conversation », Communications n°30, Paris, Seuil, pp. 57-72.
- Henry (P.) et Moscovici, S. (1968), Problèmes de l'analyse de contenu, Langages, Année 1968, 11 pp. 36-60
- Hess, R. (1989) « Recherche-action et formation, le travail de terrain », in : Pratiques de formation/Analyses, n°18, en ligne : <http://www.ufr8.univparis8.fr/pfa/18presentation.html> Consulté en ligne le 16/02/2018 à 15h29
- Hutterli, S. (éd.) (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse*. Etats des lieux – développements – perspectives Berne.
- Hymes, D.H. (1984) *Vers la compétence de communication*, Paris. Hatier.
- Jalbert, P. (1997). « Le portfolio scolaire : Une autre façon d'évaluer les apprentissages ». Vie

pédagogique, n° 103, pp. 31-33 - avril-mai 1997.

- Julien, Ch-A. (1978) « *Le Maroc face aux impérialismes*, Editions, J.A. Paris.
- Jodelet, D. (1989a). « Représentations sociales : un domaine en expansion » in Jodelet éd. *Les représentations sociales*, Paris : Presses Universitaires de France. Jodelet, D. (1989b) *Folie et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003). « Aperçus sur les méthodologies qualitatives », in Moscovici & Buschini (Eds.). *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Katz R-L. (1974) « Skills of an administrator », *Harvard Business Review*, Vol. 51.
- Khalfallah, N. (2015) *L'arabe moderne Péripéties et enjeux*, Langue, Linguistique, Maghreb Moyen Orient, l'Harmattan, Paris.
- Krikez, A. (2011) « A propos d'un manuel de français à l'Université alterinfo », 24 juin, 2011.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*, tr. fr. *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit.
- Labov, W. (1973). «Some principles of linguistic methodology», *Language in Society*, n° 1, 97-120.
- Labrie, N. (1993). *La construction linguistique de la Communauté européenne*, Paris, Champion, 1993
- Larcher P. (2008). « Al-lugha al-fuṣḥâ : archéologie d'un concept « idéolinguistique », *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 124, pp 263-278.
- Laroussi, F. (1996). «Des enquêtes sociolinguistiques à micro caché», *Cahiers de linguistique sociale* n° 28/29, 71-7.
- Leboterf G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'organisations.
- Leclerc, J. (2007) : « L'aménagement linguistique dans le monde », consulté sur le net : www.tlfq.ulaval.ca/axl/ le 23/02/2018.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.
- Lehman, D. (1994). «La place de la composante linguistique dans les programmes de français sur objectifs spécifiques». *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 6, « Lexique et didactique du français langue étrangère », actes des 13e et 14e Rencontres (Paris, janvier et septembre 1994)
- Le Ny, J-F. (1972) *Psychologie et matérialisme dialectique*, Ed. Le Pavillon.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*, coll. "Linguistique nouvelle", Paris, PUF.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris & Montréal : L'Harmattan.
- Little, D. (2010). *L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Document d'orientation, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. En ligne: www.coe.int/lang/fr (18 juillet 2012).

- Liu, M., 1997. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Loubier, Ch. (2008). *Langues et pouvoir : politique et symbolique*, l'Harmattan, 2008, Paris.
- Lüdi, G. (2004). « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue ». In : *Revue française de linguistique appliquée*, 2004/2 (Vol. IX), pp.125-135.
- Macaire-Montagne, D. (2007) « Didactique des langues et recherche-action », *Les Cahiers de l'Acledle*, numéro 4. Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00554863/document-> Consulté le 19/07/18:16H33
- Macaire, D. (2008). « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche ». *Recherches en didactiques des Langues et Cultures : les Cahiers de l'acedle, l'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères*, 2008, 5 (1), pp. 3-38.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2004), *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, coll. F.
- Mangiante J-M. (2006). «Linguistique plurielle », *Congresso Internaciaonal de Linguistica Francessa, Valencia, Octobre 2006*. Consultable en ligne :
www.JeanMarcMangiante+Françaisdespécialitéoufrançaisurobjectifspécifique:deuxdémarchesdistinctes+pdf (le 24/11/18).
- Mangenot, F. (2000). « L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistiques(s) ». In : *Repères* n°22/ 2000. Numéro thématique : Les outils d'enseignement du français.
- Martinez la didactique des langues étrangères . (Paris PUF. Collection « Que sais-je ? »).
- Meissner, F-J. (2004). «EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie», D.Rutkeet P.-J.Weber éd., *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik –Multimediale Perspektiven für Europa*, Sankt Augustin, Asgard.
- (2005). «Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum», *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, vol.XXXIV, p.125-145.
- Messaoudi, L. (2013). « Les Technolectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc », *Éditions de la Maison des sciences de l'homme | « Langage et société »* 2013/1 n° 143 | pages 65 à 83
- Mgharfaoui, Kh. 2018 *La contextualisation comme facteurs de réussite de l'enseignement des langues : Cap université comme modèle*,
<http://leric.ma/2018/11/25/la-contextualisation-comme-facteur-de-reussite-de-lenseignement-des-langues/>.
 Consulté le 08/06/2018 à 19H54.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.

- Mompean, R. et Sheer R-C. (2003). Le Centre de Ressources en Langues : de l'outil satellite au dispositif intégré, *ASp*, 41-42 | 2003, pp. 125-141.
- Mompean, R. (2014). Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? Séminaire Numérique et langues ALSIC, Vol. 17 | 2014
<https://journals.openedition.org/alsic/2747?lang=en#article-2747>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Editions Didier, collection LAL, Paris.
- Narcy-Combes, M.-F (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Orphrys.
- Narcy-Combes, M.-F (2008). « Conflits de représentations et adaptations de dispositifs d'enseignement/apprentissage », *Les Cahiers de l'APLIUT* 27/1 pp. 33-50.
- Paillé, P. Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Collection U, éd. Dunod, 2016, Quatrième édition.
- Perrenoud, Ph. (1999). « D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances ? », *L'énigme de la compétence en éducation*, J.Dolzet E.Ollagnier, éd., Bruxelles, De Boeck, pp.45-60.
- Poellhuber, B. et Boulanger, R. (2001). « Un modèle constructiviste d'intégration des TIC ». Bibliothèque nationale du Québec, 2001 consultable en ligne :
https://cdc.qc.ca/textes/modele_constructiviste_integracion_TIC.pdf
- Pooley, T. (1996). *Chtimi: The urban vernaculars of northern France*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Porcher, L. (1978). *L'interculturalisme en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. (1996). « Politique linguistique : orientation », *les Cahiers de l'ASDIFLE*, n°7
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Vol. 7, Coll. F. Recherches / Applications, éd. Classiques Hachette, Paris.
- Roulet, E. (1977). *Un niveau seuil : présentation et guide d'emploi*, consultable en ligne sur le lein :
<http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/SET=2/TTL=1/SHW?FRST=3>
- Roulet, E. (1980). *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier, «Langues et apprentissage des langues».
- Rousseau, L.-J. (2007) « Élaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques » *Cahiers du Rifal*, numéro 26, décembre 2007, Bruxelles, Communauté française de Belgique, pp 58-71.
- Searle J-R. (1972). *Les actes de langage, Essai de philosophie du langage*, (savoir), Paris, Hermann.
- Skouri, F. (2012). « Architecture et Présentation matérielle du manuel CAP Université (Filières sciences et techniques Niveau B1) », *Communication dans le cadre du colloque*

National : Curricula et réforme de l'enseignement, Université Cady Ayyad
Marrakech 27/28 Décembre. Consultable en ligne sur le lien :

<https://www.etudier.com/dissertations/Pr%C3%A9sentation-Mat%C3%A9rielle-Du-Manuel-Cap-Universit%C3%A9/419015.html>

- Sobrero, A. (2006). *Introduzione all'italiano contemporaneo La variazione e gli usi*, Roma-Bari : Laterza.
- Sowa M. et Gajewska, E. (2014). « FS, FOS, FLP... Étiquettes vides ou concepts éducatifs opérationnels ? » *Rvue Points Communs, Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)* Numéro 1 – Avril.
- Springer, C. (1999). « Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons – nous besoin ? »
In: *Les Cahiers de l'Aplut*, mars 1999.
- Thavevenius, C. (1999). «Teacher autonomy for learner autonomy». In *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, S. Cotteral & D. Crabbe (eds) Frankfurt : Lang.
- Torres i Pla, (2012) « La presència social de la llengua catalana », dins *Canemàs, Revista de pensament associatiu*, 02 Hivern-Primavera 2012, publicació virtual
- Tullon, H. (2009). « Arabe et Français dans les systèmes éducatifs Tunisien et Marocain au tournant du XXIe siècle », *Synergies Tunisie* n° 1 - 2009 pp. 39-51.
- Vallverdú, F. (2011). « Historia del col.lectiu GCS/ASOLCS/SOCS » *Treballs de sociolingüística catalana*, 21, 193-204.
- Varro, G. (2007), «Les pré-supposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans», *Synergies Chili*, no3, pp.35-44.
- Véronique, D. (2005). «Questions à une didactique de la pluralité des langues», *Plurilinguismes et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, M.-A.Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss et al. Coord., Lyon, ENS-LSH.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion. Collection gestion, Economica*.
- Widdowson, H-G. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Wokush, S. (2008). «Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves», *Babylonia*, 1 (La didactique intégrée des langues : expériences et applications), 12-14

- Youssi, A. (1983). « La triglossie dans la typologie linguistique », in *La linguistique*, 19/2.
- Zarate, G., Lévy D. et Kramsh Cl. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives contemporaines.
- Ziamari, K. et De Ruiter, J J. (2015). « Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques », in *Le Maroc au présent : D'une époque à l'autre, une société en mutation*. Casablanca : Centre Jacques-Berque, consultable en ligne sur : <http://books.openedition.org/cjb/1068> . Consulté le 28/12/2018 à 16H57.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	5
Présentation de l'objet de la recherche	7
Motivation du choix du sujet	12
Population cible et terrain d'enquête	14
Problématique	17
Hypothèse de la recherche	19
Organisation de la thèse	20
PARTIE I. CADRE THEORIQUE : CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DE LA RECHERCHE	23
Chapitre 1. Les langues au Maroc et le marché linguistique marocain	24
1.5 L'arabe	24
1.5.1 L'arabe standard	25
1.5.2 L'arabe marocain	26
1.5.3 L'arabe marocain, langue des échanges sociaux	27
1.6 L'amazighe	29
1.6.1 Apparemment de l'Amazigh	29
1.6.2 L'alphabet amazigh : le Tifinagh	30
1.6.3 L'amazighe au sein d'un contexte multilingue	32
1.7 Le hassani	33
1.8 Le français au Maroc et le rapport des Marocains à la langue française	34
1.8.1 Un peu d'Histoire	34
1.8.2 1912 : entrée officielle du français au Maroc	34
1.8.3 La langue française comme outil de pouvoir	36
1.8.4 Au-delà des conflits linguistiques et culturels, le Dahir berbère et les ambitions politiques et socio-économiques	37
1.8.5 L'enseignement du français entre les enjeux coloniaux et les exigences sociales	38
Chapitre 2. Les politiques linguistiques et les vœux du plurilinguisme	41
2.1 Les politiques linguistiques, essai de définition	41
2.1.1 Politique linguistique statut et composantes	42
2.1.2 Politiques linguistiques : objectifs escomptés et catégories d'action	43
2.1.3 Catégories de politiques linguistiques	44
2.1.4 Facteurs déterminants des politiques linguistiques	45
2.2 L'aménagement linguistique	46
2.2.1 Composantes de l'Aménagement linguistique	47
2.2.2 L'aménagement linguistique et le volet politique	48

2.2.3	L'aménagement linguistique au lendemain de l'indépendance : traditionalisme et modernité	49
2.2.3.1	Le discours dit « technocrate »	50
2.2.3.2	Le second discours dit « traditionnalisant »	52
2.2.3.3	Le discours dit « anthropologique »	56
2.2.4	Perspectives de l'aménagement des langues pour la première moitié du XXI ^e siècle	57
2.3	Aménagement du multilinguisme : « quand le plurilinguisme l'emporte »	59
Chapitre 3. L'enseignement du français et la terminologie didactique		61
3.1	La notion du français fonctionnel	61
3.1.1	Français fonctionnel ou « enseignement fonctionnel » du français ?	63
3.1.2	Limites et critiques du Niveau seuil	65
3.2	Les approches communicatives	67
3.2.1	Les approches communicatives, une évolution didactique	67
3.2.2	Les soubassements théoriques des approches communicatives	68
3.2.3	De la rénovation des curricula et des méthodes	70
3.3	Français sur objectif spécifique ou français de spécialité ?	71
3.3.1	Le français de spécialité	72
3.3.1.1	Langue de spécialité ou langue spécifique ou encore spéciale ?	73
3.3.1.2	Langue de spécialité « hautement spécialisée » et langue à caractéristiques formelles	74
3.3.1.3	Aperçu schématique des méthodologies didactiques	75
3.3.2	Le français de spécialité et le rôle de l'enseignant	77
3.3.3	Le français sur objectifs spécifiques	78
3.3.3.1	La compétence FOS	79
3.3.3.2	FOS ou langue de spécialité	80
3.3.3.3	Public spécifique	81
3.3.4	La théorie des besoins	81
3.3.4.1	Qu'est-ce qu'un besoin ?	82
3.3.4.2	Besoin langagier et complexité du terrain	84
3.4	Le secteur LANSAD et le français à l'université	85
3.5	Le secteur LANSAD et la didactique de la langue de spécialité	86
PARTIE II. LE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES A L'UNIVERSITE ENTRE CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES ET PRATIQUES DU TERRAIN		88
Chapitre 4. Le portfolio des langues, élément incontournable du dispositif		89
4.1	Le portfolio des langues : compétence plurilingue et approches réflexives	89
4.1.1	Le plurilinguisme apparemment sémantique	90
4.1.2	Plurilinguisme/ multilinguisme : quelles différences ?	90
4.1.3	Pluralité et politiques linguistiques convergentes	92
4.1.4	Au-delà de l'Europe	93

