

Université Fédérale



Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

**En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE**

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

HOSNI MERNARI

Le 24 février 2023

**Les représentations des enseignants de français sur un cours de
langue : le cas d'enseignants universitaires marocains.**

Ecole doctorale : **ALLPHA - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication**

Spécialité : **Didactique des langues**

Unité de recherche :

**LERASS - Laboratoire d'Etudes et de Recherches Appliquées en Sciences
Sociales**

Thèse dirigée par

Nathalie SPANGHERO-GAILLARD

Jury

Mme Fatima DAVIN, Rapporteur

M. Freiderikos VALETOPOULOS, Rapporteur

M. Jean-Pierre CUQ, Examineur

Abdelouahed MABROUR, Examineur

Mme Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, Directrice de thèse

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS)

THESE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE TOULOUSE 2 JEAN JAURES
Spécialité Didactique des langues

Les représentations des enseignants de français sur un cours de langue : le cas
d'enseignants universitaires marocains

Hosni MERNARI

Présentée et soutenue publiquement
Le 24 février 2023

Directrice
Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, Professeure des universités, Université Toulouse 2-
Jean Jaurès

JURY
Mme Fatima DAVIN, Rapporteuse
M. Freiderikos VALETOPOULOS, Rapporteur
M. Jean-Pierre CUQ, Examineur
M. Abdelouahed MABROUR, Examineur
Mme Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, Directrice de thèse

Remerciements

Je tiens à remercier les membres du jury pour le temps qu'ils auront consacré à lire mon mémoire et à échanger avec moi au cours de la soutenance à venir.

Merci infiniment à ma directrice de thèse, Madame Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, qui m'a accompagné dans ce travail avec une grande disponibilité et qui m'a toujours soutenu par ses encouragements et ses conseils.

Sans mon frère Bouchaib, je n'aurais pas entrepris de doctorat. Il m'a encouragé à reprendre des études et il m'a grandement facilité la prise de contact avec certains responsables de FLE au Maroc. Ainsi, j'ai pu réaliser l'enquête de terrain, dans diverses villes du royaume. Un grand merci à toi.

Je remercie chaleureusement tous les enseignants informateurs qui ont accepté la réalisation de cette enquête qui m'ont accordé un temps important en répondant aux questionnaires. Ils se sont prêtés aux entretiens, ils m'ont ouvert les portes de leurs cours. Je tiens à leur exprimer toute ma reconnaissance.

Je dédie ce mémoire de doctorat à ma mère, Madame Khadija MERNARI.

Sommaire

Introduction

Chapitre I : Contexte d'étude

Chapitre II : Cadre théorique

Chapitre III : Méthodologie suivie pour l'étude

Chapitre IV : Analyse et commentaire des résultats

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Table des matières

Table des cartes.....	5
Table des graphiques	7
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I – CONTEXTE DE L’ÉTUDE	15
A. Paysage linguistique marocain.....	19
1) L’arabe et ses dialectes au Maroc.....	22
2) Les dialectes amazighes.....	23
3) L’hébreu.....	25
4) Les langues étrangères : le français et l’espagnol.....	25
B. La langue française dans le système éducatif marocain depuis le protectorat français. 27	
1) Les langues d’enseignement pendant le protectorat	28
2) L’évolution de l’enseignement bilingue après l’indépendance	30
3) Les réformes importantes du système éducatif marocain.....	31
C. Contexte actuel de l’étudiant.....	44
1) Niveau de français des étudiants marocains à l’entrée de l’université publique marocaine	45
2) Les cours de français à l’université	46
3) Les compétences attendues par les enseignants des disciplines universitaires	48
CHAPITRE II – CADRE THÉORIQUE.....	55
A. Les représentations.....	58
1) Représentations collectives et représentations individuelles.....	59
2) Représentations sociales	59
3) Structure et dynamique de transformation d’une représentation.....	60
4) Pratiques et représentations	61
5) Représentations dans le champ éducatif.....	61
6) Représentations de la langue française chez les Marocains	64
B. Les interactions sociales.....	69
C. L’agir enseignant	76
D. Les compétences de l’étudiant	81
CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE SUIVIE POUR L’ÉTUDE.....	87
A. Méthodologie d'enquête	89
1) Elaboration des choix méthodologiques.....	89
2) Méthode d’investigation étape par étape	90

3) Les critères d'inclusion des participants à l'étude.....	94
4) Les questions	95
6) Informations temporelles de l'enquête	98
7) Données recueillies et leur traitement.....	99
CHAPITRE IV – ANALYSE ET COMMENTAIRES DES RÉSULTATS	103
A. Comparaison pratiques déclarées et pratiques observées par enseignant	105
1) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant EI-01-B.....	107
2) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant MI-03-B.....	116
3) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant EI-06-J.....	128
4) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant EI-11-J.....	140
5) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant PC-12-J.....	149
6) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant HI-14-K	161
7) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant SO-15-K	171
B. Synthèse générale relative aux cours représentatifs	181
C) Les particularités des cours observés déclarés comme non représentatifs	189
D) Analyse des résultats correspondant aux représentations des enseignants.....	192
E) Analyse et commentaires des résultats correspondant aux interactions en classe de français	205
F) Analyse et commentaires des résultats relatifs à l'agir professoral.....	209
CONCLUSION	223
BIBLIOGRAPHIE.....	229
ANNEXES	237

Table des cartes

Carte 1 - Les régions du Maroc (d'après le site de Gifex)	19
Carte 2 - L'Amazighe au Maroc (d'après le site else.hypotheses)	24

Table des graphiques

Graphique 1 - Les contenus de cours de français selon les enseignants informateurs.....	193
Graphique 2 - Les éléments permettant le développement des habiletés des étudiants	199
Graphique 3 - La répartition des mémoires ou des thèses soutenus par les enseignants informateurs	209
Graphique 4 - La répartition des formations initiales suivies par les enseignants informateurs	210
Graphique 5 - La répartition en âge des enseignants informateurs.....	211
Graphique 6 - La répartition par nombre d'années de l'expérience d'enseignement	212
Graphique 7 - La répartition des facultés ou des structures dans lesquelles interviennent les enseignants informateurs	213
Graphique 8 - Les méthodes d'enseignement des enseignants informateurs.....	215

INTRODUCTION

Suivre des études universitaires dans une langue autre que sa langue maternelle implique une maîtrise aisée de cette langue. C'est en partant de ce postulat découlant de notre observation en milieu universitaire qu'a été initiée la réflexion à l'origine de notre thèse. En effet, nous travaillons à l'université française depuis plus de 25 ans au plus près des étudiants en tant que personnel administratif. De plus, notre origine marocaine et nos relations privilégiées et étroites avec ce pays, nous ont rendu sensible au quotidien des étudiants marocains qui suivent leurs études dans leur pays dispensées en langue française, langue étrangère. Pourtant, l'investigation que nous avons menée ne porte pas directement sur les étudiants marocains mais plutôt sur les enseignants de français dans ces universités. En effet, peu d'études leur sont consacrées.

Le paysage linguistique marocain connaît depuis plusieurs siècles, en raison de la cohabitation dans la population de plusieurs communautés, la coexistence de plusieurs langues deux nationales et officielle (arabe et amazighe), une largement partagée par les Marocains (l'arabe dialectal) et plusieurs autres au statut de langue étrangère (français, espagnol, anglais). Depuis la période du protectorat français (1912-1956), la langue française n'a cessé d'occuper une place importante dans la société marocaine au point de s'imposer comme langue d'enseignement dans certaines disciplines universitaires.

Cependant, la langue française est l'objet de représentations contradictoires parmi la population marocaine selon les différentes classes sociales. Elle est redevenue récemment un sujet de polémique dans la société, entre ceux qui la rejettent et ses partisans. Certains partis politiques ont même imposé, au sein du Parlement, ce débat relatif au statut de la langue française. Les défenseurs de la langue arabe voient dans le français, la langue de l'ex-pays colonisateur et une langue en déclin qui n'est plus sur le plan international la langue de la science et de la recherche scientifique. Alors que d'autres estiment que sa maîtrise est nécessaire plus particulièrement pour la poursuite des études ou pour l'accès à l'emploi dans différents secteurs professionnels. Quant à l'État marocain, ces dernières années, il résiste aux pressions pour la maintenir dans certains secteurs tels que l'éducation et l'administration.

Dans la société marocaine et jusqu'à une période récente, l'utilisation de la langue française était l'apanage de la classe bourgeoise. Mais depuis le développement des écoles françaises au Maroc, la classe bourgeoise marocaine a orientée la scolarisation de ses enfants vers la langue anglaise. Celle-ci, représentée comme une langue universelle, connaît aujourd'hui un attrait grandissant auprès des Marocains d'un milieu social économique aisé. De plus, nous observons, que dans le contexte actuel, les relations bilatérales fluctuantes entre la France et le Maroc sont sujet de discussion dans une partie de la population. Cependant, les écoles françaises désignées

communément par l'appellation « *la mission* » continuent d'avoir un grand succès au point que les classes sont saturées dans l'ensemble des villes du royaume où « *la mission* » existe. Ce succès (partagé avec les écoles anglaises), dans les écoles privées marocaines s'explique par les lacunes de l'école publique marocaine. Pourtant, c'est elle qui forme le plus de jeunes.

Au sein de l'école publique marocaine, l'enseignement bilingue arabe/français est en œuvre de manière discontinue depuis l'Indépendance. Mais suite à l'arabisation de l'enseignement des matières scientifiques entamée au début des années 1980, les bacheliers obtiennent un baccalauréat en arabe alors qu'ils poursuivent leurs études dans les disciplines universitaires scientifiques en langue française. Cette fracture linguistique a eu pour conséquence une augmentation de l'échec et du taux d'absentéisme des étudiants en première année de licence à l'université. Ainsi, en retour, pour les arabisants qui éprouvent des difficultés dans la poursuite de leurs études universitaires en français, certains d'entre eux expriment un rejet à l'égard de la langue française.

Pour remédier à la fracture linguistique subie par les étudiants primo-arrivants à l'université, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique a mis en place un module transversal de langue française.

Nous avons donc choisi d'étudier les pratiques de l'enseignant de Français Langue Étrangère dans les universités marocaines où le français est langue d'enseignement. Nous essayerons aussi, grâce aux enseignants, d'avoir un ensemble d'informations sur les étudiants —la réalisation d'un cours se faisant à travers l'interaction d'un enseignant et de plusieurs apprenants.

Notre étude portera plus précisément sur les représentations qu'ont les enseignants de français d'un cours de langue et sur les compétences langagières que doivent acquérir les étudiants pour la réussite dans la poursuite d'études en langue française dans les facultés de sciences humaines, droit, économie et sciences dures.

Notre mémoire se subdivise en quatre chapitres. Nous commencerons par exposer le contexte de notre étude dans premier chapitre. Ainsi, nous présenterons l'ensemble des langues locales et étrangères présentes sur le territoire, constituant la spécificité du paysage linguistique marocain qui se caractérise par un plurilinguisme. La place de la langue française dans le système éducatif marocain depuis le protectorat français sera rappelée. Puis, nous évoquerons les différents changements en matière de langues d'enseignement et l'ensemble des réformes qu'a connu le système éducatif marocain depuis son indépendance en 1956. Ces informations

nous permettront de mieux comprendre la société marocaine et plus particulièrement la réalité du contexte actuel de l'étudiant marocain. Ainsi, nous donnerons un aperçu du niveau en français des bacheliers accédant à l'université, de la réalité des cours de français, des compétences attendues par les enseignants et de l'importance de la langue française en fonction des disciplines universitaires.

Ces informations nous amèneront à considérer la revue de littérature relative aux questions en lien avec le déroulement d'un cours de langue et les enseignants.

Ainsi, le deuxième chapitre sera consacré au cadre théorique, en nous intéressant dans un premier temps au concept de représentations, aux différents types de représentations, à la structure et à la dynamique de transformation d'une représentation ainsi qu'au lien entre les pratiques effectives et les représentations. Puis, pour approfondir notre étude, nous nous pencherons sur les représentations des enseignants ainsi que sur la représentation de la langue française chez les étudiants marocains. Comme les interactions seront l'objet de notre étude, nous nous attarderons sur la notion d'interaction sociale, et des différentes formes d'interactions verbales, comme celle en œuvre dans l'enseignement dans une classe de langue. Ainsi, nous nous aborderons le rôle de l'enseignant et ses actions dans la classe autrement dit nous définirons « *l'agir enseignant* » ou « *l'agir professoral* ». Dans la mesure où nous nous intéressons aussi aux situations d'enseignement/apprentissage et à l'acquisition des compétences langagières, en fin de cadre théorique nous donnerons quelques définitions du concept de compétence, plus particulièrement dans le domaine éducatif.

Le cadre théorique nous permettra de formuler les hypothèses qui ont présidé à notre étude de terrain, présentée dans le troisième chapitre.

La méthodologie suivie est constituée de deux questionnaires (un premier administré avant l'observation du cours et un second à l'issue de l'observation du cours), d'une observation de classe et s'achève par un entretien dirigé. Il est à noter que les questionnaires et l'entretien sont réalisées en face-à-face. Notre méthodologie exposera les critères d'inclusion des participants à l'étude, les villes investiguées et relatera les informations collectées ainsi que les conditions matérielles de ces recueils pour les rendre objets d'étude.

Le quatrième et dernier chapitre de cette recherche est consacré à l'analyse et aux commentaires des résultats. Dans un premier temps, nous analyserons en détail les cours annoncés comment étant représentatifs par les enseignants. Cette analyse confrontera les pratiques déclarées et les pratiques effectives recueillies grâce à nos observations de classe. Ensuite, nous analyserons

l'agir enseignant tel qu'il est élaboré dans les représentations des enseignants et ce que nous en avons vu. Enfin, nous commenterons les données relatives aux activités langagières et aux compétences abordées dans les cours de français concourant à accompagner l'étude de disciplines universitaires. Lors de nos analyses et commentaires, nous formulerons des propositions didactiques, des suggestions de remédiations possibles.

Ainsi, la conclusion de notre mémoire sera l'occasion de mettre en exergue les principaux résultats ayant un impact important sur l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université publique au Maroc. Nous insisterons sur les propositions didactiques les plus pertinentes à nos yeux pour ce contexte universitaire. Nous terminerons ce travail de recherche par la formulation de perspectives de recherches dans le domaine de la didactique des langues qui se dégagent de la présente enquête.

CHAPITRE I – CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Notre étude porte sur les représentations des enseignants de français sur un cours de langue française à l'université publique marocaine. Nous constatons que dans le cadre universitaire marocain, le français occupe le statut de langue d'enseignement dans les facultés de Sciences et de Sciences Economiques et Juridiques, alors qu'il est langue étrangère obligatoire dans le reste des formations universitaires ainsi que dans l'ensemble du système éducatif marocain. Par ailleurs, le Maroc se caractérise par un multilinguisme et une cohabitation entre diverses populations depuis plusieurs siècles. Les deux derniers protectorats que le Maroc a subi en même temps et notamment le protectorat français ont marqué jusqu'à présent le devenir du système éducatif marocain, la politique linguistique et les activités socio-économiques du pays.

Depuis le protectorat français, la langue française demeure dans la société marocaine une langue primordiale pour les études et la promotion sociale. Cependant, elle est aussi de plus en plus une source de polémique depuis plus d'une décennie en raison entre autres d'une fracture linguistique existante entre le lycée où l'arabe est la langue d'enseignement pour toutes les matières enseignées et l'université où le français est langue d'enseignement pour les disciplines scientifiques et celles des sciences économiques et juridiques. Cette fracture linguistique, qui date de 1989 pour la première promotion de bacheliers marocains et qui se poursuit jusqu'à nos jours, présente pour les étudiants d'une part un grand obstacle dans la poursuite de leurs études universitaires et de fait constitue l'un des facteurs importants de l'échec en première année universitaire. D'autre part, elle ne favorise pas l'insertion des étudiants pour qui la maîtrise de la langue française est un tremplin dans le monde professionnel.

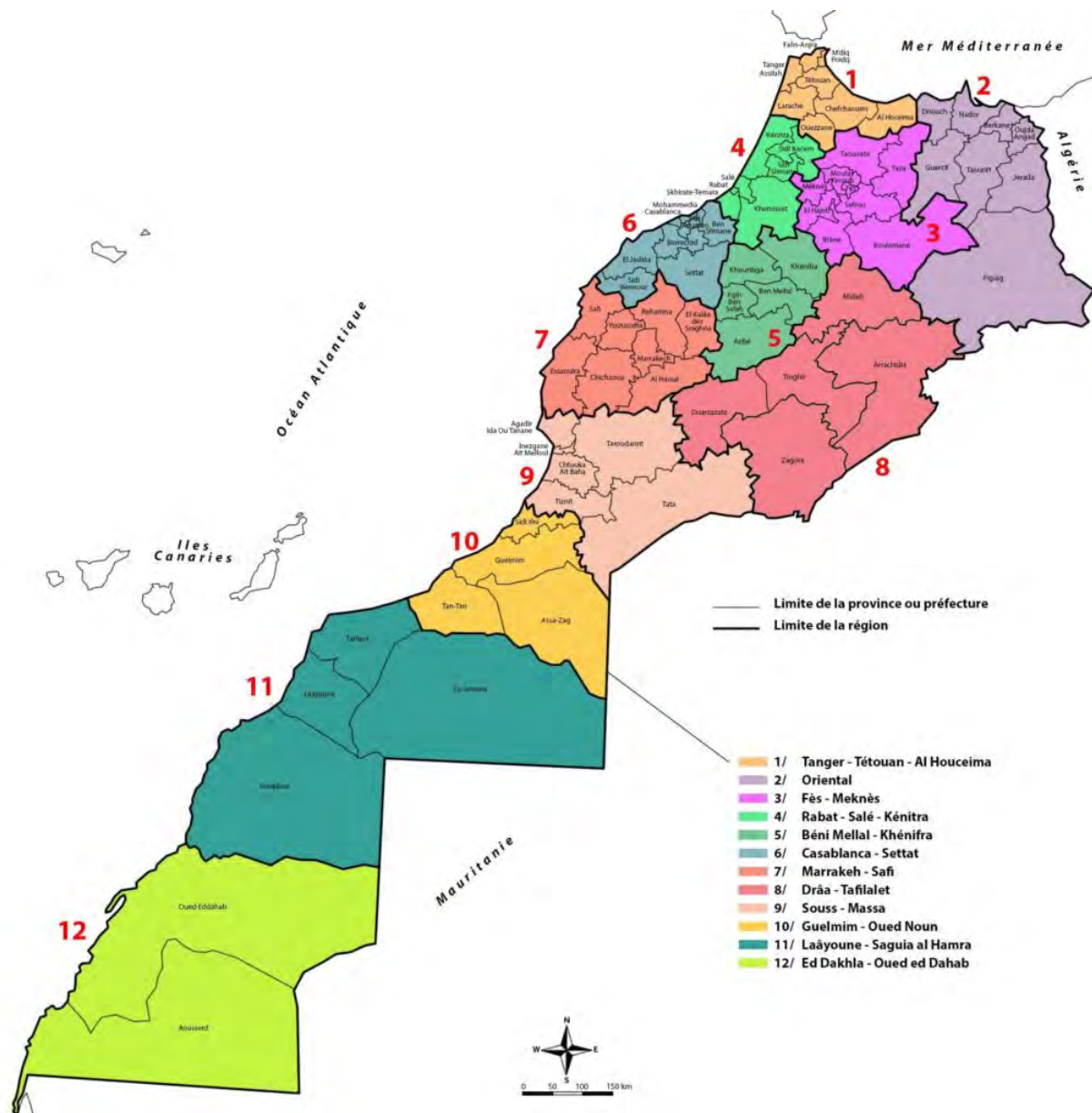
Dans cette première partie consacrée au contexte d'étude, nous présenterons d'abord le paysage linguistique marocain, puis nous développerons la place de la langue française dans le système éducatif marocain depuis le protectorat français. Ensuite, nous exposerons les dernières grandes réformes qu'a connu le système éducatif marocain dont l'arabisation des enseignements des matières scientifiques au primaire et au secondaire. A la fin de cette première partie, nous aborderons le contexte de l'étudiant dans l'université marocaine publique en présentant les compétences linguistiques attendues par les enseignants de français et ceux des disciplines enseignées.