4.2	Plurilinguisme et/ou monolinguisme	93
4.2.1	Monolinguisme entre stéréotypes socioculturels et enjeux sociolinguistiques	95
4.2.2	Plurilinguisme et éducation : « l'éducation pour tous »	97
4.2.3	Pour une école ouverte au « plurilinguisme »	97
4.2.3.1	Lutter contre les résistances au multilinguisme	97
4.2.3.2	Orientations majeures et positionnements socioéducatifs	98
4.2.3.3	Environnement en mutations et renforcement du rôle de l'école	100
4.3	Le portfolio plurilingue	101
4.3.1	Structure et organisation	101
4.3.2	Typologie et classification des portfolios	102
4.3.3	Le portfolio Européen des Langues (PEL)	105
4.3.4	Le PEL : structure prédéfinie et panorama des choix	107
4.3.4.1	Le passeport des Langues	107
4.3.4.2	La biographie langagière	109
4.3.5	La biographie langagière : pluralité linguistique et culturelle	113
4.3.6	La biographie langagière, l'autre versant du linguistique	115
4.3.7	Le dossier sélectif de documentation	116
4.4	Le portfolio et l'analyse réflexive	118
4.4.1	L'approche réflexive, de l'intercompréhension à l'agir professionnel	118
4.4.2	Mise en place de la compétence plurilingue	119
4.4.3	Compétence plurilingue et processus d'acquisition d'une langue étrangère	120
4.4.4	Forme de la compétence plurilingue	121
4.4.5	Dynamisme et évolution de la compétence plurilingue	122
4.4.6	La notion du « locuteur-idéal » revisitée à la lumière de la compétence plurilingue	123
Chapitre 5. Didactique du plurilinguisme		127
5.1	Didactique du plurilinguisme, éléments contextuels et repères méthodologiques	128
5.1.1	Genèse d'une notion	128
5.1.2	Didactique du plurilinguisme transferts des connaissances linguistiques et amélioration des apprentissages	129
5.2	La didactique du plurilinguisme et les enjeux pédagogiques et sociaux	130
5.2.1	Rôle des enseignants	130
5.2.2	La didactique du plurilinguisme et les orientations récentes	133
5.2.3	Les approches plurielles	133
5.2.4	La didactique intégrée	136
5.2.5	La didactique intégrée et les principes d'anticipation et de rétroaction	137
5.2.5.1	Didactique intégrée et principes de coopération	139
5.2.5.2	Didactique intégrée et niveaux de coopération	139
5.2.5.3	Didactique intégrée ou intégrative ?	140

5.3	Verticalité curriculaire et horizontalité méthodologique	142
5.3.1	Didactique intégrée et typologie des langues	143
5.3.2	Continuum linguistique et entrée graduelle des langues	144
5.4	Didactique de l'intercompréhension	144
5.4.1	Processus de l'intercompréhension	145
5.4.2	Principes et niveaux de l'intercompréhension	146
5.4.3	Intercompréhension : critères de réussite	146
5.4.4	Didactique intégrée et dispositifs d'enseignement des langues	147
Chapitre 6. Dispositif d'enseignement du français : enjeux sociolinguistique et sociodidactique		150
6.1	Ingénierie du dispositif	150
6.1.1	Éléments de terminologie	150
6.1.2	Structure, système et dispositif	151
6.2	le dispositif et les modalités de souplesse, de flexibilité et de liberté	152
6.3	Dispositif d'enseignement des langues et Centres de Ressources en Langues (CRL)	153
6.3.1	Classifications des CRL	154
6.3.2	Les Centres CRL, l'expérience du Maroc	155
6.3.2.1	Le Centre CRL de l'Université Hassan 1 ^{er}	155
6.3.2.2	L'« éclatement » du Centre (CRL)	155
6.3.2.3	Des pratiques pédagogiques « hors-jeu »	156
6.3.3	L'autonomisation pour faire face à la massification ?	157
6.3.4	Les (CRL) et le secteur LANSAD	158
6.4	L'essor des (CRL), le « Méga-dispositif »	158
6.4.1	Fonctionnement des (CRL) et modalités d'apprentissage	159
6.4.2	Approche méthodologique du CRL, l'approche "techno centrée"	159
6.4.3	La question de l'autonomie	160
6.4.3.1	Autonomie et médiation/médiatisation pédagogiques	161
6.4.3.2	Ecueil à la médiation, du côté de l'enseignant	162
6.5	L'enseignement des langues et la question du manuel	163
6.5.1	Précisions conceptuelles	163
6.5.2	Le manuel CAP Université, du renouveau dans les champs linguistique et didactique marocains	164
6.5.2.1	Éléments de typographie	165
6.5.2.2	Du renforcement linguistique en question	166
6.5.2.3	L'échelle des niveaux	167
6.5.2.4	Choix des couleurs et représentations « sociales »	167
6.5.2.5	La quatrième de couverture, de la dynamique « interactionnelle »	168
6.5.3	L'avant propos, les thèmes et dossiers : du pacte pédagogique à la pédagogie actionnelle	

.....	170
6.5.3.1 Pratique linguistique et action sociale	172
6.5.3.2 L'ouverture à l'international comme signe de pluralité	173
PARTIE III. L'ENQUETE AU SEIN DE LA FACULTE DE DROIT : ANALYSE DE DONNEES LINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES	175
Chapitre 7.	175
7.1 La recherche-action	176
7.1.1 Un processus collectif	178
7.1.2 Origine de la recherche-action	179
7.1.3 Connaissance préalable du terrain	181
7.1.4 Recherche-action : forme collaborative	182
7.2 Recherche-action et didactique des langues	183
7.2.1 La perspective actionnelle	185
7.2.2 Collecte de données, préalable à l'expérimentation	186
7.3 Questionnaire du départ	189
7.4 Le questionnaire destiné aux enseignants	190
Chapitre 8. L'analyse quantitative	193
8.1 L'enquête : difficulté de terrain et les efforts déployés	193
8.1.1 Les raisons pour expliquer les difficultés rencontrées et les aléas accompagnant le déroulement du questionnaire	194
8.1.2 La motivation des participants	194
8.2 Identification des participants et présentation des résultats de l'enquête	195
8.2.1 Catégorie d'âge et nationalité	196
8.2.2 L'identification et le parcours linguistiques	198
8.2.3 Test de niveau et certification en langue	201
8.2.3.1 Le test d'évaluation du niveau linguistique en français	201
8.2.3.2 Les certifications en langue française	204
8.2.4 Le parcours de l'étudiant, sa scolarité antérieure	206
8.2.4.1 La scolarité antérieure et les pré-requis	206
8.2.4.2 Point de vue sur le programme poursuivi actuellement et degré de maîtrise du français de spécialité	207
8.2.4.3 Le français de spécialité et la didactique des disciplines non linguistiques (DDNL)	208
8.3 Supports spécialisés et nature des difficultés linguistiques	210
8.3.1 Spécialité et cours poursuivis	211
8.3.2 Les supports de cours	211
8.3.3 Nature des difficultés linguistiques	214
8.4 L'environnement linguistique et le degré d'exposition au français	215

8.4.1	Environnement socioculturel et équipements	216
8.4.2	Etat des lieux et recours aux TICE dans l'enseignement des langues	216
8.4.2.1	Ordinateur à votre disposition	216
8.4.2.2	La connexion Internet	216
8.4.2.3	Une bibliothèque à la maison	217
8.4.3	Scolarité antérieure et recours au numérique	218
8.4.4	Cours de langue en ligne	220
8.5	Interactions en langue : maîtrise et amélioration	221
8.5.1	Le rapport au français et la vision « intériorité/extériorité »	223
8.5.2	La meilleure façon pour apprendre une langue, selon les étudiants de la faculté de Droit	225
8.5.3	Méthodes d'apprentissages et amélioration du niveau linguistique	228
8.5.3.1	Le para-universitaire et le cours de soutien compléments de la formation linguistique	234
8.5.4	Le français après l'université, enjeux sociaux et professionnels	238
8.5.4.1	Perspectives à venir et formation en français	239
8.5.4.2	Le français dans le monde professionnel	240
8.5.4.3	Les enjeux socio-économiques et le recours au français	241
8.6	Croisement des résultats	242
8.6.1	La variable « sexe » et le niveau linguistique	245
8.6.2	La variable maîtrise du français et la langue de spécialité	247
8.6.3	La variable interactions en langue et les « perspectives futures » de l'usage du français	248
Chapitre 9. Analyse qualitative et entretiens des enseignants		251
9.1	Orientations épistémologiques et approche méthodologique mobilisée	251
9.1.1	Positionnement épistémologique de la recherche	253
9.1.2	Modes de recueil de données : l'entretien semi-dirigé	253
9.1.3	Méthode d'analyse poursuivie	254
9.2	La démarche de l'approche lexicale	255
9.2.1	« Nuages de mots », une entrée lexicale par générateur de mots clés	255
9.2.2	L'approche lexicale et les constantes de l'analyse qualitative	256
9.3	Profil des enseignants de langue : expériences pédagogiques et contraintes du terrain	257
9.3.1	Degré de maîtrise du français et propositions d'amélioration	258
9.3.1.1	Niveau des étudiants	259
9.3.1.2	Compétences linguistiques et difficultés rencontrées	259
9.3.2	Le Français langue universitaire : didactique, numérique et TICE	260
9.3.2.1	Le milieu universitaire et le déroulement des cours	261

9.3.2.2	L'équipe des enseignants et l'action pédagogique	262
9.3.2.3	Le numérique et les TICE	262
9.4	L'analyse thématique	264
9.4.1	Préalable à l'analyse de contenu	264
9.4.2	Analyse thématique proprement dite	266
9.4.2.1	Profil des enseignants et expériences du terrain	266
9.4.2.2	Niveau linguistique des étudiants : pré-acquis et attentes pédagogiques	272
9.4.3	Didactique du FLU, numérique et TICE	276
9.5	Synthèse	280
9.6	Les difficultés rencontrées au cours de la recherche	281
	Conclusion générale	282
	Bibliographie	292
	Table des matières	303
	Table des tableaux	310

Table des tableaux et des figures

Tableau 1	76
Figure 1	83
Figure 2	83
Figure 3	100
Figure 4	102
Figure 5	104
Figure 6	106
Figure 7	111
Tableau 2	117
Figure 8	144
Figure 9	167
Figure 10	185
Figure 11	187
Tableau 3	195
Tableau 4	197
Tableau 5	199
Figure 12	202
Tableau 6	203
Tableau 7	204
Tableau 8	206
Tableau 9	207
Tableau 10	209
Tableau 11	210
Tableau 12	212
Tableau 13	214
Tableau 14	216
Tableau 15	216
Tableau 16	217
Tableau 17	217
Tableau 18	219
Tableau 19	220
Tableau 20	223
Tableau 21	225
Tableau 22	226
Tableau 23	228
Tableau 24	229

Tableau 25	231
Tableau 26	232
Tableau 27	233
Tableau 28	234
Tableau 29	235
Tableau 30	235
Tableau 31	237
Tableau 32	239
Tableau 33	240
Tableau 34	241
Tableau 35	245
Tableau 36	247
Tableau 37	249
Tableau 38	257
Tableau 39	258
Tableau 40	261
Figure 13	267

Annexes

Annexe n°1: Recueil de données quantitatives (questionnaire destiné aux étudiants)

<h2>Questionnaire</h2> <p>Le Français langue universitaire au Maroc</p> <p>(Filières : Gestion / Economie/ Droit-Français)</p>

(Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action sur le Français à l'Université, vous êtes prié de répondre sincèrement aux questions. Les résultats de cette recherche seront anonymes et n'auront d'autres fins que la recherche. Merci.)

Identification			
Nationalité	:		
Age	:		
M	<input type="checkbox"/>	F	<input type="checkbox"/>

1) Comment estimez-vous votre niveau linguistique ?

Très bien Bien Moyen Médiocre

2) Est-ce que vous avez passé un test de niveau (*Test de positionnement par exemple*) ?

Oui Non

3) Est-ce que vous avez passé une certification en langue française ? (*de type TCF, DELF/DALF ...*)

Oui Non

Partie I : Parcours linguistique

4) A votre avis, les cours de français que vous avez poursuivis antérieurement (lycée, collège), vous ont-ils mieux préparé à poursuivre vos études supérieures en français ?

Oui Non

5) Le programme que vous suivez actuellement, favorise-t-il la maîtrise du français ?

Oui Non

6) Si Non pourquoi ? (Trois réponses sont possibles)

- g) Le groupe d'étudiants est nombreux
 - h) Les cours à l'amphi ne facilitent pas l'échange
 - i) Vous suivez des cours mais vous n'avez pas la possibilité de faire des exercices pratiques
-

- j) Les thèmes choisis ne répondent pas à votre aspiration
- k) Les méthodes adoptées ne vous motivent pas
- l) L'ambiance générale ne favorise pas l'utilisation de la langue française

Partie II : spécialité gestion – économie et langue française.

7) Vous arrivez à suivre vos cours d'économie et gestion de manière :

- a) Très bonne
- b) Bonne
- c) Assez bonne
- d) Moins bonne
- e) Pas du tout bonne

8) Les supports de cours de spécialité sont-ils compréhensibles pour vous ?

- a) Totalement et sans difficultés
- b) Globalement et avec quelques difficultés linguistiques
- c) Moyennement et avec beaucoup de difficultés linguistiques
- d) Pas du tout compréhensible

9) En cas des difficultés de langue rencontrées, celles-ci pour vous, sont liées :

- a) Au lexique utilisé
- b) A la langue écrite
- c) A la langue orale
- d) A la compréhension globale du document étudié
- e) A la non maîtrise de la grammaire

10) Si vous avez des difficultés en langue française dans la compréhension des supports des matières de spécialité, quelles sont les stratégies que vous choisissez pour les résoudre ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Partie III : Environnement linguistique (outils et équipements)

11) À la maison, disposez-vous des équipements suivants ? (Cochez une case par ligne.)

- | | Oui | Non |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Un ordinateur à votre disposition | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Des logiciels éducatifs | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Une connexion Internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Une bibliothèque avec dictionnaires, livres utiles à votre travail, | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) des romans, des ouvrages de spécialité ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12) Dans le cadre de vos études antérieures, avez-vous utilisé des moyens informatiques (Internet, CD-ROM,...) pour apprendre le français?

Oui

Non

13) Êtes-vous favorables à des cours de langue en ligne élaborés par votre université ?

Oui

Non

Partie IV : Interactions en langue : maîtrise et amélioration

14) Entre étudiants et en dehors des cours, utilisez-vous le français ?

Toujours

Souvent

Rarement

Jamais

15) A quelle fréquence utilisez-vous le français en dehors de la faculté ?

Toujours

Souvent

Rarement

Jamais

16) Quels sont pour vous les meilleurs moyens pour apprendre une langue ?
(Trois réponses sont possibles)

a) **Système scolaire ou universitaire**

b) **Séjour linguistique à l'étranger (Temps de vacances passé à l'étranger pour apprendre le français),**

c) **Cours particuliers**

d) **Par des moyens informatiques (CD-ROM, logiciels de langue, Internet ...)**

e) **Voyage dans le cadre des études**

17) D'après vous, quelle est la meilleure façon pour améliorer son niveau en français ?
(Trois sont possibles)

a) **Cours dans des groupes restreints à l'université**

b) **Cours « numérisés » avec la présence d'un professeur de langue**

c) **Cours « numérisés » à distance**

d) **Lecture en français de livres, magazines dans votre spécialité**

e) **Participation à des concours de la langue française**

f) **Participation à des événements linguistiques organisés au sein de l'université**

g) **Activités extra/para – universitaires**

h) **Cours de soutien et de renforcement linguistique**

Partie V : Perspectives futures

18) Dans vos études futures, est-ce que vous croyez que vous allez encore étudier en langue française ?

Oui

Non

19) Après vos études universitaires, est-ce que vous comptez continuer à travailler en langue française ?