Ces éléments nous permettront d'attirer l'attention sur la réalité et la complexité de la situation linguistique au Maroc ainsi que sur la place ambiguë du français à la fois dans le système

éducatif marocain et dans la société marocaine. Le choix d'évoquer la période du protectorat français est essentiel, elle explique en grande partie la situation actuelle de l'enseignement au Maroc et les grandes orientations prises par les gouvernements successifs en matière d'éducation. Il convient de noter que la période du protectorat français a constitué un tournant à la fois pour l'enseignement et pour la langue d'enseignement adoptée jusqu'à aujourd'hui. Ainsi, ces différentes informations, nous aiderons à mieux comprendre les tensions persistantes dans le système éducatif marocain.

A. Paysage linguistique marocain

Le Maroc, pays situé au Nord-Ouest de l'Afrique, est délimité au nord par la Méditerranée, au Sud par la Mauritanie, à l'Ouest par l'Atlantique et à l'Est par l'Algérie. De ce fait, il est doté d'une position géographique considéré comme stratégique. Ce pays est la porte d'entrée vers l'Afrique car il est à environ 15 km du Sud de l'Europe. Sa population est d'environ 36 millions d'habitants et connaît depuis le début des années 2000 une dynamique économique notable.



Carte 1 - Les régions du Maroc (d'après le site de Gifex)

Le Maroc dispose, entre autres, du plus grand port de la Méditerranée « *Tanger Med* » à la croisée des grandes routes maritimes et du premier Train à Grand Vitesse (TGV) en Afrique reliant la ville de Tanger à celle de Casablanca. L'Afrique présente un grand marché d'avenir en raison du développement de sa démographie et de la variété de ses richesses naturelles. L'économie marocaine est concentrée notamment sur deux territoires du royaume qui sont la ville de Tanger et la métropole de Casablanca. Celle-ci s'étale de la ville de Casablanca jusqu'à la ville de Kénitra (située au nord) via la ville de Rabat (capitale administrative du Maroc).

Dans la littérature, le Maroc est perçu par l'Europe comme l'un des pays le plus occidentalisé du monde arabe. Il est également représenté comme un pays accueillant mais aussi complexe et avec des contradictions.

Le Royaume du Maroc est un pays musulman et les Amazighs sont considérés comme les premiers habitants du Maghreb (Maroc, Algérie et Tunisie). Boukous souligne dans son article que : « *Des documents archéologiques de l'Égypte ancienne font remonter l'histoire écrite de l'amazighe au second millénaire avant le Christ au moins.* » (Boukous, 2013, p. 14). Il s'appuie sur les données démo-linguistiques en indiquant le taux de la population amazighophone au Maghreb : 28% au Maroc, 27,4% en Algérie et 1% en Tunisie. Nous détaillerons les langues berbères parlées en I. 1. B. après un bref aperçu historique de la construction du pays.

La conquête arabe du Maghreb s'est faite en plusieurs étapes. On peut estimer que le Maghreb fut définitivement conquis en 700. Comme l'affirme Camps dans son article (1983) en évoquant Kahina (une femme à la tête de la résistance berbère) « *Sa mort vers 700, peut être considérée comme la fin de la résistance armée des Berbères contre les Arabes.* » (Camps, 1983, p. 11). Par la suite, les Berbères ont commencé à être arabisés par les Arabes des « *Béni Hilal* » (dont la signification est *Fils du Croissant de Lune*) en 1159. Ces derniers sont des nomades venus de l'Arabie. Ceci étant dit, l'arabisation s'est faite beaucoup plus lentement que l'islamisation. D'ailleurs, il existe toujours des villages dans les montagnes du Maroc où les Berbères ne parlent pas l'arabe, car comme le souligne Camps dans son article : « *Nous avons dit qu'il fallait distinguer l'islamisation de l'arabisation. De fait, la première se fit à un rythme plus rapide que la seconde. La Berbérie devient musulmane en moins de deux siècles (VIIe – VIIIe siècles), alors qu'elle n'est pas encore aujourd'hui entièrement arabisée, treize siècles après la conquête arabe.* » (Camps, 1983, p. 11-12).

La population juive marocaine est également ancienne. Il est mentionné dans la controverse de Flavius Josèphe intitulée *Contre Apion* (96), (citée par Sebag-Serfaty dans son article, 2004) que : « *Ptolémée Ier (323-285 av. J.C.) avait fait déporter près de cent mille juifs Palestiniens vers l'Égypte qui seraient passés par la suite en Cyrénaïque et au-delà, jusqu'aux confins de l'Afrique du Nord.* » (Sebag-Serfaty, 2004, p. 44). Depuis l'indépendance du Maroc en 1956, comme l'affirme Sebag-Serfaty (2004, p. 43) le Maroc a connu plusieurs mouvements migratoires de sa population juive vers la terre promise (Israël) ou vers d'autres continents. Actuellement, la communauté juive marocaine compte entre 2500 et 3000 personnes.

Le Maroc continue de se caractériser par une cohabitation sur son sol entre Arabes, Amazighes (Berbères) et Juifs avec un métissage certain entre Arabes et Berbères.

En 1912, le Maroc a été l'objet, la même année, d'un protectorat partagé entre la France et l'Espagne (1912-1956). Le protectorat français avait le pouvoir sur la zone géographique du centre du Maroc et l'espagnol contrôlait les territoires du nord (excepté la ville internationale de Tanger) et du sud du pays. Cependant, depuis l'indépendance du Maroc en 1956, nous constatons que le français est de plus en plus implanté dans l'espace public marocain, alors que l'espagnol l'est spécifiquement beaucoup dans le nord du pays. L'histoire ancienne et récente du Maroc a abouti à la fois au multilinguisme et au multi-dialectisme avec une cohabitation déjà soulignée entre Arabes, Berbères et Juifs ; et par la coexistence entre plusieurs langues : la langue arabe et ses dialectes, les dialectes amazighes (berbères), le dialecte hassani (parlé local du Sud du Maroc), l'hébreu et les langues étrangères (le français et l'espagnol). Nous notons cependant que l'arabe dialectal marocain est la langue la plus utilisée dans le Royaume.

Nous exposerons ci-dessous les langues parlées au Maroc qui sont en premier lieu les langues locales (l'arabe, l'amazighe et l'hébreu) et les langues étrangères qu'on entend fréquemment lorsqu'on évolue dans le pays. Nous nous référons aux langues étrangères (le français et l'espagnol) non en tant que langues enseignées à l'école mais en tant que langues utilisées dans le pays depuis plusieurs décennies.

1) L'arabe et ses dialectes au Maroc

a) L'arabe

L'arabe est la première langue officielle du Maroc. L'article 5 de la Constitution du royaume du Maroc souligne que : « *L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat.* » (Constitution du Maroc, 2011, p. 8). La langue officielle désignée est celle appelée « *arabe standard* » ou « *arabe moderne* ». Il s'agit d'une version moderne de ce qui est désigné par l'arabe classique (celui du Coran) et qui est commun à tous les pays de langue arabe. Nous retiendrons l'appellation la plus fréquente dans la littérature scientifique maghrébine à savoir l' « *arabe standard* ». Cette langue est employée principalement à l'écrit et très peu à l'oral. De fait, la plupart des bacheliers marocains ont depuis toujours des difficultés à prononcer de manière spontanée un discours en arabe standard. Au Maroc, l'arabe standard est utilisé à l'école, dans l'administration, dans la presse écrite, dans le journal télévisé et dans certains programmes télévisés. Il convient de noter que les Marocains apprennent la langue arabe à l'école mais qu'elle n'est pas la langue utilisée dans les foyers qu'ils soient arabes, berbères ou juifs.

L'arabe marocain dialectal ou « *darija* »

Tout d'abord, chaque pays arabe possède son dialecte ou plusieurs dialectes ; l'arabe dialectal marocain dit « *darija* » est la langue maternelle de la majorité des Marocains. L'arabe marocain dialectal est un dérivé de la langue arabe et à l'image de la diversité de la population marocaine, il est marqué par des emprunts de plusieurs langues : le berbère, l'hébreu, le français, l'espagnol et le hassani. Il convient de noter que l'arabe dialectal marocain est principalement utilisé à l'oral en famille, dans les communications de la vie quotidienne, dans les médias, à la radio notamment, dans les entretiens et parfois de manière officieuse à l'école. Cependant, depuis environ une décennie, la presse écrite y a recours de plus en plus. Dans un premier temps, ont été publiés des articles relatifs au sport puis sont apparus des articles concernant la vie politique. Ainsi, Youssi précise que l'arabe marocain dialectal est pratiqué par environ 95 % de la population marocaine (Arabes, Berbères et Juifs) et l'amazighe par environ 30 % des Marocains dont la quasi majorité est berbère (Youssi, 2013, p. 33). En effet, tous les Berbères ne parlent pas la *darija* notamment ce qui habitent dans les montagnes de l'Atlas et dans certains villages fermés comme dans le Rif (situé au nord du Maroc).

De plus, il existe plusieurs dialectes arabes marocains tels que l'arabe marocain dialectal urbain, le dialectal des Jablis (ceux qui vivent dans les montagnes du nord-ouest du Maroc). Mais

indéniablement le dialectal le plus partagé est celui utilisé dans les villes dans l'ensemble du pays. Toutefois, il se caractérise dans certaines villes ou régions par une différence au niveau prosodique, phonétique et lexical. On a aussi l'impression que chaque territoire du pays est imprégné par ses réalités socio-économiques et géographiques. Mais, l'arabe dialectal marocain de la ville de Casablanca (capitale économique du Maroc) est celui de référence au Maroc dans la mesure où cette ville enregistre plus de 3 millions d'habitants venus pour trouver un travail et s'y établir.

Contrairement au passé, le dialectal marocain connaît actuellement une représentation de plus en plus positive de la part de la société marocaine et notamment chez les jeunes. Les chanteurs qui ont le plus de succès actuellement dans le monde arabe sont des chanteurs marocains qui chantent en darija.

Le dialecte arabe hassani

Le dialecte hassani est utilisé au sud du Maroc dans le Sahara et aussi en Mauritanie. Il s'agit d'un dialecte arabe nomade rural. Nous remarquons que c'est le seul dialecte marocain auquel il est fait référence dans la dernière Constitution marocaine de 2011. Celle-ci exprime clairement la volonté de la protection du hassani. Ainsi, il est écrit dans l'article 5 de la Constitution : « *L'Etat œuvre à la préservation du hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des parlers et des expressions culturelles pratiqués au Maroc.* » (Constitution du Maroc, 2011, p. 5).

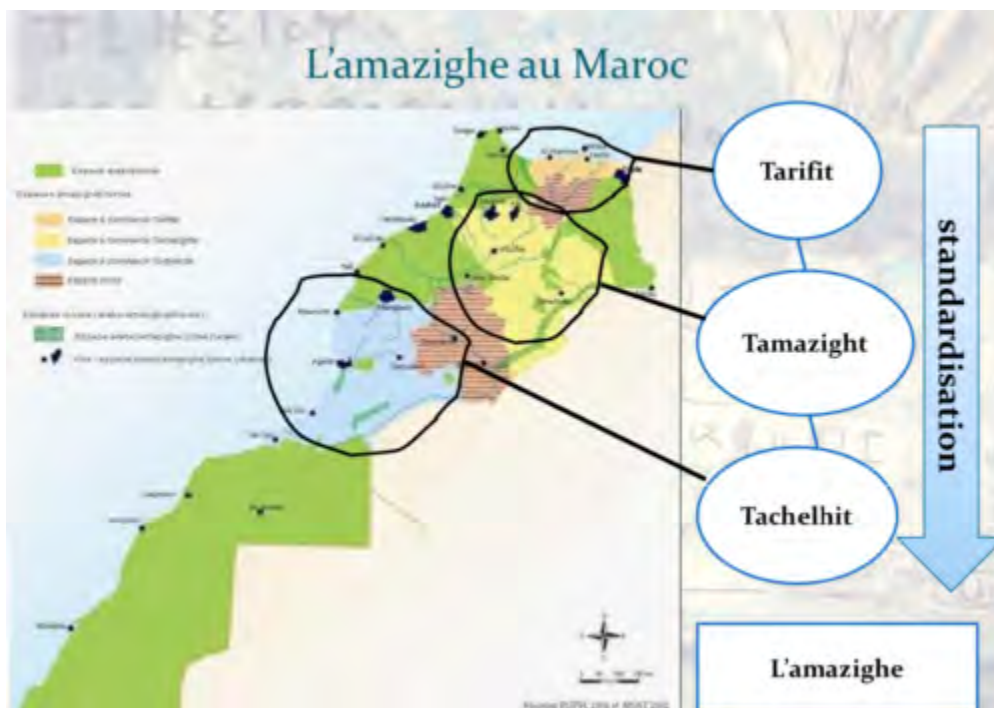
2) Les dialectes amazighes

Au Maroc, il existe trois dialectes amazighes (berbères) qui sont utilisés à l'oral dans l'ensemble du pays. Leur usage est présent surtout dans les montagnes et dans certaines régions rurales. En raison de la migration des Amazighes vers les villes ces dernières décennies, la langue amazighe a marqué un recul au profit de l'arabe dialectal marocain qui est très employé dans les villes. On sait qu'un nombre important de Berbères se déplacent de leurs villages natals au Maroc pour s'installer dans les villes afin de tenir souvent de petits commerces dans les quartiers populaires ou dans les centres de la Médina. Youssi (2013) nous transmet les données relatives au pourcentage de berbérophones au Maroc : « *On estime aujourd'hui, faute de recensements fiables et à la faveur de différents regroupements statistiques, à près de 40% la proportion de locuteurs amazighes, dont une infime minorité (les tout jeunes enfants, la plupart des femmes illettrées, et les hommes âgés) restent monolingues.* » (Youssi, 2013, p. 31).

La Constitution marocaine actuelle de 2011 a officialisé, à côté de la langue arabe, la langue amazighe. En effet depuis le règne du roi du Maroc Mohammed IV, le berbère connaît une évolution continue et il est introduit de plus en plus dans les institutions administratives, les établissements scolaires et dans la société marocaine à travers la signalétique sur les routes et sur les entrées des bâtiments, Boukous confirme « *l'acheminement progressif vers une forme de revitalisation de l'amazighe après des décennies de marginalisation* » (Boukous, 2013, p. 13).

Dans le domaine culturel, il y a une forte présence de la musique et du folklore berbères au Maroc. Nous notons plusieurs styles de musique qui se distinguent d'une région berbère à l'autre. Cela fait plus d'une décennie maintenant que s'est développé le cinéma berbère marocain et qu'a été créée une chaîne télévisée en langue berbère.

Comme l'indique la carte géographique ci-dessous, la langue amazighe se décline en trois variétés : le tarifit (langue du Rif), le tamazight et le tachelhit.



Carte 2 - L'Amazighe au Maroc (d'après le site else.hypotheses)

Le tarifit est utilisé par les Rifains dans les montagnes du nord du Maroc ainsi que dans les villes de Nador, El Hoceima, Tetouan, etc.

Le tamazight quant à lui est parlé dans le moyen et haut Atlas du Maroc et dans les villes de Taza, Safro, Ifrane, El Hajab, Meknes, Khnefra, Kmisset, Beni-Mellal, Azila.

Enfin, le tachelhit est pratiqué dans le sud du Maroc dans les villes de Agadir, Tiznit, Essaouira, Marrakech, Ouarzazate, Taroudant, Tiznit.

Cependant, contrairement à ce que laisse entrevoir la carte, les frontières géographiques entre ces différents parlars ne sont pas définies de manière précise, il existe une certaine porosité qui rend difficile les recensements précis des locuteurs.

3) L'hébreu

Le Maroc se caractérise par le multilinguisme mais par une singularité dans le monde arabe qui réside dans le fait que Juifs et Arabes cohabitent pacifiquement depuis plusieurs siècles. Sebag-Serfaty (2004) affirme dans son article qu' « *Au Maroc, Juifs et Musulmans ont coexisté dans la sphère sociale pendant tous ces longs siècles en évitant de leur mieux d'empiéter sur leurs cercles privés respectifs.* » (Sebag-Serfaty, 2004, p. 43). Selon les écrits de Raphaël Moïse Elbaz et de Abner ha-Serfaty (cité par Sebag-Serfaty (2004)) les Juifs marocains résidaient dans les vieilles villes du Maroc telles que Tanger, Asila, Safi, Fès. Ensuite à partir de 1438, les Juifs (ceux de Fès en premier) ont commencé à construire dans plusieurs villes marocaines (Salé, Agadir, Tétouan, Ceuta, Marrakech.) des quartiers appelés « *Mellah* » où ils vivaient en communauté. A partir de 1860, ils ont bénéficié de l'éducation dans l'Alliance israélite. Comme le reste de la population marocaine, les Juifs parlent l'arabe dialectal marocain avec des différences au niveau de l'accent et de la prononciation de certains phonèmes.