Oui

Non

20) A quel degré de fréquence vous comptez l'utiliser ?

a) A 100%

b) A 75%

c) A 50 %

d) Pas du tout

Annexe n°2 :

Guide et Questions : Document servant de guide d'entretien lors des enquêtes sur l'«Ingénierie didactique : le français langue universitaire au Maroc » (entretiens semi-dirigés avec les enseignants de la Faculté de Droit)

Partie liminaire :

Après une question d'ordre général sur le sujet de notre étude, une présentation liminaire se focalisera sur le contexte national des débats linguistiques afin de situer l'enseignement du français langue universitaire au Maroc. Cette mise en situation permet d'une part de mettre l'utilisateur à l'aise avec le sujet. D'autre part, elle lui donne l'occasion de s'exprimer de la manière la plus libre qui soit, sans contrainte et sans parti pris.

Par ailleurs, des précisions d'ordre méthodologique et didactique sont introduites ainsi qu'une présentation schématique et laconique de notre stratégie de travail. Les précisions sont de nature à déterminer le type d'enseignement du français assuré au niveau du supérieur. Elles favorisent également le débat et les discussions avec les utilisateurs sur les retombées de cet enseignement sur le niveau des étudiants. Ce moment d'échanges avec les enseignants de la faculté de Droit est péremptoire pour notre recherche. Au-delà des particularités linguistiques et anthropologiques du contexte étudié, ces interactions nous permettent de nous arrêter sur les pratiques pédagogiques afin de pouvoir les étudier, les analyser en vue d'une amélioration possible.

Pour ce qui est de notre stratégie de travail dans le cadre de cette enquête, elle se base sur une approche participative, dans la mesure où nous avons commencé par une concertation avec nos collègues. Ils ont été mis au courant du sujet de la recherche et ont eu même l'occasion de s'exprimer et de formuler leurs remarques. C'est ainsi que nous avons pu constituer notre échantillonnage des étudiants de filières des sciences économiques et de la filière des sciences juridiques – section française.

Ce préalable, nécessaire à notre action, nous oriente aussi en matière d'étude et de constitution des éléments de notre enquête auprès des étudiants. L'administration du questionnaire a pour vocation majeure et objectif principal de contourner la problématique. Ce qui nous permet de ramener les éléments d'éclaircissements à nos questions relatives à la nature des difficultés rencontrées par les étudiants et expliquer les causes des obstacles d'apprentissage du français.

L'entretien :

L'entretien en question a pour caractéristique essentielle d'être élaboré et réalisé sous forme d'une enquête explicite. Celle-ci élaborée à partir d'un questionnaire pré établi destiné aux enseignants de la faculté de Droit

afin de recueillir ouvertement leurs réponses. Il est semi-directif et constitué de questions ouvertes afin d'assurer la liberté de répondre aux participants. Chacun jouit d'une posture importante dans la prise de parole, contrairement au mode d'entretien directif où la marge de liberté programmée n'a qu'une place minimale. Ici on ne cherche pas la représentativité statistique de l'information, selon le principe de la saturation de l'information, il s'agit plutôt de l'intérêt accordé à l'expérience de chaque enseignant.

Questions :

- 1) Vous exercez à la faculté de droit en tant que professeur de Français, parlez-nous de votre expérience.**
- 2) Comment vous jugez le niveau linguistique de vos étudiants ?**
- 3) Ont-ils des difficultés linguistiques ?**
- 4) Est-ce que vous pensez que les cours de français qu'ils ont poursuivis dans leurs cursus antérieurs les prédisposent à mieux poursuivre leurs études universitaires? Si ce n'est pas le cas, quelle est éventuellement la nature des obstacles ? Et à quels niveaux exactement vous situez leurs difficultés ?**
- 5) La maîtrise du français peut-elle aider les étudiants dans les autres matières ? comment ?**
- 6) Les cours que vous assurez à la faculté de Droit sont-ils semblables à d'autres cours, d'autres collègues (dans votre établissement, dans d'autres facultés) ?**
- 7) Utilisez-vous les mêmes supports ? les mêmes méthodologies didactiques ?**
- 8) Avez-vous recours aux TICE (PC/ Internet, logiciels, etc.) en classe ?**
- 9) Pensez-vous que l'intégration des TICE dans vos séances de cours pourrait favoriser une meilleure acquisition de la langue ?**
- 10) Que pensez-vous des cours de langue et de terminologie spécialisée en ligne ?**

CLOTURE

- a) Est-ce qu'il y a d'autres problèmes que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent préoccupants?**
- b) Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter concernant les problèmes de maîtrise de la langue française?**

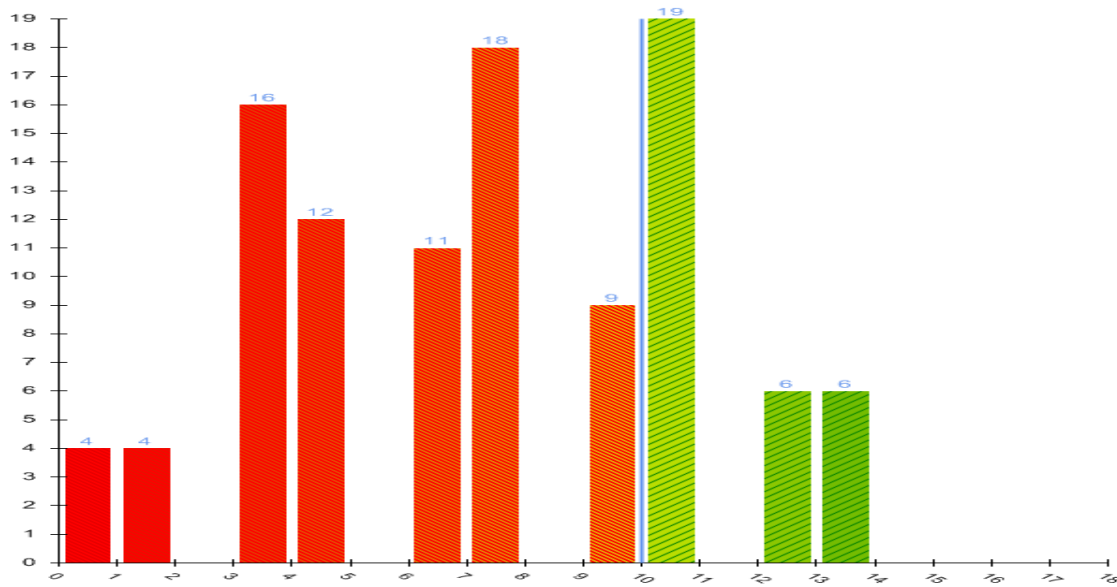
Questions complémentaires à 2) et 3)

- a) **Comment avez-vous pris connaissance de ces difficultés?**
- b) **Dans quelles circonstances ces difficultés surviennent-elles?**

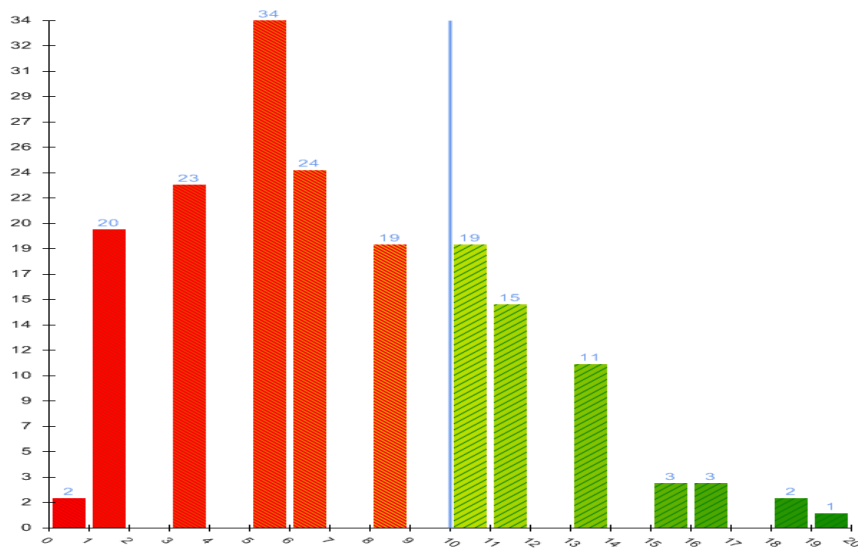
Annexe n° : 3

Résultats des examens de fin semestre (I), session de printemps 2018/2019 (Filières gestion et économie)

a) Résultats des examens de français pour la section économique examen de fin de semestre (version n°1)



b) Résultats des examens de français pour la section économique examen de fin de semestre (version n°2)



Annexe n°4 :

Évolution remarquable du nombre d'étudiants inscrits en enseignement supérieur au Maroc (P. 223)

a) Effectifs globaux :

Effectifs globaux des étudiants		
Champ disciplinaire	2016-2017	2017-2018
Sciences Juridique, Economique, Sociale et Gestion	385 185	418 887
Lettres, Sciences Humaines et Arts	237 030	231 157
Sciences et Techniques	230 063	241 194
Total	852 278	891 238

b) Statistiques provisoires du Ministère de l'enseignement supérieur au titre de l'année universitaire (2018-2019) :

Statistiques universitaires provisoires 2018-2019

Université	Effectif global des étudiants	dont			
		Cycle Normal	Master et Doctorat	Féminin	Nouveaux inscrits
Université Mohammed V, Rabat	79 459	66 046	13 413	41 585	22 915
Université Hassan II, Casablanca	113 312	102 402	10 910	61 165	34 360
Université Sidi Mohammed Ben Abdellah, Fès	85 840	76 390	9 450	41 147	24 220
Université Cadi Ayyad, Marrakech	89 516	82 866	6 650	43 583	28 675
Université Sultan Moulay Slimane, Beni Mellal	31 030	28 966	2 064	15 493	9 727
Université Mohammed Premier, Oujda	64 461	60 329	4 132	30 711	16 322
Université Abdelmalek Essaâdi, Tétouan	105 745	95 598	10 147	54 805	24 657
Université Chouaib Doukkali, El Jadida	20 560	18 820	1 740	11 573	6 520
Université Hassan I, Settat	36 745	33 454	3 291	17 717	9 827
Université Moulay Ismaïl, Meknès	69 447	65 577	3 870	33 489	18 133
Université Ibn Tofaïl, Kenitra	42 966	37 541	5 425	21 108	11 845
Université Ibnou Zohr, Agadir	125 208	121 724	3 484	57 803	30 439
Total	864 289	789 713	74 576	430 179	237 640

La situation provisoire 2018-19 est basée sur les données collectées auprès des universités publiques jusqu'au 7 décembre 2018. Les données provisoires de la Faculté des Sciences et la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'université Chouaib Doukkali sont réajustées.


Source : site officiel du ministère de l'enseignement supérieur

<https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/4537/SituationStatUniver1819.pdf>

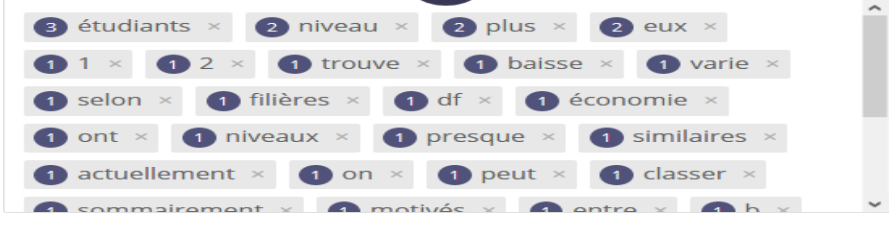



Annexes n°5 : Traitement de données recueillies et analyse lexicale (analyse qualitative)

- Résultats de l'opération nuage de mots pour dégager les mots clés.

Générateurs de Mots Clés (Nuage de mots)	
E1 X IsM	<p>3 module × 3 deux × 2 contenus × 2 ont × 2 heures × 2 contrainte × 2 pédagogique × 2 année × 1 j × 1 enseigne × 1 français ×</p>
E2 X MM°	<p>7 universitaire × 7 langue × 7 étudiants × 6 module × 4 j × 4 ai × 4 français × 4 auprès × 4 mon × 4 professionnelle × 4 période × 4 cours × 4 formation × 3 droit × 3 fds × 3 rentrée × 3 angle × 3 inscrits × 2 linguistiques × 2 française × 2 été × 2 cycle ×</p>
E3 XY OB	<p>5 j × 5 enseignement × 4 communication × 4 ai × 3 comme × 3 apprenants × 3 absence × 2 langue × 2 française × 2 mon × 2 enseigner × 2 était × 2 part × 2 contenus × 2 français × 2 mêmes × 2 semestre × 2 m × 2 poussé × 2 cet × 2 état × 2 outils × 2 mener × 2 bien ×</p>
E4 XY RR°	<p>3 langue × 3 communication × 3 h × 3 étudiants × 2 2 × 2 faculté × 2 depuis × 2 module × 2 groupes × 2 Ce × 1 1 × 1 4 × 1 400 × 1 500 × 1 600 × 1 2003 × 1 2011 × 1 Je × 1 suis × 1 enseignante × 1 De × 1 droit ×</p>

E5 X DHM	 <p>A word cloud showing terms like 'communication', 'module', 'étudiants', 'langue', 'université', 'enseignement', 'compétence', 'français', 'semestres', 'introduit', '2013', 'le', 'suis', 'enseignant'.</p>
----------	---


Question n°2 :

Générateurs de Mots Clés (Nuage de mots)	
E1 X IsM	 <p>A word cloud showing terms like 'étudiants', 'niveau', 'plus', 'eux', '1', 'trouve', 'baisse', 'varie', 'selon', 'filières', 'df', 'économie', 'ont', 'niveaux', 'presque', 'similaires', 'actuellement', 'on', 'peut', 'classer', 'sommairement', 'motivés', 'entre', 'h'.</p>
E2 X MM°	 <p>A word cloud showing terms like 'étudiants', 'cours', 'langue', 'niveau', 'public', 'vu', 'ai', 'assurer', 'études', 'cycle', 'groupe', 'français', 'filière', 'ont', 'arabe', 'plutôt', 'communication', 'entreprise', 'avons', '2', 'i', 'été', 'chargé', 'plusieurs'.</p>
E3 XY OB	 <p>A word cloud showing terms like '1', 'niveau', 'droit', 'b', 'etc', 'écrit', 'oral', 'arabe', 'français', 'sciences', 'économiques', 'apprenants', 'africains', 'incapacité', 'exprimer', 'oralement', 'mots', 'isolés', 'phrases', 'incomplètes', 'ambiguës'.</p>
E4 XY RR°	 <p>A word cloud showing terms like 'niveau', 'étudiants', 'langue', '2', 'critique', 'cursus', 'favorise', 'situation', 'étant', 'motivation', 'En', 'concerne', 'française', 'trouve', 'pire', 'pis', 'Ce', 'fait', 'antérieur', 'maîtrise', 'développement', 'compétence'.</p>