La culture juive marocaine se distingue notamment par la musique qui continue à avoir du succès au Maroc.

4) Les langues étrangères : le français et l'espagnol

Les langues française et espagnole ont été respectivement introduites au Maroc via le protectorat de ces deux communautés. On note que des ces langues étrangères sont présentes dans le quotidien des Marocains et qu'elles sont enseignées dans le système éducatif marocain public à côté d'autres langues étrangères telles que l'anglais et l'allemand. Nous développerons,

un peu plus loin dans ce chapitre dans la partie intitulée « *La vision stratégique 2015-2030* », leur présence dans le système éducatif.

La langue française

Depuis l'indépendance du Maroc en 1956, la langue française demeure présente dans tous les secteurs (éducatif, administratif, professionnel et sportif). Elle est la première langue étrangère pratiquée. Amrani (2013) présente ainsi la langue française : « *C'est la langue du développement, de la modernité, du travail, de l'échange avec l'extérieur, etc., bien qu'elle rivalise de plus en plus avec l'anglais.* » (El Amrani, 2013, p. 54). L'usage du français est omniprésent chez une grande partie de la bourgeoisie marocaine et les classes aisées. En fait, il est utilisé constamment au foyer et à l'extérieur notamment par les jeunes des milieux favorisés. Le français est perçu comme une langue de promotion sociale, sa maîtrise facilite l'intégration dans le monde socio-économique marocain et il est exigé souvent dans la passation des concours nationaux pour entrer dans la fonction publique ou candidater à un diplôme universitaire. La langue française est très présente dans la presse écrite et dans les médias (journaux télévisés quotidiens en français, des programmes en français sur la politique, la culture et le sport.). Elle est aussi perçue comme la langue de la promotion sociale.

La langue espagnole

Pour une raison historique liée au protectorat espagnol au nord et au sud du Maroc et compte tenu de la proximité (environ 15 km) entre le nord du Maroc et de l'Espagne, les Marocains qui habitent le nord-ouest s'expriment en espagnol depuis longtemps. D'ailleurs, la ville de Tanger est une ville internationale où plusieurs langues coexistent. Ainsi, la langue espagnole a été aussi depuis longtemps proposée, au même niveau que la langue anglaise, comme deuxième langue étrangère à l'école. De plus, la langue espagnole à travers le journal télévisé est présente quotidiennement dans la première chaîne télévisée publique marocaine.

B. La langue française dans le système éducatif marocain depuis le protectorat français

Depuis l'introduction de la langue française à l'école lors du protectorat français au Maroc, le français y est resté présent. Après l'indépendance et avec la création des universités modernes, il est même devenu la langue d'enseignement dans le supérieur pour les disciplines scientifiques et les disciplines des sciences économiques et juridiques. Sa maîtrise favorise donc la réussite universitaire ainsi que l'insertion dans l'environnement socioéconomique marocain. À ce propos, Messaoudi (2013) souligne l'importance du français dans la société marocaine : « *le français qui oscille entre celui de langue étrangère et celui de langue seconde notamment dans le système éducatif et le secteur socio-économique, assurant ainsi une fonction qui peut être selon les contextes soit « élitaire », soit « utilitaire »* » (Messaoudi, 2013, p. 67). En effet, depuis le protectorat, le français représente pour les Marocains la langue de l'élite utilisée le plus fréquemment dans la sphère publique par les Marocains des milieux favorisés. D'ailleurs, il est connu dans les milieux marocains que les enfants des familles aisées suivent leur scolarité dans les écoles privées ou dans les écoles françaises dont les tarifs d'inscriptions sont très élevés.

Le système éducatif marocain actuel est extrêmement complexe par la diversité des statuts des écoles (publiques, privées et semi-privés), l'hétérogénéité de son public, le changement des langues d'enseignement adoptées, l'histoire traditionnelle ancestrale de son école, l'empreinte forte de la période du protectorat français sur l'enseignement actuel et la succession de réformes depuis environ 40 ans. Pourtant le Maroc est le premier pays dans le monde à avoir créé la première université (université Al Quaraouiyine de type religieux) à Fès en 859.

Ainsi, nous exposerons dans un premier temps, dans cette partie consacrée à la place de la langue française dans l'école marocaine sous le protectorat français, les langues d'enseignement adoptées dans les écoles françaises et marocaines. Ensuite nous présenterons les principales grandes réformes du système éducatif marocain depuis l'indépendance à savoir : l'arabisation de l'enseignement des matières scientifiques dans les établissements publics au primaire et au secondaire (excepté à l'université), la charte nationale d'éducation et de formation élaborée en 2000, le Plan d'Urgence (Najah 2009 à 2012) (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2008)

mis en place pour accélérer la mise en œuvre de la charte et la dernière réforme en cours intitulée *les orientations stratégiques 2015-2030*.

La quasi-totalité de la littérature (ouvrages, articles scientifiques, journaux et magazines) qui traite de l'arabisation de l'enseignement au Maroc souligne que les réformes qui se sont succédées depuis l'indépendance n'ont abouti qu'à une succession d'échecs à tel point que l'école publique ne garantit en rien à celui qui la fréquente de se préparer à un avenir confortable. La problématique de la langue d'enseignement au Maroc entre la langue arabe et la langue française remonte à la période du protectorat français (1912 à 1956) et constitue depuis lors l'un des facteurs de crise politique récurrent en matière d'éducation.

Passer en revue les principales réformes qu'a connues le système éducatif marocain depuis l'indépendance du pays ainsi que la place qu'occupent les langues dans l'enseignement depuis le protectorat français au Maroc nous semble dès lors indispensable pour comprendre le contexte général de notre étude.

1) Les langues d'enseignement pendant le protectorat

Avant le protectorat français, les Marocains disposaient d'un enseignement mis en place à l'époque des Mérinides (la construction de la médersa Bou Inania à Fès en 1355). Cet enseignement était en cohérence avec les traditions ancestrales et l'éducation religieuse. Pendant le protectorat français, la France a décidé de franciser plusieurs secteurs du pays dont le système éducatif. Cette politique de francisation de l'enseignement s'est effectuée dans d'autres pays du Maghreb, en Algérie et en Tunisie. Au début du protectorat français, la France a permis uniquement l'existence de deux types d'école au Maroc : l'enseignement européen et l'enseignement israélien (judaïque). Ensuite, en 1930, la France a favorisé, à travers le « *dahir berbère* », la création d'écoles françaises destinées aux Berbères. À cette époque les écoles européennes sont tenues par des enseignants français avec des programmes français (Ayache & Dresch, 1956). Quant aux écoles de l'alliance juive, rattachées à l'enseignement primaire européen, elles étaient fréquentées par les Juifs marocains. Le français était également langue d'enseignement dans ces écoles et la langue hébraïque enseignée cinq heures par semaine. Dans les écoles berbères destinées uniquement aux Berbères et dépourvues de tout lien avec la langue arabe ou avec la religion musulmane, l'enseignement s'y distinguait par un programme à visée professionnelle. L'objectif était de former les Berbères dans le domaine de l'agriculture. Cependant, ces écoles françaises réservées uniquement aux Berbères ont rapidement fermé sous

la pression de l'opposition du mouvement national marocain. Sous le protectorat français, les diplômés de l'école primaire et qui ont suivi un enseignement en français avaient la possibilité d'accéder à un emploi dans les secteurs publics et privés (administration, traduction, livraison, etc.). Cependant pour le penseur marocain El Jaabri (Abed Al Jabri, 1988), le système éducatif au Maroc imposé par la France générait une division communautariste avec un échec scolaire pour les Marocains et pour les Berbères. L'échec de l'école française s'expliquait par une représentation négative des familles marocaines vis-à-vis de l'occupant, un absentéisme lié à la difficulté de l'apprentissage du français et par un nombre faible des élèves du primaire accédant aux études secondaires.

En 1921 sous la pression de la société marocaine et des partis politiques, les résidents généraux, c'est-à-dire les dirigeants français à la tête du protectorat au Maroc, ont permis la recréation des écoles coraniques traditionnelles marocaines. Celles-ci ont eu du succès et un grand nombre de Marocains ont délaissé les écoles gouvernementales françaises pour les rejoindre. Ces dernières proposaient un programme reposant sur la langue arabe, la civilisation islamique, l'histoire et la géographie du Maroc.

Dans les années 1940, et toujours sous la pression continue des opposants politiques, les écoles privées marocaines ont ajouté à leurs programmes l'enseignement du Coran. Ces ajouts n'ont cependant pas eu d'impact sur les heures d'enseignements hebdomadaires réservées à la langue française. Suite aux perturbations qu'a connues l'administration française durant la deuxième guerre mondiale et à une large vague de contestations nationales, des accords ont eu lieu en 1946. Ils ont notamment permis de généraliser l'accès de tous les Marocains aux établissements d'enseignement publics et d'intégrer la langue arabe à côté de la langue française. Par ailleurs, il a été convenu que seraient créées des écoles primaires et secondaires pour les jeunes musulmans.

Dans les années 1950, des diplômés marocains ayant fait leurs études à Rabat et ceux ayant fait leurs études en France vont contribuer à la création de l'université marocaine moderne. En effet, jusqu'en 1956, l'Université marocaine de Rabat, rattachée jusque-là à l'université de Bordeaux, disposait d'un corps enseignant composé uniquement d'enseignants français et sans l'existence de la filière d'étude d'arabe.

2) L'évolution de l'enseignement bilingue après l'indépendance

Après l'indépendance du pays, l'université de Rabat a connu en 1957 la première expérience d'arabisation de l'enseignement supérieur du Maroc en créant des filières d'études de la langue arabe, d'histoire et de géographie. La mise en place de ces filières s'est organisée en faisant venir des enseignants universitaires spécialistes de Lettres et Sciences Humaines d'Égypte, de Syrie et d'Irak. En effet, ces pays avaient adopté l'arabe comme langue d'enseignement pour toutes les disciplines dans leur système éducatif. Le roi Mohammed V, au pouvoir, a alors ordonné la création de la « *Commission Royale pour la Réforme de l'Enseignement* ». Elle a été la première à inciter à l'arabisation de l'enseignement. Cependant, l'enseignement des matières scientifiques est demeuré en langue française faute d'enseignants formés en langue arabe dans ces disciplines.

Au milieu des années 1960, le parlement marocain a connu de vifs débats entre les ministres et les parlementaires sur l'arabisation de l'enseignement. Cela a débouché sur une succession de réformes de l'enseignement qui ont abouti à l'arabisation de toutes les matières scientifiques enseignées auparavant en français. Plusieurs historiens remarquent cependant que ceux qui étaient à l'origine de cette réforme d'arabisation continuaient à envoyer leurs enfants poursuivre leurs études universitaires en France.

À l'arrivée sur le trône du roi Hassan 2 en 1961, l'arabisation de l'enseignement est devenue une priorité. En effet, lors des premières élections organisées au Maroc en 1962, le parti de l'indépendance (premier parti politique au Maroc) a prôné l'arabisation de l'ensemble de l'enseignement.

Dans la société marocaine, ce sont ceux qui avaient étudié la langue française et qui la maîtrisaient qui bénéficiaient d'une bonne situation professionnelle. Quant aux arabisants diplômés du système scolaire précédent, ils occupaient des postes de moindres importances. Dans le meilleur des cas, ces derniers étaient instituteurs en assurant l'enseignement de la langue arabe ou dispensaient des études islamiques avec parfois des approches anciennes. Ainsi, ceux qui avaient fait le choix d'étudier à l'université la langue arabe et sa littérature étaient perçus par les étudiants et la société comme des personnes qui avaient échoué dans leur vie professionnelle. En 1969, le roi Hasan 2 a décidé d'arabiser entièrement l'enseignement primaire et dans le secondaire, les matières de sociologie et de philosophie. Il a aussi incité à généraliser l'accès aux écoles coraniques préscolaires. En revanche, à l'université, il a substitué

l'étude de la sociologie et de la philosophie par les études islamiques. Pour cela, le Maroc a fait venir des enseignants de la confrérie des frères musulmans de l'Égypte et du Proche-Orient.

3) Les réformes importantes du système éducatif marocain

a) Arabisation des matières scientifiques dans les établissements publics au primaire et au secondaire

Az-dine Al Iraqi, Ministre de l'Éducation Nationale au Maroc en 1977, appartenant au parti de l'indépendance, a poursuivi la campagne d'arabisation de l'enseignement notamment en imposant que les matières scientifiques soient enseignées en langue arabe dans les études primaires et secondaires. De plus, il a promu cette langue dans la formation des enseignants du secondaire. En parallèle, l'administration a été également arabisée avec la mise en place de formations destinées aux employés du Ministère des travaux publics.

L'arabisation de l'enseignement des matières scientifiques s'est faite de manière progressive à partir du début des années 1980 ; il s'agissait des mathématiques, de la physique et de la biologie. Cette arabisation a été d'abord entamée en 3^{ème} année de l'école primaire alors que l'enseignement des mathématiques débutait en français. Ensuite, chaque année le niveau supérieur a été arabisé d'un cycle à un autre jusqu'au baccalauréat. Cela a abouti en 1990 à la première promotion de bacheliers marocains ayant suivi toute leur scolarité des matières scientifiques en langue arabe.

Cependant, les années 1990 ont été marquées par une crise du système éducatif marocain. En effet, les établissements d'enseignement publics connaissaient à tous les niveaux l'abandon et l'échec scolaire. La crise de l'éducation a été accentuée notamment par la mondialisation alors que la société marocaine connaissait une démographie importante et revendiquait un enseignement de qualité favorisant l'accès à l'emploi. Devant ce constat, la Commission Spéciale d'Éducation et de Formation (COSEF) a été créée en 1999 pour réfléchir et concevoir une réforme du système éducatif. C'est ainsi que la COSEF a élaboré en 2000 la Charte Nationale d'Éducation et de Formation toujours en vigueur aujourd'hui.

b) La Charte Nationale d'Éducation et de Formation

La Charte Nationale d'Éducation et de Formation (*Charte Nationale d'Education et de Formation*, 1999) fixe à la fois les orientations et les objectifs du Système d'Éducation et de Formation marocain. L'organisation de la scolarité se décline en six niveaux :

- le préscolaire à partir de la 4^{ème} année de l'enfant,
- le primaire à partir de la 6^{ème} année de l'enfant,
- le collégial dans l'année des 12 ans,
- le secondaire dans l'année des 15 ans,
- le supérieur dans l'année des 18 ans,
- l'originel (les écoles traditionnelles).

Parmi les objectifs de la Charte, nous en relevons trois qui nous semblent particulièrement importants. Premièrement, la volonté d'instruire le plus grand nombre de jeunes y est clairement explicité (*réduire le taux analphabétisme et l'accès à l'enseignement pour tous de manière obligatoire à partir de 2002 (entrée au primaire à l'âge de 6 ans)*). Deuxièmement, la charte exprime le souhait de voir se développer un enseignement de qualité en formation initiale mais aussi en formation continue (*un enseignement de qualité ; la possibilité de reprendre les études ; le droit à la formation continue tout au long de la vie*). Enfin, l'accent est mis sur les relations entre la formation scolaire et universitaire et le monde du travail (*l'égalité des chances de réussite sur le plan des études et de la vie professionnelle ; former les étudiants et les individus via la formation initiale ou la formation continue en vue d'intégrer le marché du travail avec l'objectif de qualifier 50 % pour l'année 2010*).

Il est annoncé d'emblée que l'une de ses finalités majeures est que l'apprenant soit mis au centre de la réflexion et de l'action pédagogique. La charte souligne aussi de manière insistante l'aide à l'accès à l'emploi. Pour parvenir à cet objectif, la Charte propose d' « *ouvrir les institutions d'éducation et de formation sur le monde du travail...* » (*Charte Nationale d'Education et de Formation, 1999, p. levier 3*). Au niveau de l'enseignement supérieur, elle incite au développement des formations professionnelles, à la création de passerelles entre les filières de l'université et entre l'université et les écoles supérieures de l'enseignement professionnel et technique ainsi qu'à la création de partenariats entre les établissements d'enseignement supérieurs et les entreprises.

L'amélioration de la qualité des enseignements est abordée aussi en recommandant une révision des programmes, des contenus et des méthodes ainsi que des manuels scolaires.

Par ailleurs, sur le plan de l'enseignement des langues, la charte prévoit un renforcement de la langue arabe, langue officielle du pays et langue d'enseignement au primaire et au secondaire. Il est également prévu au niveau des formations universitaires la création en langue arabe de « *sections optionnelles d'enseignement scientifique, technologique et pédagogique* » (*Charte*

Nationale d'Education et de Formation, 1999, p. levier 9) ainsi que la création d'une académie de la langue arabe pour l'année 2000-2001.

En ce qui concerne les langues d'enseignement scientifique (l'arabe au primaire et au secondaire, et le français dans le supérieur), la charte incite à les diversifier. Elle invite à une maîtrise des langues étrangères. La première langue étrangère (il s'agit bien de la langue française bien qu'elle ne soit pas mentionnée) sera enseignée de manière obligatoire à partir de la deuxième année de l'école primaire. Quant à l'enseignement de la deuxième langue étrangère, il se fera à partir de la cinquième année de l'école primaire (c'est-à-dire durant les onze ans de l'enfant).

Il est à remarquer que la charte préconise la mise en place à l'université de cours de remise à niveau à la fois pour les langues étrangères et pour la langue arabe dans la perspective d'être en lien avec les modules scientifiques, technologiques ou culturels.

Pour ce qui est de la langue amazighe (le berbère), elle pourra être proposée de manière optionnelle au niveau du préscolaire et de l'école primaire.

En 2007, devant « *un bilan mitigé* » de l'application de la charte, le Roi Mohammed VI a ordonné l'élaboration d'un plan d'urgence pour redynamiser la réforme de l'école marocaine. Ainsi le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation de Cadres et de la Recherche Scientifique (MENESFCRS) a élaboré un Plan d'Urgence.

c) Le Plan d'urgence « *NAJAH 2009-2012* »

Le programme « *NAJAH 2009-2012* » (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2008), qui signifie en français « *Réussite 2009-2012* » appelé « *Plan d'urgence* » fixe principalement quatre objectifs qui doivent être réalisés sur une période de quatre ans. Il s'agit des orientations mentionnées dans la Charte Nationale d'Éducation et de Formation pour réformer le Système d'Éducation et de Formation à savoir :

- l'obligation de la scolarité pour les élèves de 6 ans à 15 ans ;
- la promotion de l'excellence au lycée et à l'université afin de garantir l'employabilité des diplômés et valoriser la recherche scientifique ;
- la mise en place de solutions portant sur les problématiques transversales dans le système éducatif à travers l'implication du personnel de l'Éducation dans la mise en œuvre de la réforme, le traitement du problème de la maîtrise des langues, facteur primordial pour la réussite des études et pour l'intégration professionnelle ; et la mise en place d'un dispositif d'orientation solide s'articulant avec le marché de l'emploi. Au

niveau des universités, le *Plan d'urgence* prévoit la mise en place de formations professionnalisantes pour favoriser l'employabilité ;

- la mise en place d'un dispositif de communication pour impliquer les différents acteurs de l'Éducation dans la réforme et l'octroi des moyens financiers pour l'accomplissement de la réforme.

Concernant les problématiques transversales et plus précisément celle de la maîtrise des compétences linguistiques, le *Plan d'urgence* vise l'amélioration de la maîtrise de plusieurs langues : l'arabe, l'amazighe et les langues étrangères. Pour cela, il préconise à la fois un dispositif de soutien scolaire et une amélioration des techniques pédagogiques via la pédagogie de l'intégration (notion développée dans le chapitre consacré à l'approche par compétence). Cette approche vise à mettre l'élève dans une situation pédagogique où il doit mobiliser ses acquis d'apprentissage pour résoudre une situation complexe.

Parmi les objectifs principaux du *Plan d'urgence* au niveau de l'université figure celui de l'intégration professionnelle. Les universités étaient invitées à proposer des formations tenant compte de savoir-faire nécessaires à l'employabilité. Il est essentiel de le souligner ici car l'insertion professionnelle au Maroc implique souvent un recrutement en langue française.

Des manuels de français au service de la réussite universitaire

Dans le cadre du *Plan d'urgence*, la Commission Nationale des Langues a produit en juillet 2011 plusieurs manuels de langue française intitulés « *Cap Université* » (Bahmad et al., s. d.), (Arraichi et al., 2011) adaptés en fonction des champs disciplinaires à l'université. Ces manuels sont destinés aux étudiants de première et deuxième années de Licence. Ainsi, il est proposé aux étudiants de Lettres et des Sciences Humaines le manuel « *Cap Université, Lettres, Arts et Sciences Humaines* », aux étudiants inscrits dans les disciplines scientifiques le manuel « *Cap Université, Sciences* » et aux étudiants des Sciences juridiques, économiques et de gestion en le manuel « *Cap Université, Économie. Droit* ».

Nous désignerons désormais l'ensemble de ces manuels sous l'expression « *Cap Université* ». Ils ont été conçus pour être utilisés à la fois par les étudiants et les enseignants du module transversal « langue et terminologie » désigné aussi « *langue et communication* ».

Les étudiants de la première année de Licence disposent du manuel « *Cap Université* » de niveau B1 (en référence à la nomenclature du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues désormais (CECRL), Conseil de l'Europe, 2001). Quant aux étudiants de la deuxième

année de Licence, ils ont recours au manuel « *Cap Université* » de niveau B2 (niveau avancé ou indépendant du CECRL).

Comme il est stipulé dans l'introduction des manuels de niveau B1 (niveau visé) du « *Cap Université* » Sciences (2009) et de Lettres Arts et Sciences Humaines (2010), ils s'adressent aux étudiants de la première année de Licence dont le niveau linguistique en français correspond au niveau A1/A2 du CECRL. Ainsi, implicitement, il est annoncé que les titulaires du baccalauréat marocain ont une maîtrise du français correspondant à un niveau maximal A2 acquis. Or, pour suivre par exemple des cours en langue française de biologie, de chimie ou de droit à l'université marocaine, l'étudiant est censé avoir un niveau B1/B2 pour au moins comprendre les cours et s'exprimer en classe ou en amphi dans sa discipline de spécialité.

En outre, les manuels « *Cap université* » pour la deuxième année de Licence s'adressant à des étudiants de niveau B1 acquis indiquent clairement que la première année a permis la maîtrise des compétences de ce niveau du CECRL. Le niveau B1 du Cadre Européen appelé « *Utilisateur indépendant* » correspond à un étudiant dont les aptitudes se déclinent ainsi dans les cinq compétences langagières :

- Compréhension Orale :

L'étudiant peut comprendre l'essentiels des discours relatifs aux les études, à la famille, aux loisirs ainsi que les programmes des médias lorsque le débit de la parole n'est pas rapide.

- Compréhension Écrite :

L'étudiant peut comprendre les textes en relation avec son domaine de travail ou d'études ainsi que la description d'événements et les expressions de sentiments et de souhaits.

- Production Orale :

L'étudiant peut s'exprimer ou donner ses points de vue de manière simple tout en argumentant. Il peut aussi raconter des expériences ou une histoire.

- Interaction Orale :

L'étudiant peut converser de manière spontanée sur des sujets de la vie quotidienne ou dans ses domaines d'intérêt.

- Production Écrite :

L'étudiant peut produire un texte simple et cohérent sur des sujets qui l'intéressent. Il peut aussi décrire des expériences et exposer ses idées.

Dès que nous feuilletons le manuel en regardant le tableau des contenus, il apparaît clairement qu'il s'inspire, dans sa configuration, des manuels de français langue étrangère édités en France. Le tableau des contenus qui se trouve au début du manuel illustre bien ce constat. Comme les manuels français, il est élaboré à partir d'objectifs linguistiques, communicatifs et de contenus socioculturels. Chaque manuel est composé de 8 dossiers (4 dossiers par semestre) et chaque dossier correspond à une thématique. Si nous prenons l'exemple du manuel « *Cap Université* » Sciences de niveau B1, il comporte 8 thématiques dans l'ordre suivant :

- « *Mon avenir* »,
- « *Les mystères de l'Univers* »,
- « *Les formes de vie* »,
- « *L'environnement* »,
- « *Sciences et recherche* »,
- « *Découvertes et progrès scientifiques* »,
- « *Science et technologies* »,
- « *Science et éthique* ».

Les dossiers et thématiques proposés abordent les disciplines scientifiques universitaires de manière générale. Ils remplissent quatre fonctions principales. D'une part, ils proposent une vulgarisation de notions scientifiques via un nombre important de définitions (chimie, une année-lumière, la couche d'ozone, l'ADN, le protocole de Kyoto, etc.), explication du développement d'une maladie (le développement du cancer), etc. D'autre part, ils servent à accompagner la compréhension de quelques éléments des contenus de cours des disciplines principales. Enfin, ces dossiers fourmillent d'informations qui facilitent l'intégration des étudiants dans l'environnement universitaire (explication de ce que sont les travaux dirigés, leurs objectifs et comment ils se déroulent, etc.). En outre, ils mettent l'accent sur les aspects méthodologiques en présentant des méthodes scientifiques telles que la méthode expérimentale, la procédure de préparation d'un compte rendu d'expérience scientifique.

L'approche ainsi adoptée par le manuel « *Cap Université* » s'inscrit clairement dans les propositions didactiques en français sur objectif universitaire en référence aux niveaux

linguistiques du CECRL. Cette méthode propose aussi aux étudiants des exercices portant sur des textes de culture générale en lien avec la discipline étudiée.

Dans chaque dossier, on dispose de documents écrits et sonores pour réaliser différentes activités de compréhensions écrite et orale ainsi que de productions écrite et orale. Nous en donnons quelques exemples.

En Compréhension Écrite, on trouve des questions de compréhension à partir de textes d'environ 10 à 25 lignes. Les questions sont sous formes de fiches à compléter, de rédaction de définitions de mots clés, de Questions à Choix Multiples (QCM) ou encore d'association de phrases.

La Compréhension Orale, quant à elle, repose sur le cédérom qui accompagne le manuel. Les documents sonores sont suivis de questions qui sollicitent des réponses sous des formats identiques à ceux de la Compréhension Écrite.

Les activités de Production Écrite renvoient par exemple à la préparation d'un compte rendu d'expérience scientifique, d'un tract dans un cadre associatif pour inciter à un comportement civique, d'un dossier de presse par rapport à une polémique scientifique.

Enfin, les exercices de Production Orale portent sur des photos à expliquer, des schémas à décrire. On incite l'étudiant à donner son opinion sur les cours ou les travaux pratiques, à justifier son choix par des arguments, à échanger avec d'autres sur une thématique, à répondre à des questions qui portent par exemple sur une méthodologie scientifique.

Nous remarquons dans les différents dossiers du manuel « *Cap Université* » toutes filières confondues, un déséquilibre d'un dossier à l'autre sur le nombre d'activités entre les compétences langagières. En effet, à part les exercices écrits de lexique, de grammaire et de conjugaison, la compétence langagière la plus fréquente dans le manuel est la Compréhension Écrite et la moins sollicitée, la Compréhension Orale.

Si nous prenons par exemple un dossier situé au milieu du manuel de « *Cap Université* » Sciences niveau B1 (Arraichi et al., 2011), nous notons :

- 2 activités de Compréhension Orale ;
- 9 activités de Compréhension Écrite ;
- 6 activités de Production Orale ;
- 3 activités de Production Écrite (en plus de la dernière partie du dossier consacrée à un important travail de rédaction).

À travers cet exemple, on voit que les compétences orales sont délaissées. Par ailleurs, nous remarquons que les textes proposés sont de niveau linguistique supérieur au niveau B1 du CECRL alors même que les étudiants sont censés être en cours d'acquisition de ce niveau linguistique.

d) Vision stratégique de la réforme 2015-2030

Nous pouvons constater que la Charte Nationale de l'Éducation de 2000 a permis la réalisation de grands progrès. Nous retenons particulièrement l'accès à l'école pour tous, la révision des curricula, l'augmentation des capacités d'accueil des établissements scolaires, la création des filières de la formation professionnelle dans le supérieur, l'enseignement de la langue amazighe. Cependant, l'école marocaine continue à avoir des dysfonctionnements soulignés notamment dans le rapport d'Instance Nationale d'Évaluation sur la mise en œuvre de la Charte nationale d'Éducation, de formation et de recherche scientifique 2000-2013. Ces dysfonctionnements se traduisent par un système éducatif qui manque d'efficacité, un enseignement dont la qualité n'est pas constante et uniforme sur le territoire, des formations qui ne correspondent pas aux attentes de l'environnement socio-économique national et international.

Devant le constat de la réalité de l'école marocaine, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (désormais CSEFRS) a élaboré une nouvelle vision stratégique pour la période de 2015-2030 afin d'améliorer la qualité de l'école marocaine. Cette vision stratégique fixe les orientations pour l'ensemble du système éducatif marocain : le primaire, le secondaire et le supérieur. Il s'agit d'une réforme qui se fonde sur trois principes : l'équité, la qualité et la promotion. Ainsi ces trois principes sont présentés dans le paragraphe 5, alinéas 16 et 17 intitulé : « *Pour une école de l'équité et de l'égalité des chances, de la qualité pour tous et de la promotion de l'individu et de la société* » (Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2015, p. 22). La vision stratégique fixe pour le système éducatif marocain de nouveaux objectifs au nombre de sept. Nous les citons ici avant de les expliciter. Le premier porte sur l'amélioration du rendement de l'école. Le deuxième vise un changement de la méthodologie de l'enseignement : un enseignement fondé sur la logique de l'apprentissage au lieu de la transmission du savoir linéaire et de la mémorisation. Le troisième ensemble d'objectifs est le développement du sens critique, de la construction du projet personnel, de l'acquisition des langues, des connaissances et des compétences, et des valeurs et des technologies numériques. Le quatrième objectif concerne l'intégration socioculturelle et l'insertion professionnelle avec la volonté de mettre en

adéquation les programmes enseignés et les métiers nouveaux. Les trois derniers ensembles d'objectifs s'inscrivent dans le prolongement des réformes antérieures et sont tout à fait comparables aux objectifs affichés dans de nombreux pays exposés notamment dans le rapport de l'UNESCO « *Quel type d'apprentissage pour le 21^{ème} siècle ?* » (Luna Scott, 2015).

Le rendement de l'école, appelé en Occident le rendement scolaire ou le rendement académique, désigne les résultats obtenus par les élèves via les évaluations sur les connaissances apprises et les compétences acquises dans les matières suivies à l'école pendant une ou plusieurs années scolaires consécutives. Par conséquent, il sera considéré qu'un élève ayant obtenu de bons résultats est un élève ayant un bon rendement scolaire ; un élève ayant enregistré des résultats insuffisants sera, lui, un élève ayant un faible rendement académique.

Cependant le rendement académique ne se limite pas uniquement aux résultats obtenus dans les différentes matières. Si nous prenons le cas de deux étudiants qui ont chacun un bon rendement académique avec la différence que l'un des deux étudiants a des parents avec un niveau d'éducation élevé et l'autre étudiant a des parents avec un niveau d'éducation très faible, il sera considéré que l'étudiant dont le niveau d'éducation des parents est très faible a un meilleur rendement académique que l'autre car il a eu plus de difficultés pour atteindre le niveau auquel il est parvenu. Ainsi, dans la réussite scolaire ou universitaire de l'apprenant interviennent plusieurs facteurs internes et externes à l'établissement tels que la motivation, le niveau d'entrée, le niveau socioéconomique de l'apprenant et de sa famille, la pertinence des programmes, la méthode d'enseignement. Laveault, (2009) souligne, dans le cadre de l'amélioration du rendement scolaire, l'importance de mettre en place, avec un suivi sur une période de temps, des indicateurs diversifiés intégrant les indicateurs d'input, de processus et de résultats (changement médian, taux de réussite, variation de rendement selon les matières, etc.) pour élaborer un plan d'intervention avec des mesures efficaces. Les établissements à travers les conseils scolaires, les directions d'école et les enseignants, s'intéressent aux tendances du rendement scolaire dans la perspective d'identifier les lacunes de leur système d'enseignement afin d'améliorer et de favoriser l'apprentissage des élèves.

Bosetti (2007) affirme que la qualité de l'enseignement et de la recherche dans les institutions s'explique par des indicateurs intégrant le rendement académique des étudiants. Il le présente comme une construction complexe autour de procédés divers et de multiples facteurs qui sont en relation les uns avec les autres :

« le sexe, l'âge, l'état civil, le niveau d'éducation des parents, les conditions socio-économiques de la famille, les mœurs individuelles et familiales pour l'étude, le type d'institution où ils ont suivi des études au préalable, les modalités d'admission, l'année d'entrée à l'université, le cursus suivi, la quantité de cours suivis dans une même période, la qualité d'enseignement, l'engagement des enseignants, la pertinence et l'administration des programmes des formations proposées, les techniques éducatives implémentées, les conditions et la dotation des espaces pour l'enseignement, services bibliothécaires, notamment (Bosetti, 2007, p. 56) » (Matos, 2017, p. 56).

Pour Matos Aldana (2017), le rendement académique est mesuré par une évaluation collective ou individuelle. Cette dernière est difficile à appliquer par l'enseignant puisqu'il ne dispose pas de l'ensemble des facteurs cités ci-dessus. Par conséquent, l'évaluation individuelle attribuée par les enseignants ne traduit pas le rendement réel de l'étudiant. Quant à l'évaluation collective, comme le souligne Diaz et Gonzalez (1995), cités par Bosetti (2007), elle doit inclure d'autres paramètres relatifs aux groupes tels que : *« les indices d'admission, d'échec, d'absentéisme et de désertion aux cours »* (Matos Aldana, 2017, p. 57).

Dans le contexte marocain, le rendement de l'école est une donnée que le CSEFRS veut prendre en considération mais, comme elle découle de la prise en compte d'une multitude d'indicateurs, elle est extrêmement complexe à établir.

Cependant, nous devons préciser que les écoles marocaines publiques, et les universités publiques en font partie, reçoivent les élèves des familles des quartiers populaires les moins aisées. Les familles qui en ont les moyens financiers préfèrent scolariser leurs enfants dans les écoles privées. À ce sujet, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2018) souligne que *« L'école publique marocaine subit les effets des inégalités sociales. Chaque élève intègre l'école avec son héritage social. Les déficits sociaux qui se manifestent à travers la pauvreté et la précarité des familles, l'analphabétisme des parents ainsi que leurs difficultés à faire le suivi scolaire de leurs enfants, ont un effet négatif sur l'apprentissage à l'école »*. De plus, quand un jeune de la campagne, dont les parents n'ont pas les moyens financiers souhaite accéder à l'Université toujours installée dans une zone urbaine, les frais de transports, de logement, et de nourriture deviennent des obstacles. C'est la raison pour laquelle, tous les étudiants travaillent à côté de leurs études à l'université.

La situation des langues dans la vision stratégiques 2015-2030

Le texte présentant la vision stratégique de la réforme 2015-2030 est organisé en 23 leviers sous-divisés en 134 alinéas. Dans le système éducatif marocain, les langues d'enseignement et les langues étrangères ont un rôle déterminant dans la réussite scolaire et l'insertion professionnelle. Ce constat est souligné d'emblée dans le premier paragraphe du levier 13 :

« Les langues ont un rôle capital dans la qualité des apprentissages, dans la réussite scolaire de l'apprenant et son insertion sociale et professionnelle, dans le rendement interne et externe de l'Ecole et dans la promotion de la recherche. C'est pour mettre en relief ce rôle que la vision stratégique leur consacre un levier entier bien qu'elle les considère comme faisant partie intégrante du module pédagogique. » (Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2015, p. 45)

Cette dernière réforme dont le programme s'étale sur quinze ans, expose un dispositif linguistique qui se distingue par le plurilinguisme, la diversification des langues d'enseignement et l'alternance de la langue d'enseignement (qui se fait de manière progressive) entre l'école primaire et l'université. Ce choix linguistique est présenté comme un facteur favorisant la maîtrise des langues, facilitant le passage d'une langue vernaculaire à une langue d'enseignement normée tout au long de la formation et permettant aussi la mobilité internationale.

Nous rappelons que la langue arabe est la langue officielle de l'État marocain avec la langue amazighe et elle est aussi la première langue de scolarisation. En revanche, l'arabe dialectal, la darija, la langue la plus utilisée dans la quasi majorité des villes et dans beaucoup de villages à la campagne, n'est ni langue d'enseignement ni langue enseignée dans le système éducatif marocain.