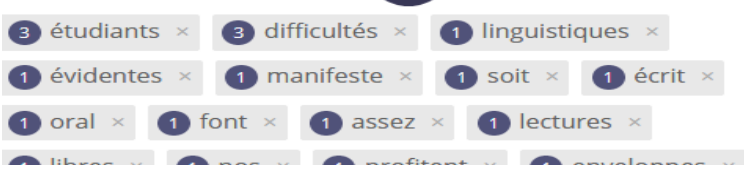



E5 X DHM	<p>4 étudiants × 3 niveau × 3 filières × 3 sont ×</p> <p>3 ont × 3 De × 2 1 × 2 faible × 2 Droit ×</p> <p>2 arabe × 2 difficultés × 1 2 × 1 Mes ×</p> <p>1 accusent × 1 voire × 1 critique × 1 notamment ×</p> <p>1 ceux × 1 Leurs × 1 compétences ×</p> <p>1 linguistiques × 1 communicatives ×</p>
----------	--


Question 3 :

Générateurs de Mots Clés (Nuage de mots)	
E1 X IsM	<p>3 étudiants × 3 difficultés × 1 linguistiques ×</p> <p>1 évidentes × 1 manifeste × 1 soit × 1 écrit ×</p> <p>1 oral × 1 font × 1 assez × 1 lectures ×</p> <p>1 livres × 1 pas × 1 profitent × 1 enveloppes ×</p>
E2 X MM°	<p>6 étudiants × 4 niveau × 4 quant × 3 mots ×</p> <p>3 entre × 2 3 × 2 notamment × 2 défaillances ×</p> <p>2 faibles × 2 connaissances × 2 fautes ×</p> <p>2 orthographe × 2 productions × 2 écrites ×</p> <p>2 compte × 2 expressions × 2 termes × 2 déficit ×</p> <p>2 non × 2 fait × 2 dissertation × 2 difficultés ×</p>
E3 XY OB	<p>8 cours × 4 français × 3 expression × 3 écrite ×</p> <p>3 grammaire × 3 enseignant × 2 autour ×</p> <p>2 apprenants × 2 cycle × 2 production ×</p> <p>2 romans × 1 primaire × 1 articulaient × 1 orale ×</p>
E4 XY RR°	<p>3 difficultés × 3 niveau × 2 compétences ×</p> <p>1 Nos × 1 étudiants × 1 ont × 1 beaucoup ×</p> <p>1 linguistiques × 1 tant × 1 écrit × 1 oral ×</p> <p>1 sont × 1 faibles × 1 comme × 1 avons ×</p> <p>1 expliqué × 1 accompagnent × 1 long ×</p> <p>1 parcours × 1 scolaire × 1 université × 1 De ×</p>

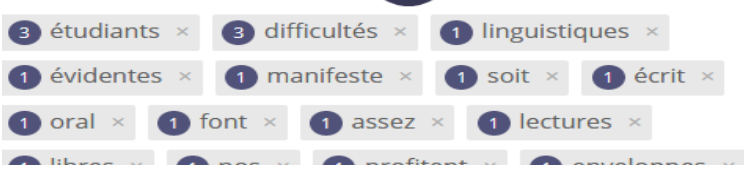

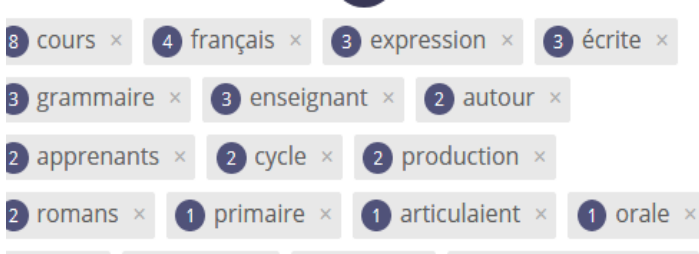

E5 X DHM	
----------	--


Question n°4 :

Générateurs de Mots Clés (Nuage de mots)	
E1 X IsM	
E2 X MM°	
E3 XY OB	
E4 XY RR°	



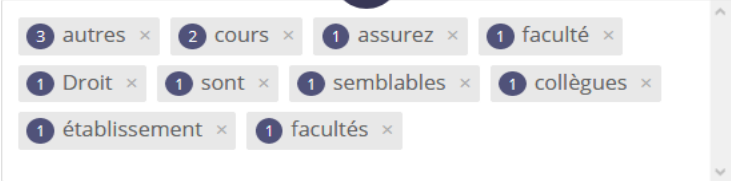
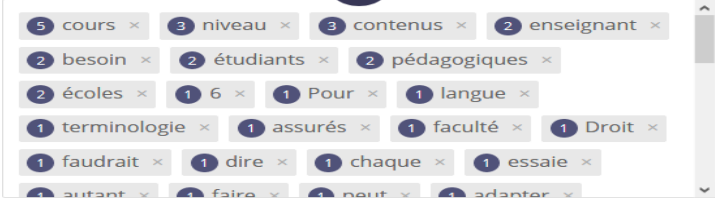
E5 X DHM	 <p>4 difficultés × 3 linguistiques × 3 filière × 3 comprendre × 2 étudiants × 2 faire × 1 Les × 1 faculté × 1 Droit × 1 ont × 1 énormément × 1 La × 1 nature × 1 diffère × 1 autre × 1 Difficulté × 1 document × 1 spécialisé × 1 droit × 1 arabe × 1 maîtrisé × 1 français ×</p>
----------	---


Question n°5:

Générateurs de Mots Clés (Nuage de mots)	
E1 X IsM	 <p>3 étudiants × 3 difficultés × 1 linguistiques × 1 évidentes × 1 manifeste × 1 soit × 1 écrit × 1 oral × 1 font × 1 assez × 1 lectures × 1 livres × 1 pas × 1 profitent × 1 enveloppes ×</p>
E2 X MM°	 <p>6 étudiants × 4 niveau × 4 quant × 3 mots × 3 entre × 2 3 × 2 notamment × 2 défaillances × 2 faibles × 2 connaissances × 2 fautes × 2 orthographe × 2 productions × 2 écrites × 2 compte × 2 expressions × 2 termes × 2 déficit × 2 non × 2 fait × 2 dissertation × 2 difficultés ×</p>
E3 XY OB	 <p>8 cours × 4 français × 3 expression × 3 écrite × 3 grammaire × 3 enseignant × 2 autour × 2 apprenants × 2 cycle × 2 production × 2 romans × 1 primaire × 1 articulaient × 1 orale ×</p>
E4 XY RR°	 <p>3 difficultés × 3 niveau × 2 compétences × 1 Nos × 1 étudiants × 1 ont × 1 beaucoup × 1 linguistiques × 1 tant × 1 écrit × 1 oral × 1 sont × 1 faibles × 1 comme × 1 avons × 1 expliqué × 1 accompagnent × 1 long × 1 parcours × 1 scolaire × 1 université × 1 De ×</p>




E5 X DHM	 <p>A word cloud for 'E5 X DHM' showing terms like 'difficultés', 'linguistiques', 'filière', 'comprendre', 'étudiants', 'faire', 'Les', 'faculté', 'Droit', 'ont', 'énormément', 'La', 'nature', 'diffère', 'autre', 'Difficulté', 'document', 'spécialisé', 'droit', 'arabe', 'maîtrisé', 'français'.</p>
----------	---

Question n°6

Générateurs de Mots Clés (Nuage de mots)	
E1 X IsM	 <p>A word cloud for 'E1 X IsM' showing terms like 'différent', 'établissements', 'Les', 'cours', 'français', 'assurons', 'FD', 'modules', 'spécialité', 'donnés', 'établissement', 'ceux', 'assurés', 'nos', 'collègues', 'exercent', 'autres', 'comme', 'FST', 'ENCG', 'raison', 'profils', 'différents'.</p>
E2 X MM°	 <p>A word cloud for 'E2 X MM°' showing terms like 'équipe', 'pédagogiques', 'FDS', 'Enseignants', 'Français', 'favorisons', 'esprit', 'travail', 'groupe', 'corps', 'pédagogique', 'manifestations', 'réalité', 'utilisation', 'membres', 'supports', 'harmonie', 'contenu', 'prescriptions'.</p>
E3 XY OB	 <p>A word cloud for 'E3 XY OB' showing terms like 'autres', 'cours', 'assurez', 'faculté', 'Droit', 'sont', 'semblables', 'collègues', 'établissement', 'facultés'.</p>
E4 XY RR°	 <p>A word cloud for 'E4 XY RR°' showing terms like 'cours', 'niveau', 'contenus', 'enseignant', 'besoin', 'étudiants', 'pédagogiques', 'écoles', '6', 'Pour', 'langue', 'terminologie', 'assurés', 'faculté', 'Droit', 'faudrait', 'dire', 'chaque', 'essaie', 'autant', 'faire', 'peut', 'adapter'.</p>


E5 X DHM	
----------	--

Questions n°7:

Générateurs de Mots Clés (Nuage de mots)	
E1 X IsM	
E2 X MM°	
E3 XY OB	



E4 XY RR°	 <p>3 cours × 2 supports × 1 Sincèrement × 1 niveau × 1 faculté × 1 enseignant × 1 préfère × 1 choisir × 1 ressources × 1 pédagogiques × 1 titre × 1 individuel × 1 empêche × 1 échanges × 1 discussions × 1 autour × 1 programmes × 1 aussi × 1 différences × 1 profil ×</p>
E5 X DHM	 <p>3 TICE × 2 parce × 1 recours × 1 travaille × 1 toujours × 1 façon × 1 classique × 1 dire × 1 tableau × 1 Ce × 1 vois × 1 important × 1 formé × 1 intégration × 1 mes × 1 cours ×</p>

Questions n°8 & 9 :

Générateurs de Mots Clés (Nuage de mots)	
E1 X IsM	 <p>2 TICE × 1 recours × 1 rarement × 1 classe × 1 depuis × 1 interventions × 1 commencent × 1 donner × 1 amphithéâtres × 1 lieu × 1 classes × 1 devenues × 1 incapables × 1 recevoir × 1 groupes × 1 empêche × 1 étudiants × 1 sites × 1 liens × 1 supports × 1 net × 1 soit ×</p>
E2 X MM°	 <p>8 cours × 8 étudiants × 4 TICE × 3 rendre × 2 activités × 2 projections × 2 messagerie × 2 groupes × 2 enseignant × 2 Enseignant × 2 procéder × 1 évoluons × 1 importance × 1 recourir × 1 occurrence × 1 Ordinateur × 1 portable × 1 base × 1 données × 1 supports ×</p>

E3 XY OB	 <p>4 TICE × 3 numérique × 2 acquisition × 2 langue × 2 Oui × 2 utilisation × 1 PC × 1 Internet × 1 logiciels × 1 classe × 1 moment × 1 seule × 1 expérience × 1 était × 1 souhaite × 1 refaire × 1 apportant × 1 améliorations × 1 intégration × 1 séances × 1 cours × 1 meilleure × 1 choc ×</p>
E4 XY RR°	 <p>4 TICE × 3 étudiants × 2 mes × 1 9 × 1 400 × 1 500 × 1 Personnellement × 1 recours × 1 régulièrement × 1 classe × 1 préparations × 1 inspire × 1 propose × 1 certaines × 1 adresses × 1 ressources × 1 pédagogiques × 1 consulter × 1 Net × 1 activités × 1 complément × 1 cours ×</p>
E5 X DHM	 <p>3 rôle × 2 TICE × 2 enseignant × 1 crois × 1 mot × 1 dire × 1 enseignement × 1 français × 1 langue × 1 universitaire × 1 génération × 1 connectée × 1 décision × 1 officielle × 1 action × 1 terrain × 1 bien × 1 ciblée × 1 mettre × 1 place × 1 structure × 1 fonctionne × 1 sens ×</p>

Questions n°10 & 11:

Générateurs de Mots Clés (Nuage de mots)	
E1 X IsM	 <p>2 convient × 2 enseignement × 2 français × 1 idée × 1 claire × 1 cours × 1 spécialisée × 1 ligne × 1 Finalement × 1 envisager × 1 solide × 1 cycles × 1 face × 1 difficultés × 1 étudiants × 1 améliorer × 1 formation × 1 outre × 1 penser × 1 groupes × 1 restreints ×</p>
E2 X MM°	 <p>3 étudiants × 3 nécessité × 2 production × 2 cours × 2 Terminologie × 2 Spécialisés × 2 produire × 2 formation × 2 Nous × 2 travailler × 2 davantage × 2 but × 2 étant × 2 Langues × 2 Recommandons × 2 module × 1 bienfaits × 1 technologie × 1 Langue × 1 pourraient ×</p>

E3 XY OB

2 langue × 2 culturelle × 1 Maitriser ×
1 française × 1 consiste × 1 acquérir × 1 toutes ×
1 composantes × 1 omettre × 1 composante ×
1 Dépouvoir × 1 dimension × 1 ôter × 1 sens ×

E4 XY RR°

2 étudiants × 1 Actuellement × 1 monde ×
1 conscient × 1 rôle × 1 TICE × 1 enseignement ×
1 supérieur × 1 groupes × 1 delà × 1 situation ×
1 compliquée × 1 Personnellement × 1 idées ×
1 cours × 1 Langue × 1 Terminologie × 1 ligne ×

E5 X DHM

3 langue × 2 français × 1 idée × 1 précise ×
1 question × 1 terminologie × 1 numérique ×
1 problèmes × 1 universitaire × 1 problématique ×
1 enseignée × 1 enseignement × 1 discuter ×
1 globalité × 1 adéquation × 1 politiques ×
1 linguistiques × 1 pays × 1 visibilité ×

		<p>universitaires, essentiellement ceux inscrits en Etablissements à accès ouvert.</p> <p>La deuxième période concerne la rentrée universitaire de 2009-2010. Elle consistait en une revue des contenus et des dispositions didactiques ayant affecté le module transversal ; lequel prenait une autre appellation ; celle de « Langue et Méthodologie du Travail Universitaire ». Le cours a introduit, en conséquence, des outils pédagogiques appropriés (Test de Positionnement, Supports, Centre des Ressources Linguistiques) et ce, dans le but de positionner les niveaux des futurs apprenants en milieu universitaire. Ces derniers devraient être répartis en groupes en fonction de leur niveau d'acquisition du français, ce qui nécessitait la mise en place d'un programme adapté à chaque niveau ; par les équipes pédagogiques, chargées de dispenser le cours de Langue</p> <p>La troisième période débute de l'année universitaire 2014-2015. Avec une telle rentrée, le Module « Langue Française » a pris une autre dimension. Une nouvelle appellation a été adoptée ; celle de « Langue et Terminologie ». Les étudiants auront, donc à acquérir des contenus tels qu'ils ont été définis dans le Syllabus Indicatif (dit d'harmonisation) édité par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres.</p> <p>La nouvelle conception est donc concentrée sur la Langue Française, en tant qu'outil véhiculaire du savoir dans les diverses filières accréditées par le Ministère de tutelle. Ainsi, les étudiants auront à acquérir les outils de nature à remédier à leurs difficultés linguistiques et à comprendre les sens des principaux concepts de leur spécialité.</p> <p>Par ailleurs, je tiens à préciser que durant mon expérience professionnelle antérieure, j'ai eu l'occasion de me dédier à tâches ; telles que :</p> <p>-La poursuite d'un cycle de formation en E-learning ; organisée par la Présidence de notre Université auprès des Enseignants de l'Etablissement (Moodle, Blackboard, Tell me more....)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'expérience a été consolidée par le travail de terrain, par la formation continue et le partage d'expérience (l'échange) avec d'autres professeurs d'autres universités (partenariats nationaux et internationaux...)
--	--	--	--