Ainsi, il nous apparaît important d'exposer l'architecture du dispositif linguistique proposé par la réforme de la vision stratégique prévue sur la période 2015-2030 pour l'ensemble du système éducatif.

Au niveau du préscolaire (rappelons qu'il s'agit d'enfants âgées de 4 ans et qui suivent les cours pendant 2 années), il est préconisé l'enseignement de la langue arabe et de la langue française avec une priorité donnée à l'oral.

À l'école primaire, (obligatoire dès l'âge de 6 ans, pour 5 années d'études), la langue arabe est à la fois la langue enseignée et la langue d'enseignement (car ce n'est pas la langue maternelle des Marocains). La langue amazighe est une langue enseignée obligatoire avec une priorité donnée à l'oral sur les deux premières années de ce cycle avec un apprentissage de l'écrit progressif. En fait, il est prévu qu'elle soit introduite dans toutes les écoles marocaines d'ici 2030. La langue française est une langue enseignée obligatoire tout au long de ce cycle.

La langue anglaise doit être enseignée en 2025 à partir de la 4^{ème} année de l'école primaire, c'est-à-dire à partir de l'âge de 9 ans.

Au niveau du collège (ce cycle dure 3 années d'études et l'élève y accède à l'âge de 12 ans), la langue arabe reste une langue enseignée et demeure la langue principale d'enseignement. La langue amazighe est une langue enseignée avec une « *généralisation progressive* » sur le territoire marocain. La langue française, quant à elle, est une langue enseignée obligatoire tout au long de ce cycle et peut devenir une langue d'enseignement, à moyen terme, dans certaines disciplines. Il est prévu que la langue anglaise devienne une langue enseignée obligatoire tout au long de ce cycle. Cela se fera de manière progressive et nécessitera des moyens humains et financiers.

Au lycée : (ce cycle est constitué de 3 années d'études ; pour un jeune qui l'intègre à l'âge de 15 ans, il se solde par le diplôme de baccalauréat à l'âge de 18 ans), comme pour le collège, la langue arabe et la langue amazighe continuent à occuper la même place. En revanche, les langues étrangères demeurent langues enseignées tout en devenant langues d'enseignement (le français à court terme, l'anglais à moyen terme) pour certaines disciplines. Une troisième langue, notamment l'espagnol, est proposée aussi.

Enfin à l'université, le système actuel se fonde sur le modèle Européen du LMD (Licence, Master, Doctorat). En raison de l'autonomie des universités, les filières proposent des enseignements en plusieurs langues : l'arabe, le français, l'anglais et l'espagnol. Ce choix de la langue d'enseignement adoptée par les filières peut s'expliquer par une offre de formation qui s'adapte aux besoins de l'environnement socioéconomiques, selon la région marocaine. Pour les étudiants marocains poursuivant leurs études dans une langue d'enseignement étrangère, il est imposé à leurs programmes un module de langue arabe. La réforme prévoit la mise en place

de filières de langues arabe, amazighe et de langues étrangères. Dans le domaine des formations professionnelles à l'université, la langue anglaise sera intégrée à ces formations.

La mise en œuvre de cette politique linguistique implique l'intervention et la participation de plusieurs institutions : l'Académie Mohamed V pour la langue arabe, le Conseil National des langues et de la culture marocaine et bien sûr les établissements scolaires.

C. Contexte actuel de l'étudiant

Comme nous venons de le voir, l'enseignement au Maroc est assuré en langue arabe dans les établissements publics à l'école primaire, au collège, au lycée ainsi qu'à l'université. Toutes les matières sont enseignées en arabe standard au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. En revanche à l'université, le français devient langue d'enseignement dans les Facultés de Sciences. Quant aux Facultés de Sciences Economiques Juridiques et Sociales, les formations sont proposées en français à l'exception du Droit qui est en français ou en arabe en fonction des établissements. Cela signifie que les bacheliers marocains qui accèdent à l'université doivent poursuivre leurs études universitaires en français alors que tout au long de leur parcours scolaire antérieur leurs études étaient réalisées en arabe. Il s'agit là d'une « *fracture linguistique* » reconnue depuis plusieurs années comme l'un des facteurs majeurs de l'échec scolaire des étudiants en Licence et notamment en première année. Nous observons donc que la langue française dans le système éducatif marocain occupe différentes places selon les cycles d'enseignements. Or, l'article 5 de l'actuelle constitution (en vigueur depuis 2011) précise le statut des langues nationales et étrangères dans l'espace du Royaume du Maroc :

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

L'État œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation.

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

Une loi organique définit le processus de mise en œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle.

L'État œuvre à la préservation du hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des parlers et des expressions culturelles pratiqués au Maroc. De même, il veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines. » (Constitution du Maroc, 2011, p. 5).

Ainsi dans la constitution marocaine la langue française est mise au même niveau que les autres langues étrangères. La place particulière qu'elle occupe dans ce pays n'y est pas non plus mentionnée, elle est implicitement distinguée dans le lot des langues les plus utilisées dans le monde. Or, force est de constater qu'elle occupe la première place en tant que langue étrangère dans le système éducatif marocain.

1) Niveau de français des étudiants marocains à l'entrée de l'université publique marocaine

De fait, le français est la première langue étrangère proposée à l'école primaire dès la première année¹. Les élèves suivent deux heures de cours hebdomadaire de langue française. Le même volume d'heures est programmé également au collège et au lycée. A l'issue de son cursus scolaire, l'élève qui poursuit ses études jusqu'à la dernière année du lycée incluse, accumule environ 2033 heures. Plusieurs études et rapports ont indiqué que la majorité des bacheliers marocains accèdent à l'université avec un niveau en langue française correspondant aux niveaux A1/A2 et parfois B1 selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Ce niveau indiqué est global et ne tient pas compte d'une différenciation de compétences entre l'oral et l'écrit. Nous pouvons citer le rapport commandité par l'agence universitaire de la Francophonie paru en 2016 qui souligne le niveau A1/A2 en français des étudiants s'inscrivant en première année de Licence. Une étude récente (Mernari & Spanghero, 2019) confirme que la majorité des étudiants accédant à l'université marocaine ont un niveau A1/A2 du CECRL à l'oral, à l'écrit, en compréhension, en expression.

Nous avons déjà mentionné qu'en première année de Licence à l'université publique marocaine, il est proposé aux étudiants de toutes disciplines des Facultés des Lettres et des Sciences Humaines (à l'exception des étudiants dont le français est langue de spécialité), des Sciences, des Sciences Économiques Juridiques et Sociales (pour les disciplines dont l'arabe est langue d'enseignement) un module transversal intitulé « *langue et terminologie* » ou bien « *langue et communication* » (selon les établissements et les disciplines). Ce module est assuré durant les deux semestres de la première année de Licence à raison de deux heures de cours hebdomadaires. Le but de ce module est d'aider les étudiants des différentes disciplines à parvenir aux niveaux B1/B2 afin de soutenir leur apprentissage dans la discipline. Comme nous l'avons exposé, pour l'accompagnement de ces cours de français pour les non spécialistes,

¹ Le français est proposé comme langue étrangère dès la première année de l'école primaire depuis la rentrée scolaire de 2018.

l'État marocain a mis à la disposition des étudiants et des enseignants le manuel « *Cap Université* » dont le prix est modique pour les étudiants. Ce module transversal de « *langue et terminologie* » est parfois aussi proposé en deuxième année de Licence dans certaines facultés. Les cours de langue sont majoritairement réalisés dans des classes (d'environ 20 à 120 places) dans les facultés de Sciences Humaines et Lettres. En revanche, dans les facultés de Sciences, ces cours sont assurés dans des amphithéâtres d'une capacité de 400 à 600 places. Pour ce qui est des facultés des Sciences Économiques et Juridiques, les cours de langue sont parfois proposés dans des classes parfois dans des amphithéâtres.

2) Les cours de français à l'université

Le système éducatif marocain se caractérise par un enseignement à l'université qui se fait pour certaines disciplines avec des cours en français (le français est langue d'enseignement) et pour d'autres disciplines avec des cours de français (le français est langue étrangère). Nous allons nous intéresser à cette distinction entre les disciplines enseignées à l'université via l'utilisation de la langue pour la transmission du savoir universitaire. Nous allons exposer les études dont l'ensemble des contenus sont dispensés en langue française et les études dont la langue arabe est langue d'enseignement mais avec un module de langue française, comme langue étrangère obligatoire, intégré au programme de la première année de Licence.

Pour chacun de ces deux types d'enseignements, cours en français ou cours de français, nous allons rappeler les compétences attendues de la part des étudiants à la fois pour les cours et les examens. Pour cela nous nous appuyerons d'une part sur les types de cours dispensés aux étudiants et d'autre part sur les descriptifs des différentes disciplines.

a) Place du français dans les facultés de Sciences et de Sciences Économiques et Juridiques

Nous rappelons que l'ensemble des contenus des disciplines scientifiques sont enseignées à l'université marocaine en langue française. C'est également le cas pour les facultés de Sciences Économiques et Juridiques excepté la formation de Droit qui est proposée au choix en français ou en arabe. Ce sont ces formations qui constituent le cadre de notre terrain d'étude. En revanche, les disciplines de Lettres et de Sciences Humaines sont enseignées uniquement en arabe. Le module obligatoire transversal de français proposé en première année de licence le cas échéant se décline toujours sur les deux semestres à raison de deux heures hebdomadaires.

- b) Cours où le français est langue d'enseignement à l'université avec en plus un module transversal obligatoire de français

Dans le tableau ci-dessous, nous avons mentionné les filières proposées à l'Université en Licence fondamentale de Sciences et de Sciences Economiques et Juridiques. Nous avons mis en gras les disciplines dont nous avons observé les modules de langue française dans notre étude.

Université	Cours en français
Faculté de Sciences	Mathématiques et applications
	Mathématiques et Informatique (SMI)
	Physique
	Chimie
	Science de la Vie et de la Terre
	Géologie
Faculté de Sciences Économiques et Juridiques	Droit
	Sciences Économiques et Gestion

- c) Cours où l'arabe est langue d'enseignement et où le français est proposé comme module transversal obligatoire

Dans le tableau ci-dessous, nous avons mentionné de manière générale les filières proposées à l'Université en Licence fondamentale de Lettres et Sciences Humaines et de Sciences Economiques et Juridiques. Nous avons mis en gras les disciplines dont nous avons observé les modules de langue française dans notre étude.

Université	Cours de français
Faculté de Lettres et Sciences Humaines	Etudes arabes
	Etudes islamiques
	Etudes anglaises
	Etudes allemandes
	Géographie
	Histoire
	Sociologie
	Psychologie
	Philosophie
Faculté de Sciences Économiques et Juridiques	Droit

3) Les compétences attendues par les enseignants des disciplines universitaires

A l'université, de manière générale, les étudiants sont conviés à trois types d'enseignements : les cours magistraux (désormais CM), les travaux dirigés (désormais TD) et les travaux pratiques (désormais TP) (voir l'annexe 1).

Si tout étudiant a des CM, les TD se rencontrent plutôt dans les universités de Sciences Humaines alors que les TP sont caractéristiques des études en Sciences dures.

En effet, les TD sont des séances où les notions introduites durant les CM sont explicitées à renfort d'exemples et de situations d'application des théories. Les TP, quant à eux, visent des apprentissages grâce à la réalisation d'expériences. TD et TP permettent de compléter les connaissances abordées dans les CM en vérifiant qu'elles ont été bien comprises par les étudiants. Ce sont aussi des occasions pour introduire des nuances, des cas particuliers. Lors de TD et TP, les étudiants sont invités à manipuler physiquement (cas spécifique des TP) et intellectuellement (TD et TP) les notions exposées par l'enseignant lors des CM. C'est la raison pour laquelle le nombre d'étudiants en TP et TD est réduit alors qu'un CM peut rassembler plusieurs centaines d'étudiants en même temps. Ainsi si un CM se déroule traditionnellement

en amphithéâtre, les TD se passent dans des salles pouvant contenir 20 à 40 étudiants. Parce que les TP requièrent souvent un matériel particulier (cas de paillasse en Sciences de la Vie et de la Terre ou d'ordinateurs en Informatique) les effectifs sont encore plus réduits qu'en TD.

Selon les disciplines qu'étudient les étudiants de L1, CM, TD et TP prennent des colorations diverses. Nous allons les mentionner rapidement afin de mettre en exergue les compétences que les enseignants attendent de la part des étudiants. Ces informations ont été collectées grâce à nos observations et aux échanges informels que nous avons pu avoir avec les enseignants des disciplines concernées.

Les cours magistraux sont organisés de manière à introduire les notions théoriques essentielles de chaque discipline. Les enseignants y exposent la terminologie spécifique très souvent par le biais de définitions. On observe soit que l'enseignant aborde les concepts fondateurs, soit qu'il les reprend en se référant aux photocopiés distribués en amont aux étudiants. Afin de les impliquer dans la tâche de compréhension de ces nouvelles connaissances, il incite les étudiants à prendre des notes. Ainsi, les enseignants oscillent entre d'une part le fait de distribuer un photocopié sur lequel l'étudiant s'appuie pour suivre les cours, contenant les définitions des termes essentiels, et d'autre part l'obliger à être attentif et prendre des notes pour ensuite les revoir chez lui et aboutir à une définition des termes. Dans les deux stratégies, lors du CM, il utilise le tableau pour noter des éléments importants ainsi que des diaporamas ou des documents (schémas, textes, vidéo) qu'il projette.

Ainsi, les cours magistraux prennent une coloration de TD dans le sens où l'enseignant va déployer des stratégies pour faire participer les étudiants. Par exemple, en CM de mathématiques appliquées, l'enseignant peut proposer des exercices dans le but de faire comprendre et d'illustrer une théorie. En cours de Chimie, en milieu de séance, l'enseignant peut proposer toute une série de questions pour solliciter la prise de parole des étudiants. Un autre exemple emprunté à un CM d'Économie illustre la volonté de l'enseignant de créer une rupture dans l'attitude passive des étudiants en proposant juste avant la pause de son CM qui dure 3 heures, des exercices qui seront réalisés individuellement durant la deuxième partie du cours.

On le voit, les enseignants sont tous attachés à l'objectif final des CM : faire comprendre les concepts et notions clés de la discipline qu'ils enseignent. Pour y parvenir, ils ont recours à tous les moyens à leur disposition y compris des reformulations en langue arabe dialectale comme nous l'a expliqué cet enseignant de géologie :

« Parfois, je constate que personne n'a compris le terme en question. Alors bien que mon cours est assuré en français, je donne à la fin de la séance ou du chapitre un résumé et des explications du cours en arabe (dialectal marocain). Il arrive même que lorsqu'il s'agit d'un contenu complexe, j'interviens en arabe et je reprends derrière en français. L'intervention en arabe est obligatoire. On essaye d'expliquer les mots scientifiques en arabe dialectal. ».

Cependant, ce sont les TD qui offrent le cadre idéal pour expliciter les connaissances disciplinaires nouvelles des CM. En effet, malgré tous leurs efforts, il est quasiment impossible d'interagir avec les étudiants en CM qui rassemblent de 250 à 800 étudiants.

En TD, les effectifs vont de 20 à 40 étudiants, de sorte que l'enseignant peut s'approcher de chacun ou de chaque groupe constitué pour réaliser un exercice. Leur fonction est d'illustrer les notions introduites en CM et sont donc logiquement programmés après les CM soit immédiatement après, soit à l'issue d'une série de CM.

En général, les énoncés des exercices sont donnés avant les séances de TD de sorte que les étudiants ont le temps d'y réfléchir en amont et arrivent en cours avec des questions sur les difficultés rencontrées.

Quant aux TP, de manière générale, ils succèdent aux CM et s'inscrivent dans une complémentarité avec chacun de ces enseignements. Les TP se déroulent dans les laboratoires de travaux dirigés ou dans les salles de travaux dirigés qui sont équipées avec le matériel propre à la spécificité de chaque discipline nécessaire à la réalisation des manipulations. Les séances de TP enregistrent des effectifs qui vont de 24 à 30 étudiants avec une organisation d'étudiants par groupe qui travaillent par binôme ou trinôme, excepté en TP de Biologie où les étudiants travaillent individuellement en portant des blouses. Quant à l'encadrant du TP, c'est un enseignant ou un doctorant qui n'est pas obligatoirement celui qui assure le CM. Sa fonction lors du TP consiste à superviser le travail effectué par les différents groupes constitués et éventuellement intervenir si nécessaire.

Les TP portent souvent sur les parties essentielles abordées lors d'un ou plusieurs CM. De la même façon que pour les TD, les étudiants disposent en amont de la séance de TP un polycopié contenant : un rappel du cours en relation avec le TP, un mode opératoire relatif aux manipulations à effectuer et les consignes. Cela permet aux étudiants de se préparer en amont de la séance. En TP de chimie par exemple, les enseignants consacrent une partie du temps du TP à former les étudiants à l'utilisation des outils dont l'emploi n'est pas simple.

A l'issue des manipulations de chaque séance de TP, chaque groupe d'étudiants doit rendre à l'enseignant un compte rendu rédigé en français en décrivant chaque manipulation effectuée avec les résultats obtenus.

Considérons à présent plus particulièrement les compétences en langue française attendues par les enseignants des disciplines scientifiques qui s'effectuent via les cours magistraux dans des amphithéâtres pouvant accueillir jusqu'à plus de 600 étudiants. Dans de telles conditions, l'enseignant ne pourra pas interagir avec les étudiants comme si le cours se réalisait dans une classe.

Le cours magistral assuré en français implique, pour les étudiants arabophones de niveau A1/A2 en français, à la fois une compréhension du discours prononcé par l'enseignant avec des termes scientifiques et une prise de note rapide. Ces savoir-faire relèvent du niveau B1/B2 du CECRL. Dans les cours réalisés en classe via des TP ou des TD, la maîtrise de la Compréhension Orale, de la Production Ecrite, mais aussi de la Production Orale / l'Interaction Orale est attendue. L'étudiant doit comprendre le cours avec une prise de notes du cours et les consignes données par l'enseignant. Etant donné l'espace restreint de la classe, l'étudiant sera aussi amené à interagir avec l'enseignant voire avec les autres étudiants.

Dans le cadre des cours magistraux ou dans les classes, l'enseignant peut travailler avec les étudiants sur des documents écrits (polycopiés, manuels, schémas.). Les étudiants doivent d'abord lire les documents écrits proposés par l'enseignant pour les comprendre. Cet exercice fait appel à la compétence de Compréhension Ecrite.