	E3	<p>-La participation à l'animation de la Quinzaine de la Langue française ; organisée par notre Université (Hassan I Settat et la Haute Ecole Hénallux de la Belgique) auprès des étudiants de la FDS</p> <p>b. Angle des cycles/filières pris en charge : Tout au long de mon parcours professionnel antérieur, j'ai été chargé de dispenser/animer des cours au profit :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Des étudiants du 1er cycle universitaire inscrits en filière des Sciences Economiques et Gestion, Droit en Arabe et Droit en Français ; -Des étudiants recrutés dans le cadre de la Licence Professionnelle en domaine de la Gestion. (le cours portait sur essentiellement sur la communication de l'entreprise plutôt que sur les aspects linguistiques) ; -Des étudiants inscrits en cycle du Master et ce, pour les accompagner dans les aspects de la Méthodologie, du Développement Personnel, de l'Analyse Transactionnelle et de l'acquisition des « SOFT SKILLS » ; -Des licenciés recrutés dans le cadre du « Programme National de la Formation Qualifiante des 25000 Licenciés » ; lancé par la Présidence du Gouvernement et auxquels ont adhéré -entre autres- les Universitaires, l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail, la Confédération Générale des Entreprises du Maroc.... <p>« Je suis enseignante De langue et de communication à la faculté de droit de Settat depuis 2003. J'enseigne le module de Technique d'expression et de communication au dit établissement, [...] Les contenus des modules ont subi des réformes, ce qui introduit le fusionnement des deux éléments du module en un : Langue et Terminologie.</p> <p>Au début de mon expérience, je travaillais dans les salles avec les groupes d'une soixantaine d'étudiants, mais depuis 2011 notre faculté connaît l'arrivée massive des étudiants de la région. Ce qui fait que les cours de langue et de terminologie sont assurés en amphithéâtres dans des groupes</p>	
--	----	--	--

	E4	<p>allant de 400 à 500 voire 600 étudiants. Ce qui a tout chamboulé et limite l'action pédagogique. »</p> <p>« J'enseigne le module de français depuis plusieurs années déjà au sein de la Faculté de Droit (Settat). Les contenus et les enseignements ont changé suivant les différentes réformes universitaires. On enseignait le module -Langue Française- en deux heures par semaine, en plus d'un module -TEC- en deux heures également. Puis, les deux modules ont fusionné en un seul -LC-. Et, à présent, il est revu et rebaptisé -LT-. Ce qui a appelé un changement dans les contenus et les stratégies.</p> <p>Une grande contrainte pédagogique consiste en le problème de la massification des classes d'année en année. Et, cette contrainte limite de façon notoire l'action pédagogique. »</p>	
	E5	<p>« Je suis professeur des TEC, des techniques d'expressions et de communication en langue française.</p> <p>Mon expérience date depuis 16 ans. j'ai commencé par enseigner la communication comme matière.</p> <p>Mon objectif était, d'une part, d'apporter un renforcement linguistique ou une remédiation de la langue française (recours aux cours classiques et de base en grammaire, conjugaison, syntaxe).D'autre part, initier les apprenants à la communication en créant des situations de communication au sein de la classe qui ressemblent à celles de tous les jours.</p> <p>J'ai joui d'une autonomie dans le choix des contenus à enseigner et qui variait selon le profil d'étudiants que j'avais (droit français ou arabe ou sciences économiques),</p> <p>J'ai utilisé les mêmes contenus (supports, exercices, fiches) pour les deux profils et à des niveaux différents comme par exemple du semestre 1 jusqu'au semestre 4Mes pratiques d'enseignement étaient les mêmes</p>	

<p>AXE II : Niveau linguistique : obstacles et amélioration</p> <p>Question 2 : Comment vous jugez le niveau linguistique de vos étudiants ?</p>	<p>E1</p>	<p>et j'ai senti de l'ennui et surtout de la stagnation dans l'acquisition du savoir ce qui m'a poussé à chercher du nouveau pour briser cet état canonique. Un enseignement direct, focalisé sur l'enseignant et non sur l'apprenant, un enseignement qui se fait et se produit en l'absence d'outils pédagogiques : absence d'outils technologiques, masse des apprenants élevée, horaires insuffisants, absence de logistique pour mener à bien l'enseignement et faciliter les apprentissages.</p> <p>Les apprenants n'avaient pas la chance tous de prendre la parole dans une simulation ou improvisation ; sauf les meilleurs qui avaient l'audace de participer.</p> <p>Cet état de lieux de l'université et ce qu'elle disposait comme moyens pour aider les enseignants à mener à bien leurs missions était pour moi la principale cause qui m'a poussé à réfléchir à d'autres stratégies convenables à l'enseignement /apprentissage du français. »</p> <p>« En ce qui concerne le niveau des étudiants en langue française, je trouve qu'il est critique et va de pire en pis. Ce niveau critique est dû en fait au cursus antérieur qui ne favorise pas la maîtrise de la langue, ni le développement de la compétence communicationnelle outre les modes d'enseignement-apprentissages mis en place qui ne favorise pas l'interaction et les échanges au niveau de la faculté la situation s'aggrave étant donné que le cours de langue est assuré dans un groupe massif.. Cela se répercute sur la motivation des étudiants et rend leur situation délicate.</p> <p>Un bon niveau linguistique permet à l'étudiant de poursuivre son cursus universitaire avec aisance et motivation ce qui n'est pas le cas étant donnée que les étudiants sont dans la majorité d'un niveau A2 notamment dans les sections du droit arabe. »</p>	<p>Niveau linguistique critique des étudiants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau faible, critique, - Il va de pire en pis - Niveau de maîtrise faible, ne favorisant pas le développement de compétence communicative - Mode d'enseignement ne permet pas l'interaction et les échanges ... - Cette situation impacte le niveau et la motivation des étudiants
---	-----------	---	--

	E2	<p>« Vu que j'ai été chargé d'assurer des cours à plusieurs groupes relevant des cycles d'études et des filières différents ; je me permets de synthétiser la réponse à cette question dans le tableau suivant :</p> <p>1er cycle de la Licence Fondamentale : Droit en Arabe : Les étudiants de cycle affichent un déficit structurel en Langue Française (Droit en Français) :</p> <p>Le niveau de ce groupe d'étudiants est satisfaisant ; dans la mesure où ces étudiants parviennent à comprendre le discours énoncé par l'Enseignant, à participer au cours (Questionnement) et à présenter des exposés devant le public Economie/Gestion :</p> <p>Le niveau de ce public est moyen. La majorité des étudiants de cette filière ont suivi leurs parcours antérieurs en langue arabe. La transition vers les études universitaires dispensées en Français leur est difficile : ont besoin d'une période d'adaptation et de renforcement linguistique</p> <p>Licence Professionnelle : Notre encadrement au sein de ce cycle a intéressé seulement les étudiants en Sciences de Gestion. Le cours avait plutôt porté sur la Communication de l'Entreprise, plutôt que sur la langue.</p> <p>L'interaction avec les étudiants était riche compte tenu de la taille restreinte du groupe et de l'implication des étudiants dans les travaux auxquels, je les ai affectés (recherches, présentations, animations, cas d'entreprise.....)</p> <p>Master : Nous avons dispensé un cours de Langue, Méthodologie et Communication au profit d'un public des étudiants inscrits en filière juridique (Droit en Arabe). Le niveau étant toujours défaillant : nous avons eu du mal à assurer un tel cours pointu</p>	<p>Manque de compétence linguistique et communicative</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau faible à l'écrit et à l'oral - Difficulté de maîtrise des règles de grammaire, ... - Difficultés de rédaction - Difficultés de compréhension de doc. De spécialité <p>Le niveau linguistique varie d'une filière à une autre et ce sont les étudiants des filières arabisées de droit qui affichent les plus grandes difficultés.</p>
--	----	--	---

	E3	<p>« C'est un niveau A1 pour le droit arabe et A2 pour le droit français et les sciences économiques, B1 et B2 pour les apprenants africains.</p> <p>Incapacité à s'exprimer oralement (mots isolés, phrases incomplètes et ambiguës, agrammaticales, asémantiques, difficulté de prononciation : i /U etc.)</p> <p>A l'écrit comme à l'oral : l'écrit n'est que la transposition de leurs compétences orales avec d'autres types d'erreurs spécifiques à l'oral : fautes d'orthographe, incohésion discursive etc.</p> <p>Le niveau des étudiants est calamiteux »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Niveau A2 B1 - Niveau en baisse
	E4	<p>« Mes étudiants accusent un niveau faible, voire critique notamment ceux des filières du Droit arabe. Leurs compétences linguistiques et communicatives ne sont pas satisfaisantes. Ils ont un niveau faible à l'écrit et à l'oral ils ont beaucoup de difficultés. Ces difficultés sont apparentes aux niveaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> -De la maîtrise de la grammaire (la syntaxe, l'orthographe ...) -De la rédaction (élaboration de compte rendu, synthèse...) -De la compréhension de documents techniques <p>Bref, se sont des étudiants qui n'ont pas été bien formé en matière de compétence linguistique et communicative. Leur niveau est situé entre A2 généralement pour quasiment tous les étudiants des filières de Droit arabe, et B1 pour un certain nombre limité des étudiants des filières francisantes (économie et droit français). »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit structurel en langue française,
	E5	<p>« Je trouve que le niveau des étudiants est en baisse. Il varie selon les filières. Les étudiants de DF et d'économie ont des niveaux presque similaires. Actuellement, on peut classer, sommairement, les plus motivés d'entre eux dans le niveau B1 ; tandis les étudiants qui suivent un enseignement de DA ne dépassent pas généralement le seuil A2, pour les plus</p>	

<p>AXE II : Niveau linguistique obstacles et amélioration</p> <p>Question 3 : Ont-ils des difficultés linguistiques ?</p>	<p>E1</p> <p>E2</p>	<p>enthousiastes parmi eux. »</p> <p>Oui, nos étudiants ont des difficultés linguistiques évidentes, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Ils ne font pas assez des lectures libres et n'ont pas beaucoup profité des enveloppes horaires allouées à l'enseignement du français tout au long de leur cursus scolaire.</p> <p>« Les difficultés linguistiques rencontrées chez nos étudiants (avec des degrés différents) s'articulent autour de : La Grammaire.</p> <p>La grammaire Il s'agit notamment des :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Défaillances au niveau de la construction des énoncés ; -Faibles connaissances des divers modes de la liaison : préposition, mots de liaisons, conjonctions -Fautes d'orthographe lexicale quant à l'écriture même des mots usuels et des fautes d'orthographe grammaticale, notamment celles relatives à l'accord du participe passé -Faibles connaissances des valeurs temporelles et des emplois convenables des temps quant à la formulation de leurs productions écrites <p>L'expression :</p> <p>La bonne partie de nos étudiants ne se rendent pas compte de l'importance attribuée à l'emploi convenable des mots et expressions dépendamment du contexte qui se présente ; en ce sens qu'ils se permettent d'employer :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Des termes et des verbes « passe - partout » : Déficit lexical ; - Des expressions relevant du registre familial -Des termes spécialisés non articulés (non prise en compte de la problématique posée) 	<ul style="list-style-type: none"> - Droit français niveau satisfaisant - Economie/Gestion : - Niveau intermédiaire - Interaction riche (licence pro ... - Master Droit arabe : niveau défaillant ... - niveau A1 pour le droit arabe et A2 pour le droit français - incapacité à s'exprimer à l'oral : mots isolés, phrases incomplètes,
---	---------------------	--	---

		<p>- Des périphrases :</p> <p>Par ailleurs, la difficulté à ce niveau se constate-t-elle aussi par le fait que la majorité de ces étudiants s'avère incapable de procéder à la reformulation des contenus (paraphrase)</p> <p>La dissertation :</p> <p>(Les difficultés sur ce point concernent les étudiants inscrits en cycle du Master)</p> <p>A ce niveau, les difficultés/défaillances constatées concernent :</p> <p>-L'incapacité à distinguer entre les plans de la dissertation à envisager ;</p> <p>-L'absence de cohérence et de l'articulation entre les parties des productions écrites de ces étudiants ;</p> <p>-Les hors sujets : surtout les discoursifs d'entre- eux</p> <p>-Le déficit quant aux idées avancées pour développer les points de son plan : les étudiants ne se dédient pas à la lecture.</p> <p>Toutefois, on précise que (dans certains cas) ; quelques étudiants avaient fait /font preuve de satisfaction quant à leur niveau linguistique : leurs performances nous ont tellement séduits</p> <p>« Voire réponse 2 »</p> <p>« Nos étudiants ont beaucoup de difficultés linguistiques leurs compétences tant à l'écrit qu'à l'oral sont faibles, comme nous l'avons expliqué ces difficultés les accompagnent le long de leur parcours scolaire jusqu'à l'université. De plus, les pratiques de langue ne favorisent pas l'émergence de leurs compétences de communication et leur maîtrise du français. Nous pouvons situer ces difficultés au niveau de la grammaire, de la rédaction et surtout au niveau de la prise de parole en public. En fin, un niveau linguistique très faible voire critique veut dire automatiquement décrochage »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés linguistiques évidentes, - Manque de lectures libres - Ne rentabilisant pas les enseignements du français lors de scolarité antérieure <p>Défaillances grammaticales multiples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - énoncés décousus - faiblesses des modes de liaisons - fautes de lexique, orthographe, conjugaison - difficultés liées aux registres de langue, <ul style="list-style-type: none"> - les pratiques de langue ne favorisent pas l'émergence de leurs compétences de communication, - difficulté de grammaire, de rédaction et de prise de parole,
	E3		
	E4		

	E2	<p>pour les améliorer. De surcroît, la diversité des matières accroît la difficulté de l'élève et elle l'incite à choisir les solutions les plus faciles, dont la fraude lors des évaluations.</p> <p>« Les cours du Français dispensés à nos étudiants lors de leurs cursus antérieurs peuvent faire l'objet des constatations suivantes :</p> <p>Les cours au primaire s'articulaient autour de l'expression orale, l'expression écrite et la grammaire. De tels cours n'étaient pas de la même utilité pour tous les apprenants ; essentiellement ceux qui proviennent du monde rural où l'enseignant était /est chargé en un volume horaire limité de dispenser des cours aux classes « intégrées » ;</p> <p>Les cours au cycle collégial s'explicitent davantage dans la mesure où l'approfondissement de l'apprentissage devrait porter sur l'expression, la grammaire, la production écrite et la lecture hors classe. Or, il convient de préciser qu'avec la massification des groupes, le caractère agité des collégiens (adolescents) et la surcharge des contenus (programmation de plusieurs autres matières) ; rendent la tâche de l'enseignant et de l'élève difficile à aboutir à des résultats satisfaisants (en l'occurrence en Français ; objet de notre problématique en cours) ;</p> <p>Les cours du cycle secondaire s'articulent autour de l'étude des Romans, la Grammaire et la Production écrite. Cependant, le niveau « élevé » de ces romans crée une certaine distance entre les apprenants et l'Enseignant qui se voit obligé de jouer le rôle de Gendarme avant celui de la dispense des cours.</p> <p>A ce constat, s'ajoute le fait que l'épreuve du Français n'est pas programmée à l'examen national du Baccalauréat. Conséquence : les lycéens négligent le français et se concentrent plutôt sur l'Anglais.</p> <p>En résumé, les cours du Français des cursus antérieurs ne peuvent pas prédisposer en</p>	<p>Scolarité antérieure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - cours focalisés sur la grammaire, l'expression orale et écrite, - <p>Obstacles à l'atteinte des objectifs et à la réalisation des tâches linguistiques ...</p> <p>Au lycée le cours de français se base essentiellement sur le français,</p>
--	----	---	---

	E3	<p>bonne et due forme les étudiants à mieux poursuivre leurs études universitaires.</p> <p>Non, je souligne et je spécifie que les contenus enseignés aussi bien que les démarches didactiques conçues au secondaire ont amplifié et aggravé la situation.</p> <p>Les enseignants du secondaire enseignent des contenus dit obsolètes avec des méthodes obsolètes à des étudiants extra connectés, la classe est coupé de leur monde extérieur, ainsi ils sont démotivés, inattentifs...</p> <p>ils ont du mal à lire à suivre le cours et à le comprendre à prendre la parole à écrire</p> <p>Pourquoi ? car l'image a pris la place du mot</p>	<p>Cours ne préparant pas les étudiants aux études universitaires.</p> <p>Cours de français ne favorisant pas l'enseignement par tâches et ne rattachent pas l'école à son environnement</p>
	E4	<p>« Je ne pense pas que le cursus scolaires antérieurs notamment l'enseignement de la langue française qu'ils ont poursuivi les a mieux préparé aux études universitaires. D'après l'expérience que j'ai avec les étudiants et le profil qu'ils ont au départ, c'est-à-dire comment ils arrivent dans mon cours les prédisposent à poursuivre leurs études universitaires de manière aisée. D'année en année, je trouve des étudiants ayant du mal à écrire une phrase à formuler correctement un énoncé ou à effectuer une opération de lecture de documents, d'explication de textes correcte et convenable. Les obstacles qui entravent la maîtrise de langue et la compétence de communication relèvent du peu de maîtrise des 4 compétences à savoir comprendre l'écrit , produire l'écrit et comprendre l'oral produire l'oral. Je pense que c'est à ce niveau-là qu'il faudrait travailler les compétences des étudiants et que les cours de langue française assurés au niveau du primaire et du secondaire doit faire face à cette réalité et travailler plus ses</p>	<p>Etudiants ayant du mal à écrire correctement, à prendre des notes ou exploiter convenablement les recherches documentaires.</p>

	E5	<p>compétences. Les cursus antérieurs sont marqués par l'encombrement des devoirs de grammaire, de conjugaison et les horaires alloués aux activités de lecture, de compte rendu de lecture, de synthèses et des activités orales sont pratiquement marginalisées. »</p> <p>« D'après tout ce qui a été expliqué, je ne vois pas que l'enseignement du français aux cycles primaire et secondaire les a préparés au cycle supérieur. Je vois que le français enseigné au lycée n'a aucun rapport avec le français langue universitaire. Au secondaire, tout le travail du français est focalisé sur l'œuvre littéraire, alors le travail universitaire nécessite d'autres compétences linguistiques qui n'ont pas été suffisamment travaillées. Voilà le premier obstacle, ce décalage entre le secondaire et l'université. Il y a également un obstacle lié aux modes d'apprentissage du français, mais également des autres matières au secondaire qui ne participent pas au développement de l'autonomie de l'étudiant. Chose qu'on lui demande à 100% à l'université. Les cours à l'université assurés en amphi en mode magistral ne laissent pas de chance pour les étudiants qui souffrent de difficultés linguistiques et méthodologiques et en mode d'organisation d'apprentissage en autonomie. »</p>	<p>Décalage entre la scolarité antérieure et les études universitaires.</p>
--	----	--	---

	E3	<p>professionnelle ; essentiellement dans les domaines offrant plusieurs opportunités d'intégration. Il s'agit des Métiers de l'Off shoring et de l'Enseignement auprès des Académies Régionales de l'Éducation et de la Formation (Le Ministère de l'Éducation Nationale compte recruter 200000 Enseignants dans les dix années à venir).</p> <p>« Bien évidemment, la maîtrise du français (des quatre compétences) CE/CO, PE/PO est le levier de la réussite.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leur permettra de suivre le cours magistral, souvent produit dans un français de spécialité avec des débits variés. -Leur permettra de comprendre ainsi le cours et par la suite effectuer une prise de note correcte, schématiser correctement le cours, le résumer, réaliser une synthèse correcte etc. - cela leur permettra de s'auto évaluer dans l'acquisition des dites compétences et par la suite d'effectuer des décisions dans le choix de la spécialité etc..... » 	<p>La maîtrise du français permet de suivre ses cours et d'effectuer les travaux universitaires</p> <p>La maîtrise du français est indispensable,</p>
	E4	<p>« Je suis tout à fait d'accord que la maîtrise du français est indispensable dans la formation des étudiants universitaires. Pour les filières économiques et la section de Droit français, je dirais que la maîtrise du français est la condition du succès de l'étudiant qui, avec un niveau critique, aura énormément de difficultés à réussir dans les filières économiques et juridiques, dont les cours sont assurés en français. Nous avons toujours été confrontés à des étudiants qui n'arrivent pas à réussir dans leur module de spécialité, justement à cause des difficultés linguistiques. Les cours en amphitheâtre sont donnés en langue française. L'étudiant qui ne fait pas preuve de bons réflexes de prise de</p>	

	E5	<p>notes et de synthèse aura du mal à poursuivre ses enseignants. Aussi à l'examen, l'étudiant en manque de compétences de rédaction se voit dans la limite de ses succès. »</p> <p>« La maîtrise du français est indispensable pour les filières de DF et d'économie et gestion. Et, elle est importante aussi pour la filière de DA, à l'ère de la mondialisation et des échanges interculturels. Il est impossible d'envisager un bon étudiant en DF ou en sciences économiques qui maîtrise mal le langage qu'on lui parle. Les enseignements de ces filières, les contenus et les références sont en langue française. De ce fait, l'étudiant qui ne justifie pas d'un niveau probant en français ne saurait réaliser de bons scores. »</p>	
--	----	--	--

	E5	<p>étudiants. De plus, dans les autres établissements comme les écoles des ingénieurs, les facultés des sciences et des techniques, les écoles de Commerce ... le module est enseigné d'une autre façon et les contenus des cours sont adaptés à ce contexte particulier »</p> <p>« Les cours de français que nous assurons au sein de la FD diffèrent des modules de spécialité donnés dans le même établissement et ils diffèrent de ceux assurés par nos collègues qui exercent dans d'autres établissements comme la FST et l'ENCG, en raison des profils différents ainsi qu'au fait que ces derniers établissements sont à accès régulé.</p>	Différences au niveau des contenus et au niveau des établissements...
--	----	--	---

<p>Axe III :</p> <p>Fr. langue universitaire + didactique et TICE</p> <p>Question 8 :</p> <p>Avez-vous recours aux TICE (PC/ Internet, logiciels, etc.) en classe ?</p>	E1	<p>Je recours rarement au TICE, en classe, depuis que nos interventions commencent à se donner dans des amphithéâtres au lieu des classes devenues incapables de recevoir nos groupes. Cela n'empêche pas que je renvoie mes étudiants vers des sites, des liens et des supports sur le net, que ce soit pour des recherches ou des compléments de cours.</p>	<p>Recours rarement aux TICE :</p> <p>Renvoi : site, liens utiles ...</p>
	E2	<p>« Nous évoluons dans une ère, où le recours aux TICE s'avère une importance nécessaire en vue dispenser ses cours. De ce fait, il nous est commode d'en recourir. Il s'agit en l'occurrence :</p> <p>D'un Ordinateur portable : une base des données emmagasinant les supports de cours, les activités et exercices, les fiches de lecture et les feuille de travail</p> <p>Des logiciels de traitement de texte et de projections des présentations/exposés</p> <p>De la connexion Internet (sur nos propres frais) en vue de rendre le cours plus vivant</p> <p>De la messagerie électronique avec nos étudiants : consignes à transmettre aux étudiants, demandes d'explications formulées par de tels étudiants, suivi des réalisations de nos apprenants.....</p>	<p>Recours régulier aux TICE</p>
	E3	<p>NON, pour le moment</p>	<p>Non</p>
	E4	<p>Personnellement je n'ai pas recours régulièrement aux TICE dans ma classe, dans mes préparations je m'inspire des TICE, je propose aussi aux étudiants certaines adresses de ressources pédagogiques à consulter sur le Net, mais ce sont des activités en complément à mes cours que j'assure en amphi et je vois mal comment intégrer les TICE dans un groupe assez large.</p>	<p>Non recours aux TICE</p> <p>Difficultés à intégrer les TICE en amphi</p>

	E3	<p>point sur les acquis de ses étudiants et par conséquent procéder aux ajustements nécessaires et ce, en vue de réaliser les objectifs pédagogiques qu'il s'assigne</p> <p>Oui, « le choc des images et le poids des mots »</p> <p>Comme je viens de le mentionner dans la question 4, l'utilisation des TICE est le moyen idéal pour favoriser l'acquisition de la langue, Pour cela, il nous faut :</p> <p>Formation des enseignants au numérique, La veille numérique</p> <p>L'accompagnement des apprenants afin qu'ils infléchissent leur comportements quant à l'utilisation du numérique afin qu'ils puissent canaliser leurs efforts et énergies pour des finalités pédagogiques.</p>	Les TICE = moyen idéal pour favoriser l'enseignement du français,
	E4	<p>« Nous évoluons dans une ère, où le recours aux TICE s'avère une importance nécessaire en vue dispenser ses cours. De ce fait, il nous est commode d'en recourir. Il s'agit en l'occurrence :</p> <p>D'un Ordinateur portable : une base des données emmagasinant les supports de cours, les activités et exercices, les fiches de lecture et les feuille de travail</p> <p>Des logiciels de traitement de texte et de projections des présentations/exposés</p> <p>De la connexion Internet (sur nos propres frais) en vue de rendre le cours plus vivant</p> <p>De la messagerie électronique avec nos étudiants : consignes à transmettre aux étudiants, demandes d'explications formulées par de tels étudiants, suivi des réalisations de nos apprenants.....</p>	
	E4	<p>« Je crois que les TICE ont leur mot à dire dans l'enseignement du français langue universitaire, surtout que la génération d'aujourd'hui est très connectée, mais il</p>	

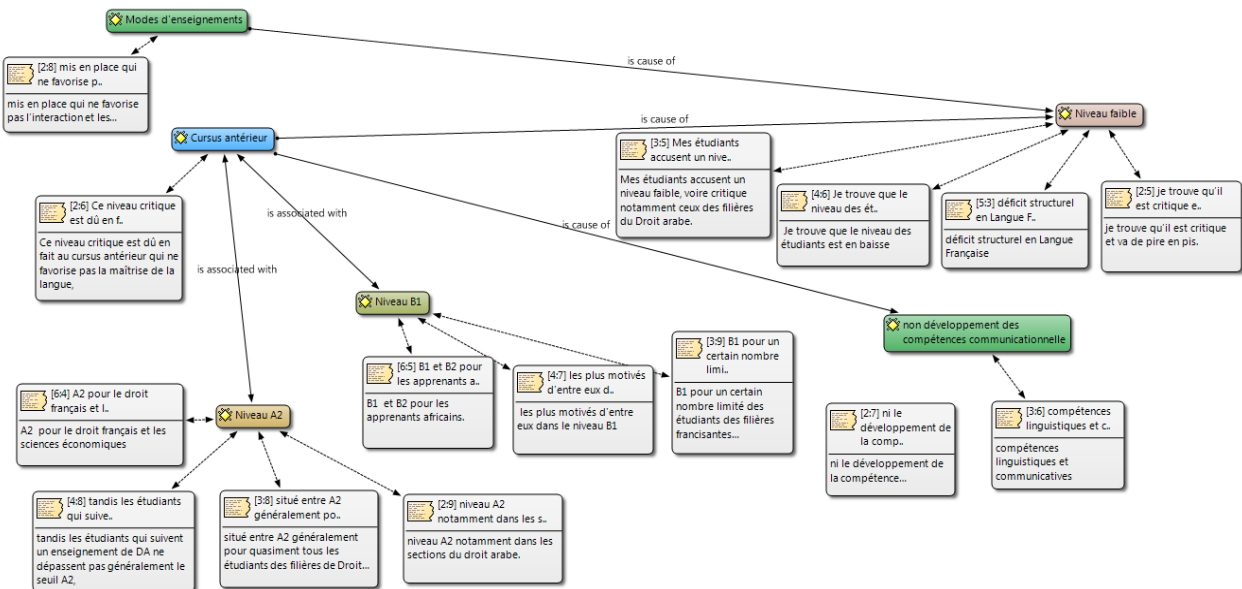
<p>Axe III</p> <p>Question 10</p> <p>Que pensez-vous des cours de langue et de terminologie spécialisée en ligne ?</p>	E5	<p>faudrait une décision officielle et une action de terrain bien ciblée pour mettre en place une structure qui fonctionne dans ce sens. Cependant, la technologie TICE n'est qu'un outil, il ne doit pas exclure le rôle de l'enseignant, le rôle de l'enseignant est toujours un rôle central.</p> <p>Actuellement tout le monde est conscient du rôle des TICE dans l'enseignement supérieur mais pour des groupes des étudiants qui vont au-delà de 400 et 500 étudiants, je vois que la situation est compliquée</p>	<p>Besoin d'une action décisive dans ce sens</p> <p>Difficulté d'exploiter les TICE</p>
	E1	<p>« Je n'ai pas une idée claire sur les cours de LT spécialisée en ligne. »</p>	<p>Ambiguïté</p>
	E2	<p>En plus des bienfaits de la technologie (énoncés dans le point « 9 » de cette production) ; les cours de Langue et de Terminologie Spécialisés ne pourraient que d'être d'une valeur ajoutée pour nos étudiants, puis qu'ils :</p> <p>Auront la possibilité de cerner les sens /significations des termes employés dans leurs domaines de spécialité ;</p> <p>Seront capables de produire des dissertations/documents en rapport avec leurs vocations académiques ;</p> <p>Animeront des « Ateliers Spécialisés » dans des thématiques en liaison avec les contenus disciplinaires programmés dans les cursus de formation qu'ils sont choisis.</p> <p>Développeront un profil compétitif leur permettant d'accéder aux cycles supérieurs de la formation et même de réussir une intégration professionnelle</p>	<p>Avantages d'exploitation des cours de terminologie en ligne</p>