Les formations universitaires sont des formations diplômantes. Cela signifie que les formations proposées sont suivies d'évaluations. Celles-ci s'effectuent souvent via des épreuves écrites et parfois à l'oral via des entretiens, des exposés ou bien lors des soutenances de compte rendu de stages ou de mémoires. Les examens dans le cadre universitaire nécessitent donc une Compréhension des consignes écrites et notamment une maîtrise de la Production Ecrite ainsi que celle de la Production orale. Et dans certaines situations des épreuves orales individuelles, l'étudiant doit être en mesure de développer une Interaction Orale.

Nous constatons donc que dans le cadre des formations scientifiques proposées aux étudiants à l'université, plusieurs compétences langagières sont nécessaires à maîtriser pour la réussite universitaire. Par ordre de priorité, il s'agit de la Compréhension Orale (comprendre les cours), puis la Production Ecrite (prendre des notes, transcrire le cours et rédiger lors d'une épreuve

écrite), ensuite la Compréhension Ecrite (comprendre les documents écrits ainsi qu'une consigne d'examen) et enfin la Production Orale / Interaction Orale (exposer un sujet et interagir avec l'enseignant dans le cadre d'une évaluation.).

Les entretiens effectués avec les enseignants des disciplines universitaires enseignées en français sont reproduits en annexe 1.

4) Compétences souhaitées pour une insertion professionnelle

La France occupe le duo de tête en 2018 des pays² investisseurs au Maroc après avoir occupé la première place pendant les dernières années. Mais elle demeure le premier investisseur « *en stock* », quand on considère l'ensemble des biens placés par les entreprises françaises en stock. La France investit dans les secteurs de l'immobilier, l'industrie, le commerce, la banque, les grands travaux, les assurances, le tourisme, les transports, le holding notamment dans les sociétés de services. D'autre part, dans la zone du Maghreb, le Maroc est le pays qui a le plus investi en France en 2018, plus particulièrement dans les secteurs informatiques et électroniques.

Sur le plan des recrutements des salariés dans les entreprises françaises au Maroc et même dans les entreprises marocaines, les entretiens se déroulent souvent en langue française. Par conséquent, ceux qui maîtrisent le français ont plus de chance d'être embauchés. Dans le monde du travail, la maîtrise de l'Expression Orale/l'Interaction Orale lors de l'entretien d'embauche mais aussi dans la communication avec les clients est une compétence indispensable. La maîtrise de l'Expression Écrite (rédiger des courriels, des courriers, rédiger des comptes rendus de réunions, etc.) mais aussi de la Compréhension Écrite (comprendre des notices pour ceux qui travaillent dans l'industrie, comprendre les mails réceptionnés, etc.) ne sont pas à négliger non plus.

Il est à noter aussi que dans la société marocaine, le français se présente depuis plusieurs années comme la langue de la modernité. Celui qui maîtrise le français est perçu comme un intellectuel ou bien appartenant à une classe aisée. D'ailleurs, il est connu au Maroc que les familles aisées inscrivent leurs enfants dans les écoles françaises, les écoles privées marocaines dont les tarifs

² Les deux premiers pays investisseurs au Maroc sont respectivement la France et l'Espagne

d'inscription sont moins chers sont plutôt destinées aux familles moins aisées. L'école publique marocaine, quant à elle, est fréquentée souvent par les enfants appartenant à une classe sociale pauvre.

Dans ce chapitre, nous avons rendu compte du contexte de notre terrain d'étude afin de mettre en évidence plusieurs éléments. Ces éléments sont importants car d'une part, ils permettent de comprendre l'environnement dans lequel l'enseignement du français analysé se déroule et d'autre part, ils soulignent des difficultés qui constituent les points de départ de notre étude. Nous les rappelons ici. Le paysage linguistique du Maroc est complexe, aussi bien en ce qui concerne les langues nationales que les langues étrangères. Cette complexité est notable dans les textes officiels et dans la réalité quotidienne des Marocains qui majoritairement échangent en darija. Pourtant, aussi bien dans la vie professionnelle que pour suivre certaines études universitaires, une maîtrise avancée de la langue française (niveau B2 du CECRL) s'avère indispensable.

Particulièrement, et cela constitue notre terrain d'étude, pour suivre un cursus en sciences dures ou en sciences juridiques et économiques, la compréhension et expression aussi bien orales qu'écrites doivent être aisées dès la première année de licence.

Or, malgré tous les efforts politiques pour réformer le système scolaire, nous constatons que les étudiants arrivent à l'université avec un niveau faible en français (A1/A2). C'est la raison pour laquelle des enseignements de français sont obligatoires dans ces filières universitaires où les cours disciplinaires sont dispensés uniquement dans cette langue (excepté le Droit qui peut être aussi appris en arabe).

Par conséquent, notre hypothèse générale dont découle notre étude est que les enseignants de français dans ces filières, eux-mêmes issus de la population marocaine, rencontrent des difficultés dans leurs enseignement. Ces difficultés et les stratégies qu'ils mettent en place pour les dépasser reposent sur leurs propres observations et représentations de ce qu'ils doivent faire et ce qu'ils attendent des étudiants pour réussir leurs études.

CHAPITRE II – CADRE THÉORIQUE

La parole est une activité sociale. La classe de langue et la vie sociale sont deux contextes où l'interaction se déroule mais pas forcément pour un même objectif.

Notre étude³ s'intéresse aux représentations des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) à l'université marocaine. Ces représentations portent sur les compétences langagières que doivent avoir et acquérir les étudiants mais aussi sur leurs enseignements de FLE. En effet, nous souhaitons nous pencher sur les représentations car elles influencent leurs pratiques pédagogiques : « *Les actions pédagogiques sont guidées par les préconceptions enseignantes, bien avant d'être guidées par les connaissances (Clark et Peterson, 1986)* » (Fiorilli et al., 2012, p. 17). Au-delà des gestes professionnels accomplis en cours et appris en formation, ceux qui sont devenus enseignants construisent des significations spécifiques de ce qu'ils font, veulent faire ou faire faire aux étudiants : « *À travers les représentations sociales, la réalité est redessinée selon de nouveaux codes symboliques, linguistiques et sémantiques : celui qui contribue à l'élaborer ne le fait jamais indépendamment de sa propre expérience et du rôle qu'il y a joué (Mugny et Carugati, 1985, 1989 ; Carugati et Selleri, 2004).* » (Fiorilli et al., 2012, p. 13). Cette observation souligne le rôle important de l'expérience dans l'élaboration cognitive des représentations individuelles qui peuvent donc être accompagnées d'attitudes positives ou négatives vis à vis de l'objet représenté. Dans notre cadre théorique de référence, *représentations* et *conceptions* sont des termes synonymes à la suite de Fiorilli, Doudin, Lafortune et Albanese (2012).

Dans notre étude, nous abordons les représentations des enseignants sous l'angle de l'hypothèse constructiviste. Cette dernière pose un paradigme épistémologique de la connaissance où le sujet construit lui-même ses propres connaissances, ses représentations à travers ses interactions et ses expériences. Les connaissances construites par l'individu restent subjectives comme le souligne Ruel, (1994, p. 39) : « *La connaissance entendue comme une copie plus ou moins achevée de la réalité n'a plus de sens puisque nous n'avons accès à la réalité que par nos représentations* » (Jonnaert, 1996, p. 243). Plus particulièrement, nous nous référons au modèle socioconstructiviste et interactif (Jonnaert et Vander Borgh, 1999) qui pose que la construction de connaissances suppose une interaction entre les connaissances préalables du sujet (ses conceptions) et les connaissances construites à partir de l'environnement. C'est grâce à l'interaction en situation que l'individu peut construire, modifier ou faire évoluer ses connaissances.

³ Notre étude s'inscrit dans un Doctorat de Didactique des langues à l'université de Toulouse sous la direction de Nathalie Spanghero-Gaillard.

Cela nous conduit à nous pencher sur le concept de compétence dont nous retenons la définition suivante :

« Les compétences ne sont pas que cognitives ! Elles s'inscrivent dans des situations qui ont des dimensions contextuelles importantes (toutes les ressources et toutes les contraintes autres que cognitives présentes dans la situation : environnement informatique, bibliothèque, atelier, boîtes à outils, fichiers divers, dictionnaires, logiciels, temps à consacrer à la tâche, etc.) et des dimensions affectives et sociales tout aussi fondamentales. Ce sont en général des dimensions affectives, sociales et contextuelles qui permettent au sujet de mobiliser un maximum de ressources pertinentes et de gérer les contraintes pour être « compétent » en situation » (Jonnaert, 2011, p. 44).

Pour observer donc les conceptions des enseignants de français dans les universités marocaines, il est indispensable de mettre en place une méthodologie qui capte les actions *in situ*, c'est-à-dire dans la classe de langue avec les étudiants mais aussi les déclarations que les enseignants peuvent faire sur leur agir enseignant (Bucheton, 2009).

A. Les représentations

De nombreuses définitions des représentations coexistent. Nous avons choisi de nous référer à la définition que propose Denise Jodelet qui au-delà d'une vision de psychologie sociale embrasse le vaste champ des recherches en sciences humaines : *« C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel », cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur le processus cognitif et les interactions sociales. » (Jodelet, 2003, p. 53).*

1) Représentations collectives et représentations individuelles

Emile Durkheim, l'un des fondateurs de la sociologie moderne, a inventé la notion de représentation collective. Il attribue à cette notion de représentation l'explication des phénomènes de la société. Durkheim distingue et oppose les représentations individuelles aux représentations collectives. Pour lui, les représentations individuelles sont évolutives, propres à chaque individu donc variables et liées à la conscience de l'individu. En revanche, les représentations collectives sont stables, partagées par la société et orientent, de manière collective, la pensée, l'action et les comportements des individus. Nous déduisons de cette conception de Durkheim, selon Moscovici, que les représentations collectives sont robustes et difficiles à manier par rapport aux représentations individuelles : *« les représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles car tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls des événements d'une suffisante gravité réunissent à affecter l'assiette mentale de la société. »* (Durkheim, 1968, p. 609). » (Moscovici, 2003, p. 82).

Lévy-Bruhl (1951), cité par Moscovici (2003), conteste l'opposition établie par Durkheim entre les représentations collectives et les représentations individuelles. Pour lui, les représentations collectives diffèrent d'une société à une autre dans le temps et l'espace. Dans une même société les représentations sur un objet donné peuvent évoluer avec le temps selon l'espace auquel ils appartiennent. Pour illustrer cela il donne comme exemple les représentations sociales liées à la maladie du SIDA.

2) Représentations sociales

Moscovici (2003) propose le concept de représentations sociales au lieu de représentations collectives dans la mesure où le mot collectif ne correspondrait pas à la réalité de la société qui est composée d'individus et de groupes de diverses origines avec des représentations distinctes. Il souligne aussi que c'est la place primordiale de la nature des interactions qui influence fortement l'élaboration de différentes représentations. Grâce à la communication, à la réciprocité dans les échanges, l'individu se développe et acquiert une autonomie ; par conséquent, il subit moins la représentation du groupe. L'interaction est conçue même comme un outil qui élabore les représentations et permet aussi le transfert de la représentation de l'individu au groupe, du monde individuel au monde social et réciproquement. Selon

Moscovici, la représentation sociale est donc évolutive, constructive et productrice : « *En se représentant une chose ou une notion, on ne se fait pas uniquement ses propres idées et images. On génère et transmet un produit progressivement élaboré dans d'innombrables lieux selon des règles variées. Dans ces limites, le phénomène peut être dénommé représentation sociale.* » (Moscovici, 2003, p. 100).

3) Structure et dynamique de transformation d'une représentation

Selon la théorie du noyau central d'Abrie (2003), la représentation est constituée de deux éléments : un noyau central et des schèmes périphériques. Le noyau central appelé aussi l'élément fondamental par certains chercheurs est l'identité de la représentation regroupant les éléments ou les caractéristiques les plus solides de la représentation. Quant aux schèmes périphériques, ils jouent le rôle de tampon devant les éléments de la réalité d'une situation qui sont en désaccord ou en contradiction avec les éléments du noyau central.

Pour Abrie, le noyau central remplit deux fonctions : celles de génératrice et d'organisatrice. Il est l'élément qui d'une part génère et transforme la représentation et d'autre part entretient une stabilisation entre les différents éléments qui le constituent. Comme nous l'avons dit dans le paragraphe précédent, le noyau central est l'élément le plus ancien dans la pensée individuelle ou du groupe, de ce fait il constitue la partie la plus stable d'une représentation et par conséquent il est difficile à faire évoluer, dans sa signification ou dans des nuances.

L'étude expérimentale de Moliner (1988), cité par Abrie, relative au processus conduisant à la transformation d'une représentation démontre pour la première fois que la remise en cause d'un élément périphérique de la représentation n'a pas d'impact sur la représentation de la majorité des sujets enquêtés (73 %). En revanche la remise en cause d'un élément du noyau central de la représentation aboutit chez la plupart des personnes enquêtées (78 %) à une transformation de leurs représentations sur l'objet en question. C'est donc la contestation d'un ou des éléments du noyau central d'une représentation qui permet de faire changer ou évoluer une représentation d'une personne sur un objet.

Selon Abrie « *La représentation précède l'action, la prédétermine.* » (Abrie, 2003, p. 214). Cela veut dire que le comportement ou l'acte adopté par un individu à l'égard d'un objet ou d'un autre individu s'explique par la représentation qu'il a de l'objet ou de l'individu en question. Par conséquent, comme le dit Abrie, souvent les décisions sont prises à l'avance

indépendamment de la réalité des situations. Il s'agit là de l'apport des premiers résultats des recherches expérimentales.

4) Pratiques et représentations

Dans son article intitulé « *Structure et dynamiques des représentations sociales* », Flament (2003) affirme que « *Si nos recherches n'ont pas permis de mettre en évidence une éventuelle action de l'idéologie sur le noyau central d'une représentation, par contre, ces recherches ont montré le rôle prépondérant des pratiques sociales dans le déclenchement de transformations profondes des représentations (au niveau de leur noyau central).* » (Flament, 2003, p. 231). Selon lui, les schèmes périphériques d'une représentation parviennent dans un premier temps à protéger le noyau central d'une représentation devant les contradictions des informations ou des pratiques sociales. Mais lorsque ces dernières persistent ou s'intensifient, les schèmes périphériques cèdent et se produit ainsi la transformation structurelle du noyau central de la représentation et donc de sa signification. Cette transformation de la représentation peut se réaliser de deux manières : soit de manière « *progressive* » quand les pratiques en contradiction deviennent de plus en plus nombreuses – ou alors de manière « *brutale* » lorsque les pratiques sont claires.

Pour Flament, la tenue de plusieurs discours différents sur un objet au sein d'une même population ne traduit pas l'existence de conceptions différentes sur l'objet ou bien de plusieurs représentations avec un déséquilibre au niveau de l'activation des schèmes périphériques. Autrement dit cela s'explique par des pratiques individuelles distinctes dues à un manque de communication efficace et d'interactions au sein du groupe.

Cette variation dans l'activation des schèmes périphériques s'explique chez les individus par plusieurs paramètres : des raisons sociales, des raisons personnelles et des pratiques de l'objet plus ou moins intensives. De fait, l'étude de Guimelli (1988) montre que le degré de pratique agit sur les schèmes qui à leur tour transforment progressivement le noyau central de la représentation.

5) Représentations dans le champ éducatif

Michel Gilly (2003) affirme dans son article intitulé « *Les représentations sociales dans le champ éducatif* » en s'appuyant sur les résultats des recherches sociologiques et psychologiques que « *Les données référées suffiront à montrer que la représentation n'est pas une image-reflet*

de la réalité scolaire, de ses fonctions sociales affectives, mais une construction originale visant à les légitimer. A cette fin, la représentation va tout aussi bien mobiliser des positions idéologiques que chercher des appuis et cautions scientifiques, en particulier dans le domaine des sciences humaines et sociales. » (Gilly, 2003, p. 385-386). Il souligne ainsi que les représentations sociales des acteurs du système éducatif sur les usagers de l'école (réussite scolaire, inégalités sociales des élèves, etc.) correspondent au résultat d'un compromis entre la pression de l'idéologie égalitaire portant sur la démocratisation et de la prolongation de l'enseignement, et la réalité du fonctionnement et des conditions du système scolaire. Par conséquent, les représentations de l'école ne traduisent pas une vision juste de la réalité scolaire. Concernant les représentations des instituteurs sur leurs pratiques et le discours officiel sur l'égalité des élèves, les études de Meyer (1978,1981) et de Mollo (1986) montrent que les réformes institutionnelles successives relatives au système éducatif en France n'ont pas eu d'impact sur la réorganisation de l'école et n'ont pas abouti à la transformation des pratiques des instituteurs. Il en ressort que la réussite d'une réforme éducative exige l'adhésion et l'engagement des enseignants. Or, si le contenu de la réforme est en contradiction avec d'une part la réalité des caractéristiques des élèves avec des parcours scolaires inégaux et d'autre part avec surtout l'expérience de l'enseignant, il n'y aura pas de changement en profondeur de l'école. Car les enseignants ont une forte croyance en leurs expériences basées sur un modèle hiérarchiques des élèves (Gilly, 2003, p. 391).

La science conçoit la classe comme un système social interactif qui s'inscrit dans un cadre social plus large. Pour Gilly, le recours à la notion des représentations sociales par les chercheurs se fait dans un but de compréhension du fonctionnement de la classe (Gilly, 2003). Il confirme un impact fort des pratiques réelles des enseignants sur leurs représentations.

Pour Marc (1984) les représentations des enseignants sur les élèves sont influencées fortement par l'origine sociale de l'élève : par exemple les enseignants sont compréhensifs vis-à-vis de l'échec scolaire des élèves du secteur du tertiaire alors qu'ils sont plus sévères envers ceux issus de l'immigration. Il s'agit donc d'une représentation souvent négative à l'égard des élèves appartenant à un milieu social défavorisé. Gilly nous rappelle que plusieurs chercheurs affirment que la réussite ou l'échec scolaire des élèves peut être imputée fortement aux différentes représentations des enseignants. La représentation de l'enseignant et son attitude envers l'élève a donc une part de responsabilité dans la réussite scolaire (Gilly, 2003). Ces observations corroborent celles de Roux (1980, 1981) et de Perrenoud.

Plusieurs chercheurs (Chevallard, 1980 ; Conne, 1981 ; Perret Clermont et al., 1981) ont souligné l'importance de la notion de représentation sociale concernant l'apprentissage des connaissances, la sélection des contenus d'enseignement, la préparation des cours et l'élaboration des manuels. Ces différentes activités sont revues régulièrement par les enseignants à travers de nouvelles « *représentations sociales successives* » (Gilly, 2003, p. 401) pour répondre aux objectifs du cours.

La question de la notion de représentation concerne également les élèves dans la mesure où ils abordent toujours un cours avec un prérequis mais aussi leurs propres connaissances et donc d'une certaine manière avec leurs propres représentations individuelles appelées aussi représentations « *initiales* » ou « *naïves* » par Bombi (1981), Séré (1985) et Weil-Barais (1984). Ces représentations « *initiales* » des élèves relèvent de croyances profondes et qui sont propres à des pratiques de leurs environnements.

Gilly (2003) conclut son article en affirmant que le changement des pratiques professionnelles ou pédagogiques dans le cadre d'une institution éducative implique une transformation profonde et radicale des représentations via les éléments du noyau central pour répondre aux attentes de la société. Cela ne peut se produire que si les enseignants se retrouvent dans un contexte où les élèves sont tous égaux devant l'école et quels que soient leurs milieux sociaux. Gilly souligne l'intérêt de recourir aux représentations dans le cadre du système éducatif et dans la classe en précisant que :

« l'étude des représentations sociales ne présente pas qu'un intérêt en soi. [...] la prise en compte des grands systèmes organisés de significations qui les constituent est utile aussi à la compréhension de ce qui se passe en classe au cours de l'interaction éducative proprement dite, tant du point de vue des objets de savoir enseignés que des mécanismes psychosociaux parfois très fins à l'œuvre dans les apprentissages. » (Gilly, 2003, p. 403).

Cependant l'auteur précise que le concept de représentations sociales ne doit pas être perçu comme un remède à tous les problèmes qui se posent dans le champ éducatif ; mais, elles nous permettent de développer la compréhension des phénomènes sociaux auxquels nous sommes confrontés.

6) Représentations de la langue française chez les Marocains

Depuis l'indépendance du Maroc en 1956, la langue française est toujours utilisée dans le système éducatif, le monde des entreprises, les milieux sociaux aisés, les médias, l'espace public, comme nous l'avons rappelé dans le chapitre 1. Une marque de cette double présence est que dans le cadre du système éducatif marocain, le français est à la fois une langue enseignée et une langue d'enseignement.

La langue française est maintenue dans le paysage linguistique marocain malgré la politique d'arabisation entamée au début des années 80 du siècle dernier, son image reste toujours entachée car elle est la langue de l'ancien colonisateur. Ce discours émane généralement des partisans de l'arabisation et du parti religieux marocain actuellement au pouvoir depuis une décennie nommé « *El 3adaala wa tanmya* » dont la traduction en français est : « *La justice et le développement* ». Sadiq nous livre une autre représentation dont la langue française jouit au Maroc : « *Elle symbolise la langue de culture, du savoir, de modernité et d'ouverture, au niveau des représentations, pour la plupart des Marocains y compris les jeunes élèves.* » (Sadiq, 2015, p. 214).

Cet auteur souligne que le niveau de français des élèves dans les établissements publics d'enseignement est en baisse continue depuis la mise en place de l'arabisation (il s'agit d'un constat qui peut être élargi à tout le Maghreb) : « [...] *la baisse de niveau de maîtrise de la langue française est confirmée par les lycéens les plus âgés, ceux de la deuxième année du baccalauréat, et donc les plus capables d'apporter des jugements de valeur. Ces derniers montrent des attitudes d'insatisfaction de leur pratique langagière, et accusent le système scolaire d'être responsable de leurs faiblesses.* » (Sadiq, 2015, p. 223). D'après lui, donc, les lycéens sont conscients des difficultés qu'ils rencontrent pour recourir à la langue française et qu'ils attribuent la cause de leurs faiblesses à l'école. La déficience en langue française amène de nombreux étudiants à opter pour un cursus universitaire en langue arabe alors qu'ils ne sont pas satisfaits de leur choix disciplinaire. Dans l'étude réalisée par A. Bensfia, A. Mabrouh et K. Mgharfaoui (2013), il est indiqué que : « *Les étudiants de la section francophone paraissent plus satisfaits de leur choix (71,70%) que les arabophones (59,50 %). Toutefois, un taux assez élevé est enregistré chez les arabophones partiellement satisfaits (38 %). Ceci montre que le choix du français comme langue d'étude pose moins de réticences que le choix de l'arabe chez les étudiants interrogés.* » (Bensfia et al., 2013, p. 7).

Cette fracture linguistique entre le lycée et l'Université est dénoncée par la société marocaine. L'idéal serait que l'enseignement des matières scientifiques se fasse en une seule langue tout au long du cursus scolaire et jusqu'à l'université incluse. Mais la question qui reste posée dans la société marocaine est la suivante : à quelle langue le Maroc doit recourir pour assurer l'enseignement des matières scientifiques tout au long du cursus scolaire ? Selon les scientifiques et les politiques, les réponses sont variées : l'arabe standard, le français, l'anglais, l'arabe dialectal (pour certains). Quoi qu'il en soit, le recours à la langue française comme langue d'enseignement dans les établissements publics marocains engendre une polémique permanente à caractère identitaire au sein des politiques, des médias mais aussi dans la société marocaine.

Benzakour (2007) écrivait au sujet de la politique d'arabisation : « *Une telle politique devait apaiser les forces sociales arabistes, qui éprouaient de l'humiliation à voir la langue française se maintenir dans la société après la conquête de l'indépendance* » (Benzakour, 2007, p. 47). Et elle précisait à propos de la langue française que : « *C'est sa fonction de langue d'enseignement beaucoup plus que sa présence dans l'administration ou dans l'environnement qui exacerba les sensibilités et opposa les traditionalistes arabo-islamistes, qui voulaient une arabisation totale, aux technocrates modernes, qui pensaient que seul le maintien de la langue française pouvait faire accéder le pays à la modernité tant désirée.* » (Benzakour, 2007, p. 50). Au Maroc, nous pouvons résumer la situation à l'égard du choix de la langue d'enseignement des sciences en 3 positions. Les arabisants veulent que l'arabisation se poursuive jusqu'à l'université et s'opposent au recours à la langue française. Les francophones souhaitent que l'on revienne à un enseignement en français des matières scientifiques car cela a donné de meilleurs résultats dans le passé en comparaison avec la période d'arabisation. Enfin certains préfèrent que le Maroc adopte l'anglais en tant que langue d'enseignement à la place du français car c'est la langue des sciences.

Selon nous, cette question doit tenir compte notamment de l'environnement socioéconomique où le français est souvent exigé pour accéder au marché de l'emploi. A. Bensfia, A. Mabrou et K. Mgharfaoui (2013) dans leur article dédié à ce sujet établissent une comparaison entre l'importance de l'arabe et du français par rapport aux attentes des entreprises marocaines sur le plan de la langue :

« Selon les auteurs de l'article, il est permis d'affirmer que le bénéfice de l'arabe sur le marché de l'emploi au Maroc sans être nul parce qu'il y a bien des domaines où il

devient même un avantage concurrentiel, reste limité. Son bénéfice symbolique identitaire compense certainement cette perte. Le schéma est inverse pour le français dont le bénéfice identitaire est quasi nul mais son bénéfice matériel est assez élevé. Cette réalité est due à des raisons historiques et des choix politiques. » (Bensfia et al., 2013, p. 4).

Nous voyons encore une fois dans cet extrait que le choix de l'arabe, par rapport à la langue française, est basé d'abord sur un principe identitaire et non pas sur la réalité des besoins du marché de l'emploi marocain en matière de langue. Il est noté que le bénéfice de l'arabe est « *très limité* » et surtout qu'il ne peut être le seul outil de communication au sein de l'entreprise. Selon ces auteurs, les possibilités pour les arabisants diplômés d'accéder à un travail se limitent à un champ de secteurs très réduits qui sont la justice et les affaires islamiques. Alors que ceux qui maîtrisent le français auront plus de chance de trouver un emploi. En effet, nous rappelons que la France est en tête des pays investisseurs au Maroc depuis plusieurs années. Cet investissement se poursuit jusqu'à aujourd'hui dans divers secteurs et notamment dans celui de l'automobile. 72 % des personnels des entreprises enquêtés par Bensfia, Mabrou et Mgharfaoui (2013) affirment que la maîtrise de la langue française est déterminante pour l'accès à l'emploi au Maroc. Dans leurs pratiques professionnelles, 82 % des personnels des entreprises avouent avoir recours au français dans le cadre de leur travail alors qu'ils y recourent à l'oral moins qu'à l'écrit, soit à 34 %. Ces données démontrent, d'une part, que la maîtrise du français est prépondérante pour la réussite de l'insertion professionnelle de l'individu et d'autre part, elles insistent sur la forte présence de l'usage du français écrit dans le monde des entreprises marocaines. Ceci étant, bien que l'oral soit moins utilisé que l'écrit, plus du tiers des personnels l'utilisent au travail.

En conclusion, la représentation de la langue française chez les Marocains emporte plusieurs connotations positives et négatives : elle demeure d'abord pour certains la langue de l'ancien colonisateur et pour d'autre c'est la langue du savoir, de la culture, de l'ouverture et de la modernité. Ce qui pose problème pour les premiers, c'est la place importante qu'elle occupe dans le système éducatif en dépit de la mise en place de l'arabisation qui n'a pas donné les résultats escomptés. Pour les arabisants, le maintien du français en tant que langue d'enseignement à l'université est ressenti comme une humiliation et pose un problème d'identité.

La langue française occupe une place prépondérante et sa maîtrise est déterminante pour l'insertion professionnelle dans la majeure partie des secteurs du marché de l'emploi marocain.

Elle permet aussi l'obtention d'un meilleur salaire. La compétence écrite, dans le cadre du travail, est nécessaire (82 % des personnels l'utilisent) alors que la compétence orale l'est beaucoup moins (34 % des personnels l'utilisent) car elle est employée simultanément avec le dialectal arabe marocain.

Sur le plan de la réussite scolaire, les lycéens reconnaissent rencontrer des difficultés concernant l'apprentissage de la langue française et imputent leurs lacunes au système scolaire. Il apparaît aussi que pour certains étudiants qui ne maîtrisent pas le français, le choix d'un cursus universitaire en langue arabe peut être fait par défaut.

Nous pouvons penser que la situation doit être frustrante pour les lycéens et étudiants marocains qui ont globalement des difficultés dans l'apprentissage du français alors qu'ils sont bien conscients de son importance pour la réussite de leurs études et pour leur avenir professionnel.

Hypothèses relatives aux représentations des enseignants :

Ces constats nous permettent de formuler une première série d'hypothèses sur la représentation des enseignants. Les enseignants de français dans les universités sont marocains, ils partagent donc les représentations sociales que nous venons de relater dans la revue de littérature. Ainsi pour approcher leurs représentations de l'enseignement du français, nous souhaitons les interroger sur les compétences langagières qui d'après eux et leurs pratiques doivent être travaillées dans les cours de français. Par ailleurs, nous leur demanderons : quelles sont les compétences auxquelles ils accordent le plus d'importance pour la réussite universitaire.

Enfin, nous investiguerons aussi pour savoir si les enseignants de français tiennent compte des attendus en langue française du monde de l'entreprise pour favoriser l'insertion professionnelle des étudiants diplômés.

On le comprend, l'enseignement de la langue française parallèlement aux enseignements disciplinaires universitaires donnés en langue française a pour objectif d'accompagner les étudiants dans la compréhension, la production et l'interaction dans cette langue. La compréhension des cours dispensés oralement et reposant sur des écrits est le premier enjeu. Très vite cependant, les étudiants sont sollicités pour interagir en français avec l'enseignant. Ces interactions préfigurent les usages de la langue française en dehors des cours, une fois le cursus terminé.

B. Les interactions sociales

L'interaction ou l'interaction sociale est un objet d'étude de plusieurs disciplines telles que la linguistique et la psychologie sociale. Pour Cicurel (2011) « *Tout engagement avec autrui dans un espace public ou privé se produit à travers des interactions. Négociations commerciales, démarches administratives, échanges au sein du monde du travail, échanges intermittents et toujours repris avec une certaine continuité dans l'espace domestique [...]* » (Cicurel, 2011, p. 18). L'interaction est un échange communicatif entre individus avec une dimension d'engagement lorsque nous participons à une conversation. En effet, le terme interaction est composé de deux mots : « *Inter* » et « *action* ». Ces deux mots renvoient à une action réciproque. Marc et Picard (2016) définissent l'interaction sociale comme une « *relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre* » (Marc & Picard, 2016, p. 191). Cette définition souligne que l'interaction implique un échange entre deux ou plusieurs personnes en présence avec l'aspect important de l'influence dans les échanges entre les personnes dans une situation d'interaction sociale. Cet échange est constitué d'énoncés (mots ou phrases) produits après l'arrêt de l'interlocuteur ou en même temps que lui (chevauchement) et qui se succèdent à tour de rôle. Cette alternance des tours de parole opérée par les locuteurs constitue des actions langagières qui visent à informer, questionner, demander, convaincre, etc.

Ainsi résulte de l'interaction une production de la parole élaborée par les interactants (les participants à un échange communicatif). À ce titre, Ravazzolo, Traverso, Joulin et Vigner (2015) précisent que « *L'interaction se caractérise plus précisément par un travail collaboratif qui amènent les participants à manifester leur engagement et leur attention envers les autres participants. [...], la parole en interaction est produite « pour et avec ceux à qui elle est destinée » ; cela signifie qu'elle est élaborée et réorientée continuellement en fonction des destinataires et qu'elle est co-construite avec eux.* » (Ravazzolo et al., 2016, p. 35).

A l'oral, l'échange se manifeste par différents canaux : le langage verbal (les mots), le para-verbale (la prosodie : le ton, le volume et le timbre) et le non verbal (les gestes, les mimiques, la posture). Ces trois éléments contribuent au sens du discours énoncé.

Lorsqu'on parle d'interaction, il est souvent fait référence implicitement aux échanges oraux entre les individus. Or, l'interaction ne se limite pas exclusivement à un échange oral en face-à-face ou à distance par téléphone entre deux interactants. Elle peut aussi revêtir une forme

écrite via des courriers ou des échanges écrits qui se développent de plus en plus ces dernières années par le biais des technologies numériques (courriels, réseaux sociaux, etc.).

Kerbrat-Orecchioni (2016) mentionne plusieurs formes d'interactions verbales :

« échanges médiatiques ou les interactions de services (commerces, banques, bureaux de poste, la poste, services sociaux...) ; les interactions en classe et autres échanges à finalité didactique ; les consultations médicales et les entretiens thérapeutiques ; les entretiens d'embauche, les échanges en situation de travail ; les débats parlementaires ; ainsi que les formes de communication liées aux technologies nouvelles (dialogue homme- machine ou médiatisés par ordinateur – courrier électronique, chats, forums de discussion, visioconférences...). » (Kerbrat-Orecchioni, 2016, p. 122).

Dans le cadre de notre étude, nous allons nous intéresser à l'interaction en classe qui s'inscrit dans l'interaction didactique.

On parle d'interaction didactique lorsque l'interaction se caractérise par un partage de connaissances entre plusieurs individus. Elle peut donc se réaliser dans divers contextes. Cicurel (2011) la définit ainsi :

« La communication didactique n'est pas seulement liée aux situations scolaires : une visite guidée dans un musée, par exemple comporte elle aussi un but didactique, du moins en partie. Des échanges didactiques peuvent intervenir autour de toute interaction sociale, une séquence à visée didactique prenant place lorsque l'un des interactants souhaite plus amples informations (X explique un fonctionnement que Y ignore) ou lorsque X s'institue comme locuteur savant au cours d'une conversation ordinaire. [...]. La notion de didacticité désigne la capacité ou la disposition d'un discours à délivrer des connaissances. » (Cicurel, 2011, p. 21).

L'interaction didactique se caractérise donc par un déséquilibre entre les interlocuteurs : un a des connaissances que l'autre n'a pas et la raison de l'échange est de les expliciter. Lorsque celle-ci se déroule dans un lieu institutionnalisé avec pour but spécifique l'apprentissage, elle est qualifiée d'interaction didactique en classe.

L'interaction en classe a pour objectif de transmettre aux apprenants les savoirs académiques. Elle est un moyen utilisé par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage des connaissances à travers des contenus et l'acquisition des compétences. Comme le précise Cicurel :

« [...] nous nous intéressons à une situation que l'on peut considérer comme hautement représentative (prototypique) de la communication didactique : le cours. Aller à l'école ou dans une situation éducative, écouter un professeur, apprendre des leçons, passer un examen sont des séquences d'événements reliées entre elles, et routinières dans le cadre d'un enseignement institutionnalisé. La communication y est nécessairement à visée didactique : le but principal des interactions est l'apprentissage d'objets de savoir. »(Cicurel, 2011, p. 23).

Il est important d'indiquer comme le souligne Cicurel (2011) que la classe de langue est une situation éducative qui fonctionne selon les trois pôles du triangle didactique où chaque interactant occupe un rôle défini : l'enseignant (le locuteur compétent/savant/expert), l'élève ou l'apprenant (le formé, celui qui apprend et qui acquiert le savoir) et le savoir (les contenus, les programmes) à transmettre. Nous avons développé ce point un peu plus loin dans ce chapitre dans la partie intitulée « *le triangle didactique* ».

L'enseignement/apprentissage dans la classe et notamment l'interaction en classe est conditionnée avant l'entame de la première leçon par la présentation du contrat didactique qui stipule les attentes de l'enseignant vis-à-vis des apprenants (l'assiduité, la participation, le respect de l'enseignant et de la classe, faire les devoirs, etc.) et vice-versa, les attentes des apprenants dans le cadre des cours (recevoir un savoir académique et une aide à l'acquisition des compétences).

L'interaction en classe est souvent prédéterminée par l'enseignant. Le choix de sa mise en place par ce dernier au sein d'une séance de cours est à la fois prévu et réfléchi. Mais, il est difficile pour l'enseignant de langue de la contrôler notamment lorsque plusieurs interactants y participent. Ce constat est souligné par Cicurel :

« Cependant, l'observation « en direct » du déroulement d'une classe montre que l'interaction ne se produit jamais comme on la prévoit. L'imprévu survient du fait que l'objet d'apprentissage est une langue et que les propositions des apprenants, leurs difficultés ou leurs idées se construisent et se développent au fil de l'interaction. Ce qui

nous permet d'annoncer la proposition suivante : la proposition discursive se fait dans une instance interactionnelle qui n'est pas strictement cadenassé à l'avance ». (Cicurel, 2011, p. 41).