<p>Suggestions : (Compléments de questions / propositions</p>	E3	Aucune idée !!!!	Ambigüité
	E4	<p>Personnellement, je ne vois je n'ai pas d'idées sur les cours de Langue et Terminologie en ligne.</p> <p>« Je n'ai pas d'idées sur ce genre de cours ».</p>	Ambigüité
	E5	<p>« Finalement, il convient d'envisager un enseignement solide et harmonieux du français durant tous les cycles, afin de faire face aux difficultés des étudiants et d'améliorer leur formation. En outre, il convient de penser un enseignement de français en groupes restreints. »</p>	Ambigüité
	E1	<p>« Nous signalons la nécessité de « travailler davantage » sur la motivation des étudiants et ce, pour plus d'implication et d'engagement. Le but étant de corriger les jugements de valeurs et les fausses conceptions véhiculées autour du Module Transversal des Langues ;</p>	Enseigner dans des groupes restreints,
	E2	<p>Recommandons la nécessité de programmer le module des Langues dans tous les Semestres de la Licence et ce, dans le but d'atteindre systématiquement et progressivement les objectifs assignés à un tel module ;</p> <p>Recommandons aux Enseignants de travailler davantage la morphosyntaxe et ce, pour remédier aux difficultés du structuralisme que nous étudiants affichent clairement ; surtout que le Français est connu pour son caractère flexionnel ;</p> <p>Exhortons (dans le cadre de l'alternance codique), l'ouverture sur l'Anglais (langue universelle et de la production du savoir) : l'objectif est de produire des profils compétitifs ;</p>	Travailler la motivation des étudiants

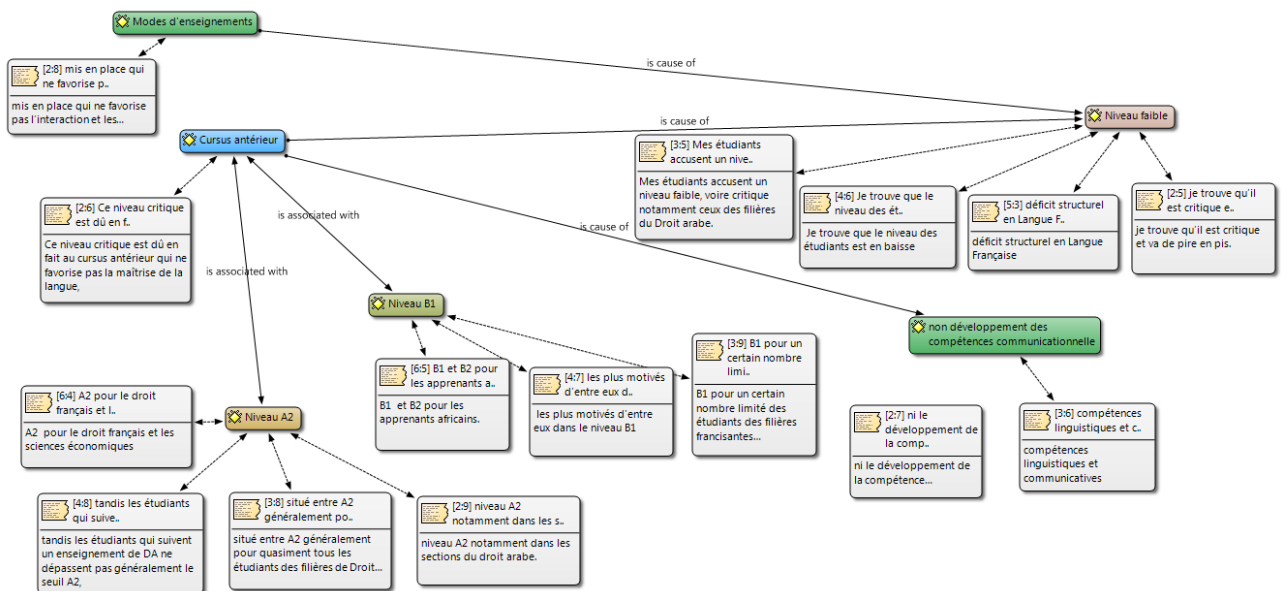
	E3	<p>Nous conseillons la nécessité de la coordination (si c'est possible socio-culturellement) avec les Départements d'Economie et de Droit. La finalité étant obtenir plus de pertinence des cours de Terminologie Spécialisée.</p> <p>« Maitriser la langue française ne consiste pas seulement à acquérir toutes ses composantes, il ne faut pas omettre sa composante culturelle. Dépouvoir la langue de sa dimension culturelle c'est lui ôter son sens. »</p>	Enseigner la langue en rapport avec la culture
	E4	<p>« Mon idée est que les cours de langue devraient être assurés dans des salles avec des groupes restreints afin de pouvoir favoriser l'échange et le développement des compétences de communication et de production tant à l'écrit qu'à l'oral. »</p>	Favoriser l'échange
	E5	<p>« Les problèmes du français langue universitaire sont liés à la problématique du français au Maroc, à la fois comme langue enseignée et langue d'enseignement. Il faudrait la discuter dans globalité et en adéquation avec les politiques linguistiques du pays, ce qui donnera plus de visibilité et permettra de l'approcher sous un angle linguistique et didactique probants».</p>	C'est une problématique à discuter dans sa globalité dans le cadre des politiques linguistiques

Annexe 7 : Analyse de données textuelles (ADT) : résultat du traitement *Atlas.ti* (Analyse qualitative)

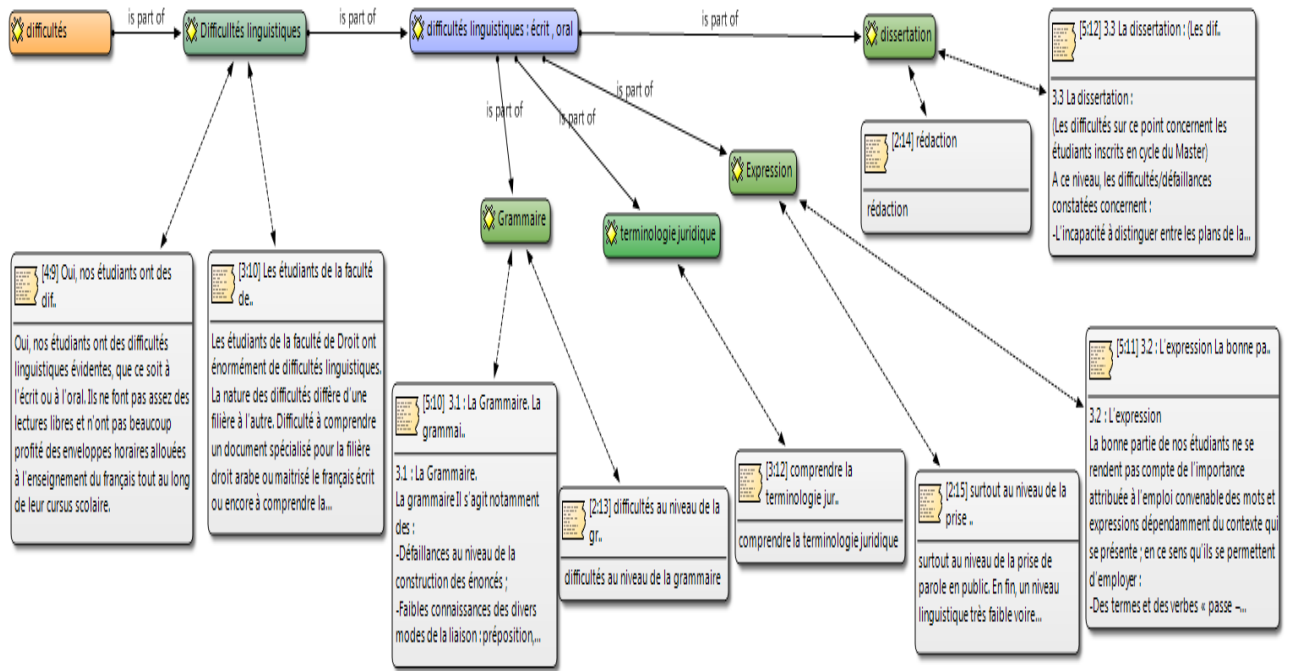
1. Profil et expérience :



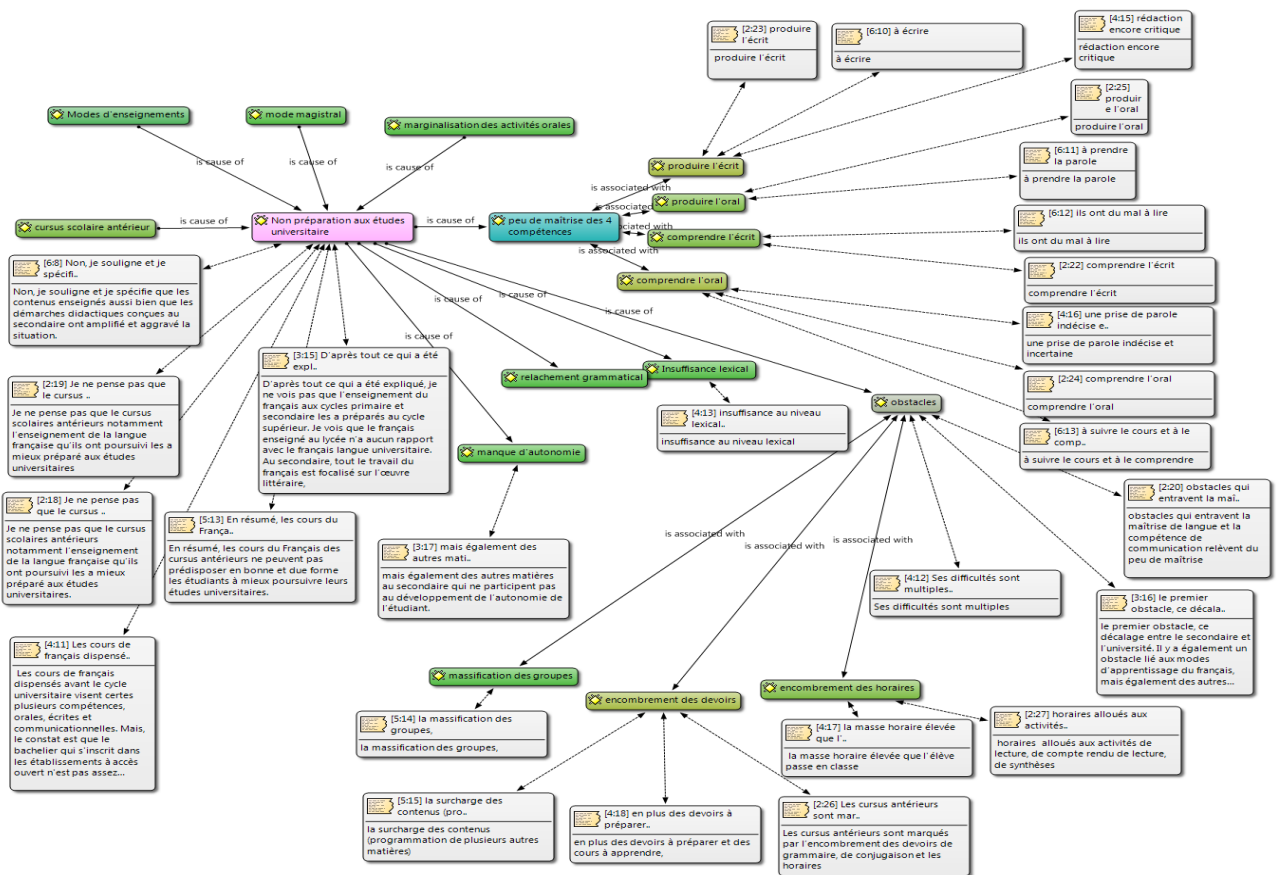
2. Niveau linguistique :



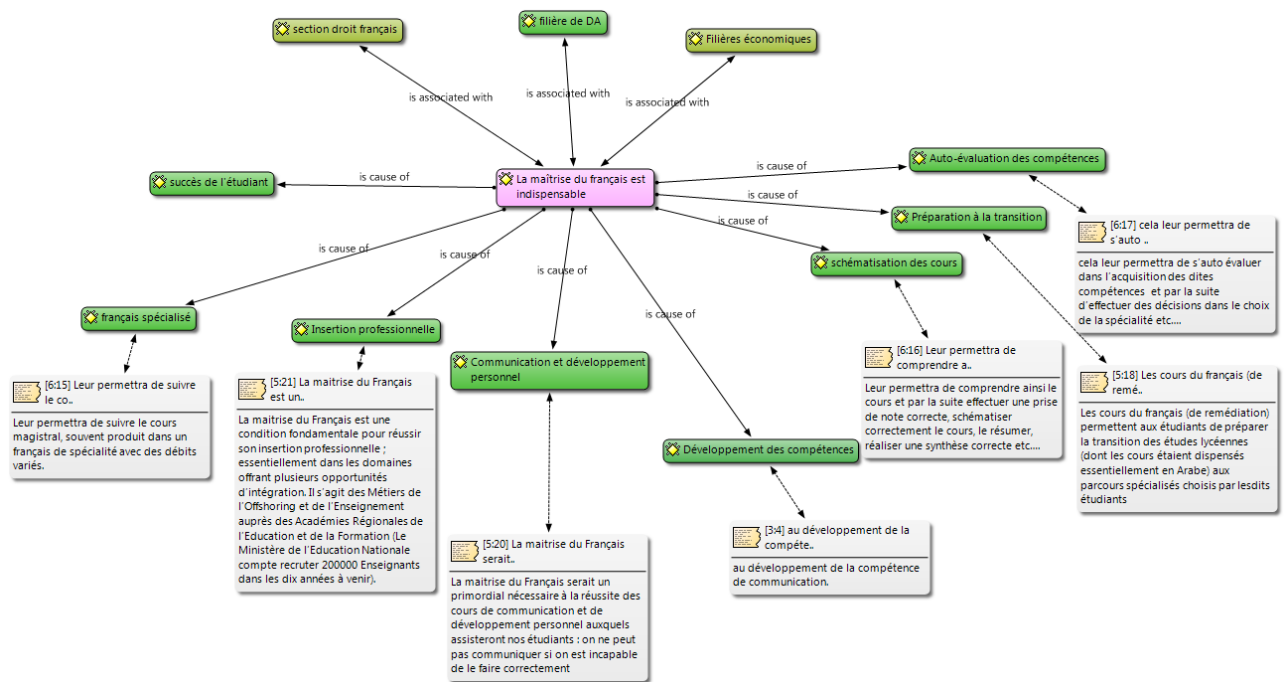
3. Nature des difficultés linguistiques :



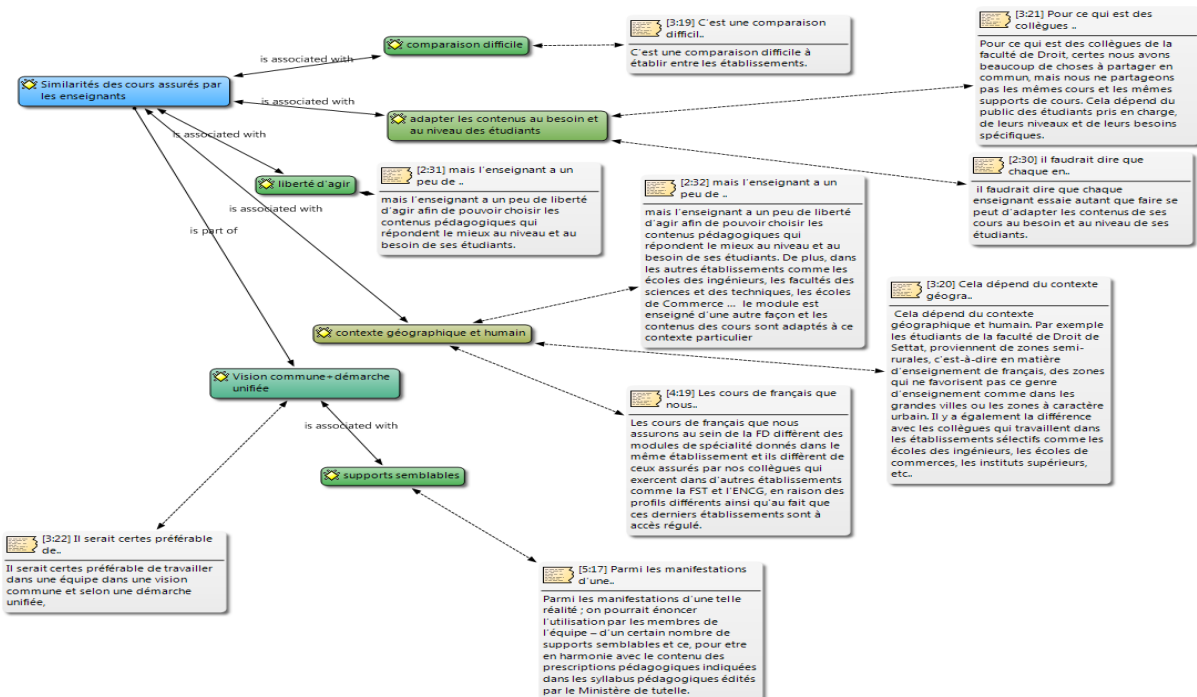
4. Préparation aux études universitaires :



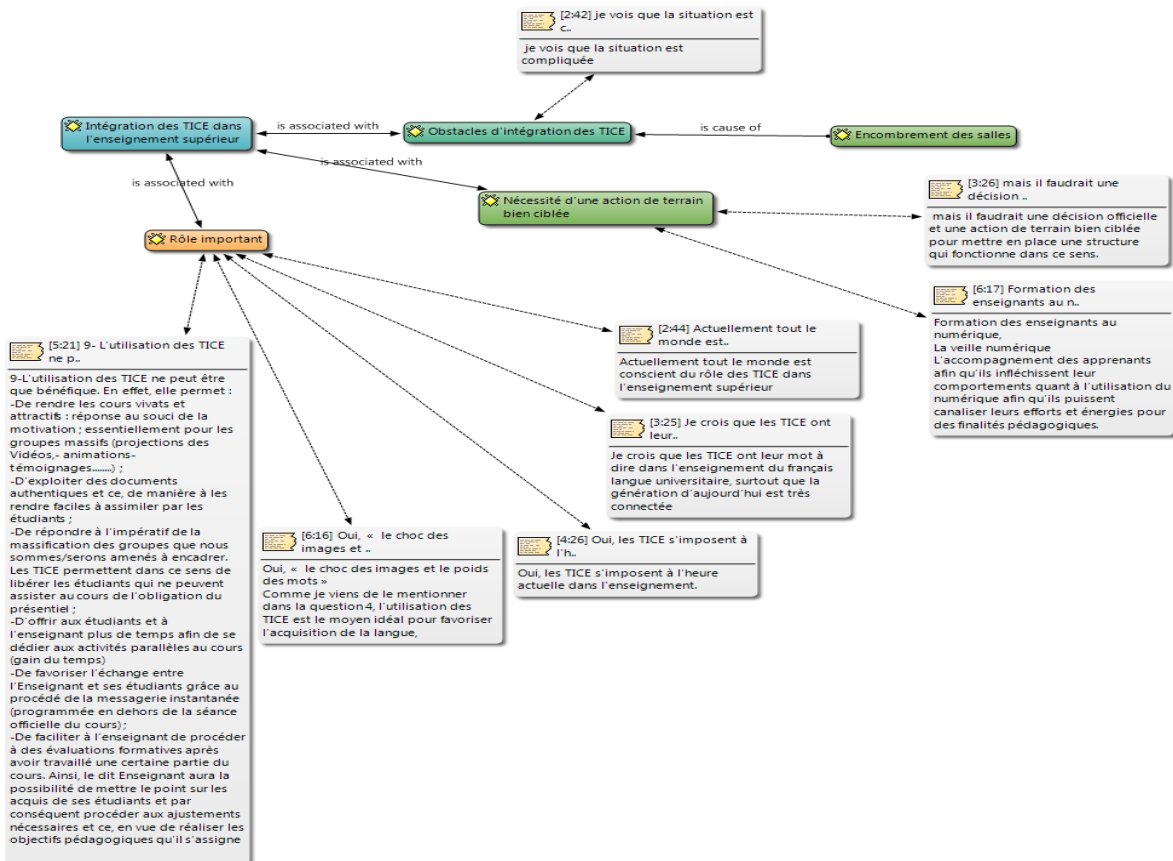
5. Maîtrise du français :



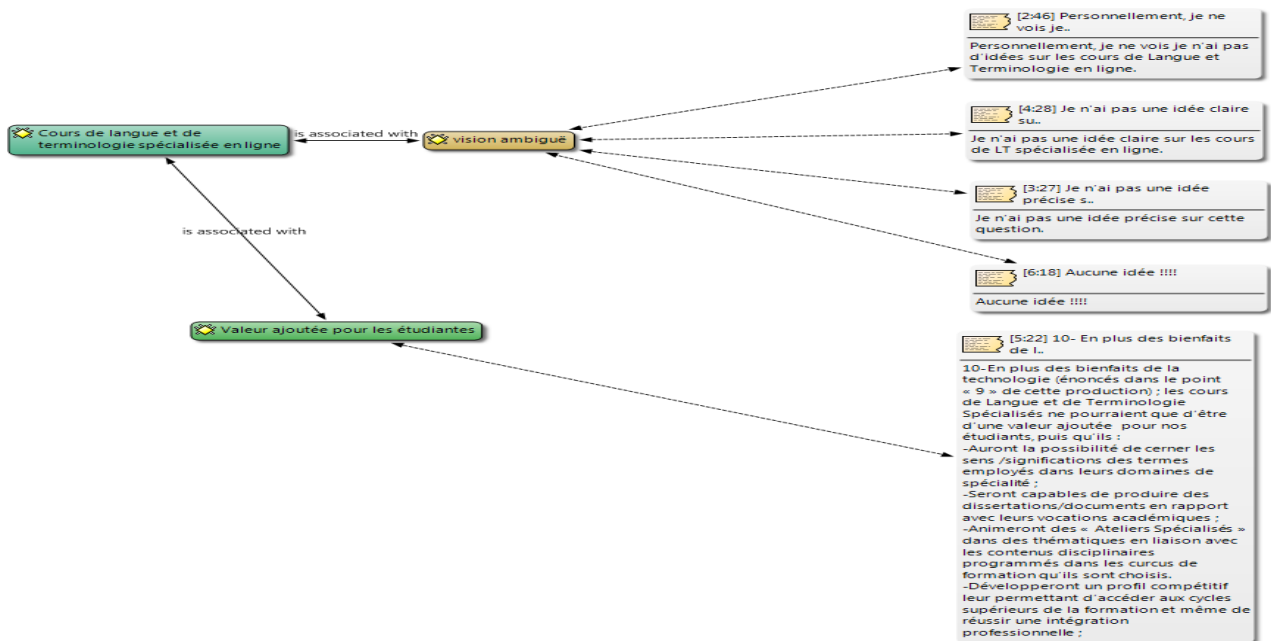
6. Didactique du FLU (Similarité des cours) :



c. Obstacles d'intégration des TICE



d. Terminologie numérique :



RÉSUMÉ

Le Maroc est un pays au carrefour des autres pays. Trait d'union entre l'Europe et l'Afrique, ce pays de l'Ouest de la Méditerranée connaît une situation linguistique particulière. Le chercheur et l'analyste de la situation linguistique au Maroc se trouvent face à de nombreux défis en rapport avec la diversité linguistique et culturelle. Ainsi, toute tentative d'approche du phénomène linguistique devrait prendre en considération cette réalité historique afin qu'elle ne tombe pas dans les généralités et les stéréotypes. Certaines analyses sont, parfois, limitées par des enjeux idéologiques ou politiques, elles ne couvrent, de ce fait, qu'une partie de la vérité et laissent de côté la genèse d'une histoire linguistique enrichie à travers les époques. Notre étude se focalise sur la problématique du français langue universitaire (FLU). C'est une intervention sur le terrain (recherche-action) qui prend pour champ d'expérimentation l'Université Hassan 1^{er}. Les étudiants de cette université souffrent de lacunes linguistiques apparentes, notamment au niveau des établissements à accès ouverts. Notre approche est à la fois, quantitative et qualitative. L'étude quantitative prend appui sur un questionnaire destiné aux étudiants, afin de déterminer les facteurs qui affectent les compétences en langue française. Après le croisement des résultats des données recueillies par questionnaire, étape cruciale dans le processus de la recherche, notamment dans la détermination des facteurs ayant une influence sur la maîtrise de la langue de spécialité, nous avons jugé pertinent de couronner notre démarche qualitative par des entretiens semi-dirigés avec des enseignants de langue. Les résultats de notre recherche seront mis à la disposition des chercheurs, des opérateurs du terrain et des instances exécutives pour faire valoir le travail entrepris et pour participer à l'amélioration de l'enseignement du français langue universitaire.

mots-clés : Ingénierie didactique – Français langue étrangère – Dispositif – Portfolio – Perspective actionnelle – Autonomisation

ABSTRACT

Morocco is a country at the crossroads of other countries, a link between Europe and Africa. It is situated in Northwestern Africa, 14 kilometers away from Spain and so Europe and has a special linguistic situation. Researchers in linguistics in Morocco face many challenges in relation to linguistic and cultural diversity. Thus, any attempt to approach the linguistic phenomenon should take into account this historical reality so that it does not fall into generalities and stereotypes. Some studies are sometimes limited by ideological or political issues as they cover only part of the truth and leave aside the genesis of a linguistic history enriched through the ages. Our study focuses on the issue of French as a university language (FUL). It is in the framework (research-action) which takes Hassan 1st University (Settat, Morocco) as field of experimentation. Students at this university suffer from apparent language lacunae, particularly in open access institutions. We chose to study the case of this establishment adopting an approach that is both quantitative and qualitative. The former uses a questionnaire for students with a view to determine the factors that affect French-language skills. After cross-referencing the results of the questionnaire data, which is a crucial step in the research process, especially in determining the factors influencing the mastery of the specialty language, we considered it appropriate to crown our qualitative approach with interviews semi-directed by language teachers. The results of our research will benefit researchers, field operators and executive bodies to highlight the work undertaken and to participate in improving the teaching of French as a university language.

Keywords: linguistic policy, language teaching device, pluralistic approaches, French as a university language (FUL), language portfolio,(NTIC)...

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) **Khalil MOUSSAFIR**
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet,
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées
pour écrire ce rapport ou mémoire.

signé par l'étudiant(e) le **21 / 09 / 2019**

Khalil MOUSSAFIR


Thèse de Doctorat

Khalil MOUSSAFIR

Titre : Ingénierie didactique et enseignement du français langue universitaire au Maroc

Mots clefs : Politique linguistique, dispositif d'enseignement des langues, portfolio des langues, approches plurielle, français langue universitaire, TICE

Résumé :

Le Maroc est un pays au carrefour des autres pays. Trait d'union entre l'Europe et l'Afrique, ce pays de l'Ouest de la Méditerranée connaît une situation linguistique particulière. Le chercheur et l'analyste de la situation linguistique au Maroc se trouvent face à de nombreux défis en rapport avec la diversité linguistique et culturelle. Ainsi, toute tentative d'approche du phénomène linguistique devrait prendre en considération cette réalité historique afin qu'elle ne tombe pas dans les généralités et les stéréotypes. Certaines analyses sont, parfois, limitées par des enjeux idéologiques ou politiques, elles ne couvrent, de ce fait, qu'une partie de la vérité et laissent de côté la genèse d'une histoire linguistique enrichie à travers les époques. Notre étude se focalise sur la problématique du français langue universitaire (FLU). C'est une intervention sur le terrain (recherche-action) qui prend pour champ d'expérimentation l'Université Hassan 1^{er}.

Les étudiants de cette université souffrent de lacunes linguistiques apparentes, notamment au niveau des établissements à accès ouverts. Notre approche est à la fois, quantitative et qualitative. L'étude quantitative prend appui sur un questionnaire destiné aux étudiants, afin de déterminer les facteurs qui affectent les compétences en langue française. Après le croisement des résultats des données recueillies par questionnaire, étape cruciale dans le processus de la recherche, notamment dans la détermination des facteurs ayant une influence sur la maîtrise de la langue de spécialité, nous avons jugé pertinent de couronner notre démarche qualitative par des entretiens semi-dirigés des enseignants de langue. Les résultats de notre recherche seront mis à la disposition des chercheurs, des opérateurs du terrain et des instances exécutives pour faire valoir le travail entrepris et pour participer à l'amélioration de l'enseignement du français langue universitaire.

Title : Didactic engineering and teaching of French as a university language in Morocco

Keywords : linguistic policy, language teaching device, pluralistic approaches, French as a university language (FUL), language portfolio, (NTIC)

Abstract : Morocco is a country at the crossroads of other countries, a link between Europe and Africa. It is situated in Northwestern Africa, 14 kilometers away from Spain and so Europe and has a special linguistic situation. Researchers in linguistics in Morocco face many challenges in relation to linguistic and cultural diversity. Thus, any attempt to approach the linguistic phenomenon should take into account this historical reality so that it does not fall into generalities and stereotypes. Some studies are sometimes limited by ideological or political issues as they cover only part of the truth and leave aside the genesis of a linguistic history enriched through the ages. Our study focuses on the issue of French as a university language (FUL). It is in the framework (research-action) which takes Hassan 1st University (Settat, Morocco) as field of experimentation.

Students at this university suffer from apparent language lacunae, particularly in open access institutions. We chose to study the case of this establishment adopting an approach that is both quantitative and qualitative. The former uses a questionnaire for students with a view to determine the factors that affect French-language skills. After cross-referencing the results of the questionnaire data, which is a crucial step in the research process, especially in determining the factors influencing the mastery of the specialty language, we considered it appropriate to crown our qualitative approach with interviews semi-directed by language teachers. The results of our research will benefit researchers, field operators and executive bodies to highlight the work undertaken and to participate in improving the teaching of French as a university language.