L'auteure souligne que l'interaction d'enseignement dans une classe de langue se caractérise par l'improvisation à la fois de la part des apprenants mais aussi de l'enseignant. Cette improvisation génère des énoncés qui s'élaborent tout au long de l'interaction. Le rôle de l'interaction est donc fondamental dans la construction du savoir du fait qu'elle permet à la fois à l'enseignant et à l'apprenant d'être en action et aboutit *in fine*, chez ce dernier, à la production d'un discours.

Nous pouvons rajouter aussi qu'en plus de l'improvisation, l'interaction en classe de langue permet à l'enseignant de ne pas être constamment dans la même reproduction d'un même cours. L'enseignant peut être surpris à tout moment de son cours par l'intervention de l'un de ses apprenants. En général, et c'est le cas chez les étudiants marocains, ces derniers viennent de divers horizons et cultures et parfois avec un comportement et une conception de l'environnement différents de celui de l'enseignant. D'une classe de langue à une autre, il y a donc une forte probabilité pour que l'enseignant de langue ne reproduise pas le même cours pour une même thématique abordée : *« parce qu'il s'agit d'enseigner une langue, les possibilités de créer une interaction inattendue, de ne pas répéter un même cours sont dominantes. ».* (Cicurel, 2011, p. 51).

L'enseignant a pour mission la transmission d'un savoir académique et le développement de compétences chez les apprenants. Il est le « locuteur savant » qui agit pour favoriser le processus d'apprentissage et d'acquisition des élèves notamment par le biais des interactions. Dans l'espace classe, l'enseignant occupe un endroit distinct de celui des élèves et qui lui permet de voir toute la classe. Il dispose d'un bureau équipé parfois d'un matériel audiovisuel avec un ordinateur relié à un vidéoprojecteur. Mais le professeur a la possibilité de se déplacer dans la classe ou l'amphithéâtre tout en continuant à assurer son cours.

Sur le plan de l'interaction, c'est l'enseignant qui distribue les tours de parole dans la classe, intervient dans les échanges quand il le souhaite, tient à équilibrer l'alternance des tours de parole et contrôle l'interaction en orientant l'échange par rapport à l'objectif du cours. Cependant, même si l'interaction didactique en classe est prédéterminée, sa gestion reste difficile à maîtriser car elle se caractérise par l'imprévu et que chaque apprenant est imprévisible. Ainsi, l'enseignant doit être dans l'improvisation et la créativité pour répondre

aux différentes questions des apprenants ou pour maîtriser le déroulement d'une interaction d'enseignement. Le professeur intervient dans l'interaction aussi pour aider les apprenants dans leurs actes de parole mis en discours. Cette intervention de l'enseignant peut se traduire aussi par une évaluation ou une appréciation à l'égard du contenu énoncé par l'apprenant ou encore pour l'encourager, voire le corriger.

La position décrite de l'enseignant au sein de la classe lui permet ainsi d'être au centre des regards des élèves et nous pouvons le comparer à un chef d'orchestre.

Ainsi, l'enseignant est toujours en action dans la classe par le biais de son discours et de sa gestuelle. Il interpelle les étudiants et se déplace dans la classe ou vers le tableau pour y écrire. Avec le temps, l'enseignant se dote d'une expérience et s'en inspire pour ses cours à venir afin d'être plus efficace. De fait, la dynamique de l'enseignement se nourrit de ces interactions : « *Il n'est pas possible, nous le savons, de considérer les seuls tours de parole de l'enseignant pour dépister les contenus d'enseignement : le discours de l'enseignant « se nourrit » des productions antérieures des apprenants qui, répétées et le plus souvent reformulées, constituent alors des données d'apprentissage pour tout le groupe. C'est ainsi que la parole des apprenants peut devenir véritablement la matière première de la parole pédagogique.* » (Cicurel, 2011, p. 50). L'interaction en classe permet à l'apprenant de participer et de contribuer au développement de l'échange conversationnel avec les autres apprenants et l'enseignant. C'est ainsi que l'apprenant se donne le moyen de participer à son apprentissage. L'interaction en classe est un outil efficace parmi d'autres permettant l'apprentissage des connaissances et l'acquisition des compétences.

En général, c'est l'enseignant qui sollicite l'apprenant pour répondre à une question ou pour entrer dans l'interaction. Mais, il arrive aussi que l'étudiant prenne l'initiative de demander la parole pour poser une question dans le but de mieux comprendre ou pour faire répéter un énoncé. Que la sollicitation de la prise de parole vienne de l'apprenant ou à la demande de l'enseignant, l'apprenant dispose d'un temps très limité pour intervenir dans le cadre d'une thématique choisie.

Les places réservées aux apprenants, au sein de la classe, sont ordonnées et situées en face du bureau de l'enseignant. Dans le cadre de l'interaction en classe, l'apprenant a généralement un rôle participatif en répondant de manière concise aux questions qui lui sont posées par l'enseignant ou en interagissant avec les autres apprenants dans le cadre d'échanges orchestrés par l'enseignant. Cette interaction est qualifiée par Cicurel (2011) d'interaction indirecte dans

la mesure où l'apprenant intervient dans un échange collectif élaboré par l'enseignant et les autres apprenants.

Une figuration désormais très connue des dynamiques en jeu dans les interactions d'apprentissage est celle proposée par Houssaye sous l'expression « *triangle pédagogique* ».

Le triangle didactique

Le triangle didactique (Houssaye, 2014) permet de modéliser la situation d'enseignement-apprentissage où s'articulent trois éléments : le savoir (les contenus, les disciplines, les programmes, etc.), l'enseignant (le formateur, l'accompagnateur, etc.) et les apprenants (les formés, les enseignés, les étudiants).

Chaque situation correspond à une relation privilégiée entre deux des trois éléments qui seront identifiés comme deux sujets. Quant au 3^{ème} élément, absent de cette relation préférentielle, il sera considéré comme « *le mort* » dans le sens où il ne sera pas central dans la situation. Mais toujours est-il qu'il occupe une place.

Sur le plan de la didactique, l'enseignant doit effectuer un choix entre l'un des trois processus suivants : « *enseigner* », « *former* » ou « *apprendre* ». Ces trois processus ne peuvent pas s'accumuler et aucun d'entre eux ne résout l'ensemble des difficultés auxquelles l'enseignant peut être confrontées.

Le processus « *enseigner* » privilégie la relation entre le professeur et le savoir, soit l'axe professeur-savoir (la place du mort est occupée par les apprenants).

Quant au processus « *former* », il traduit la préférence dans la relation entre l'enseignant et les apprenants (le savoir est en retrait).

Pour ce qui est du processus « *apprendre* », il souligne l'importance du rapport entre les apprenants (là, c'est le professeur qui remplit le rôle du mort).

La situation du mort peut évoluer négativement et peut être amenée à se transformer en fou, c'est-à-dire que le mort n'accepte pas les relations établies entre les 3 éléments et donc ne reconnaît pas les deux sujets qui ont une relation privilégiée entre eux.

Cette non reconnaissance de la part du mort peut se traduire par des étudiants qui se retirent la situation pédagogique (absentéisme) ou alors qui perturbent la classe par des chahuts.

Ce passage du mort au fou peut aussi concerner le savoir dans la mesure où le professeur constatant que son cours se déroule mal, va privilégier l'axe professeur-élèves au lieu de l'axe initial professeur-savoir.

Enfin le professeur occupant la place du mort, peut aussi devenir fou en n'acceptant pas pleinement son rôle de guide vis-à-vis des étudiants. Il aura des difficultés à laisser les étudiants remplir certaines activités en classe dans le cadre d'une autonomie ou tout simplement à les faire participer.

Dans cette modélisation, il est à noter que toute situation fonctionne obligatoirement avec deux sujets et un mort. Il existe trois situations mais l'enseignant ne peut en choisir qu'une seule. Il ne peut les accumuler même si aucun processus n'est parfait ; mais, il ne peut poursuivre obstinément un processus pédagogique qui ne donne pas de résultat. Par conséquent, il incombe à l'enseignant de continuer dans la situation pédagogique qu'il a choisi initialement tout en essayant de trouver un équilibre entre les 3 processus : enseigner, former et apprendre.

Hypothèses relatives aux interactions en classe de français

Dans le cadre de notre étude, nous verrons via l'observation de classes de français si les interactions se déroulent en français et portent sur la langue française c'est-à-dire si le français est à fois la langue cible et objet d'apprentissage.

Nous serons aussi attentifs aux modalités des interactions : se réalisent-elles à l'écrit, à l'oral ? Notre attention portera en outre sur les acteurs des interactions ; nous regarderons si elles sont co-construites entre enseignants et étudiants.

Enfin, les aides aux interactions (usage du tableau, de supports et matériels) seront aussi objets de nos observations. De plus, celles-ci seront complétées par les propos des enseignants auprès desquels nous mènerons des entretiens dirigés.

Les représentations des enseignants portent sur leurs propres actions et sur celles des étudiants. Nous proposons donc une rapide revue des recherches menées sur l'agir enseignant avant de considérer les compétences attendues chez les apprenants.

C. L’agir enseignant

L’enseignant est spécialiste d’un savoir dont la mission principale consiste à aider les apprenants à acquérir de nouvelles connaissances. Pour cela, l’enseignant s’appuie sur ses formations (initiale et continue), son savoir pratique via son expérience professionnelle et ses intuitions personnelles. (Bigot et Cadet, 2011).

Francine Cicurel parle du rôle de l’enseignant via la notion de « l’agir professoral » dont elle donne la définition suivante :

« Il s’agit de l’ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Lorsqu’on parle d’agir, on met l’accent sur le fait que pour accomplir son métier d’enseignant, le professeur exécute une suite d’actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. » (Cicurel, 2011, p. 119).

La définition de l’agir professoral, nous place dans les théories de l’action que Goffman contribue à préciser : « *« L’action, [...], se rencontre partout où l’individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables. D’ordinaire, l’action est absente de la routine journalière, professionnelle ou domestique. L’organisation tend à en exclure le risque, et il n’est pas évident que celui qui subsiste soit accepté volontairement. »* (Goffman E., 1974, p. 158). Pour Goffman l’action implique la prise de risque car l’engagement, ici professoral, est lié à toute une suite d’événements qui ne peuvent pas être anticipés et contrôlés à priori en totalité. En effet, comme nous l’avons vu, même si une interaction est prévue, sa mise en œuvre et son issue restent en partie imprévisibles.

De plus, les enseignants étant non natifs du Français, ils ont aussi une prise de risque dans la formulation linguistique. Ainsi, l’enseignant de FLE non natif prend des risques à deux niveaux. Comme tout enseignant d’autres disciplines, le professeur de langue prépare son cours avant de le réaliser en face et avec les apprenants dans la classe de langue. Cette préparation s’effectue en tenant compte de plusieurs éléments : le programme établi, la thématique en correspondance avec les contenus langagiers à aborder dans le cours, les objectifs communicatifs à faire acquérir

aux apprenants, les sujets et activités qui motivent les apprenants, la progression des apprenants, l'hétérogénéité de la classe, les supports disponibles (documents audio, documents vidéos, photocopies), le matériel disponible en classe, la proposition d'activités variées, les consignes claires, le temps de la séance ainsi que le temps pour chaque séquence.

Le cours s'élabore aussi en une série d'interactions envisagées entre le professeur et les apprenants, et entre les apprenants. L'enseignant doit concevoir son cours avec un ordre de difficulté croissant : l'idéal est de commencer avec ce qu'on appelle un moment introductif avant de se lancer réellement dans le cours. Ensuite, il est important dans un cours de langue de proposer aux apprenants des activités de Compréhensions Orale et Ecrite. Le travail de la compréhension permet entre autres la mobilisation des connaissances et le repérage des termes, des structures qui sont centraux dans le cours et qui seront utilisés via la Production Orale et/ou la Production Ecrite à venir.

Dans sa conception du cours, l'enseignant doit aussi essayer de prévoir, pour chaque moment clef, les différentes réactions des apprenants en anticipant la/les réponses qu'ils pourront apporter.

Lors de la réalisation du cours, l'enseignant met en pratique sa préparation et sa planification du cours. On notera un différentiel plus ou moins grand entre ce qui a été prévu et la mise en œuvre. L'inattendu pendant le cours peut s'expliquer soit par une incompréhension du discours de l'enseignant par les apprenants, soit par une interaction imprévue émanant des apprenants, ou bien encore par un problème technique relatif à l'utilisation du matériel (document audio, document vidéo).

Le cours de langue, en lien souvent avec une thématique, aborde des éléments lexicaux, morphosyntaxiques, phonétiques et aussi culturels. Ces différents aspects très importants au niveau de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère doivent trouver un équilibre au sein de chaque séance ou à défaut de chaque séquence.

L'enseignant d'une langue ne peut pas faire l'objet d'un cours magistral. Au contraire, l'enseignant doit s'assurer de faire comprendre, apprendre et acquérir des aspects communicatifs aux apprenants. La mission de l'enseignant ne se limite pas seulement à transmettre un savoir mais à construire aussi des interactions entre lui et les étudiants afin que le déroulement du cours s'effectue collectivement.

Dans le cadre des interactions entre étudiants ou de certaines activités comme les jeux de rôle, l'enseignant joue le rôle d'un guide ou d'un conseiller qui favorise l'apprentissage des

apprenants par l'autonomie en impliquant l'apprenant comme acteur de son apprentissage. L'apprenant doit mobiliser les outils linguistiques donnés par l'enseignant pour produire des énoncés en situation. Cela permet à l'apprenant de développer sa compétence orale en langue cible.

Cet exercice est complexe car l'enseignant doit maîtriser plusieurs paramètres : sa matière d'enseigner, la méthode à adopter, l'enchaînement de ses actions, l'exploitation des documents audio et vidéos utilisés en classe, la gestion du tableau, la gestion de l'interaction et la gestion du groupe. On le voit, l'agir enseignant est ici extrêmement complexe.

Même si, idéalement, un cours permet d'aborder la compréhension et la production, il est parfois difficile de trouver un équilibre dans une seule et même séance. La pertinence de l'enchaînement des activités reste importante pour accompagner les apprentissages et notamment la construction de sens. Ainsi, il arrive souvent que l'enseignant ait à faire des choix ou décide sur le moment de consacrer plus de temps à telle ou telle activité. C'est la raison pour laquelle il semble plutôt pertinent de considérer une séquence de cours qu'une séance.

Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à l'élaboration du cours et à sa réalisation. Après la fin du cours, l'enseignant se pose toujours des questions sur le déroulement du cours qu'il vient d'effectuer et s'interroge sur sa pratique de classe à tel ou tel moment de la séance. Notamment, il reconsidère ce qu'il avait prévu à l'aune de ce qui s'est déroulé pour rétablir un équilibre la séance suivante, le cas échéant.

La prévision du cours confrontée à sa réalisation met en évidence la dimension pédagogique dans la réflexion didactique. Historiquement, la pédagogie précède la didactique qui a émergé dans les années 1970. Le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Cohen-Azria et al., 2013) définit la didactique comme une discipline de recherche et souligne l'importance donnée par les didactiques à l'analyse des contenus tout en se centrant sur les liens existants entre les contenus et l'enseignement/apprentissage. Mais d'autres théoriciens définissent la didactique comme une discipline de recherche qui donnent d'abord l'importance à l'analyse de l'enseignement-apprentissage et ensuite aux contenus. Ces définitions nous conduisent à nous intéresser de plus près à la notion de contenus.

« La notion de contenu est loin d'être simple. Elle peut en effet renvoyer à des savoirs ou à des savoir-faire mais aussi à des valeurs (par exemple aux oppositions bien/mal, juste/injuste, beau/laid en éducation civique, en philosophie, dans les disciplines

artistiques ...), à des « rapports à » (aimer lire...), ou encore à des manières de penser, d'agir et de parler, propres aux différentes disciplines. De surcroît, il est nécessaire de distinguer les contenus à enseigner (définis principalement par les instructions officielles), les contenus effectivement enseignés et les contenus appris... Il convient cependant de préciser que les contenus ne réfèrent ni simplement, ni uniquement aux disciplines, au sens classique du terme : ils peuvent en effet renvoyer à des « éducations à » (éducation routière, éducation à la sexualité...), renvoyer à plusieurs disciplines, référer à telle ou telle pédagogie (travailler de manière coopérative...), ou relever du scolaire (les comportements exigés à l'école ou la connaissance des termes propres à l'école : consigne, bulletins de note ...) [...] » (Cohen-Azria et al., 2013, p. 67).

Cette définition attire notre attention sur la complexité à laquelle renvoie le terme « contenus ». Par ailleurs, la notion de contenus est très large et dépasse l'espace et le cadre des disciplines scolaires et universitaires. Elle peut porter sur des comportements au sein de l'établissement et en dehors dans une approche socio-centrée de l'éducation.

L'accent mis aussi bien sur les savoirs que sur les savoir-faire encourage donc l'enseignant de langue à proposer des activités qui préparent les étudiants à utiliser la langue enseignée dans des situations concrètes, notamment dans le cadre de notre recherche pour suivre des études en français et se préparer à travailler en utilisant la langue française.

Ainsi, selon la conception que l'on adopte, on considère que la formation des enseignants doit se nourrir plus ou moins des apports de la réflexion didactique.

Les politiques éducatives en Europe et en France s'intéressent de manière constante depuis plusieurs décennies à la réussite scolaire et cherchent à faire reculer l'échec scolaire de l'école primaire à l'université.

Les recherches en éducation sur cette thématique ont pour objectif de proposer des actions d'amélioration des pratiques enseignantes. L'acte d'enseigner, pratique complexe, est donc conçu par les chercheurs comme un objet d'étude en lien direct avec la réussite scolaire des apprenants, enfants ou adultes.

Plusieurs recherches en éducation portent sur les pratiques enseignantes et questionnent directement l'enseignant sur sa pratique pour la décrire et l'expliquer. Il ressort de ces études

un discours enseignant qui expose les pratiques de classe déclarées mais sans délivrer de données sur les pratiques effectives.

Cela a conduit quelques équipes de recherche à se consacrer principalement à l'agir professoral pour accéder aux pratiques effectives par le biais de l'observation de classe : « *Ces travaux centrent leurs préoccupations sur la production d'outils conceptuels et de dispositifs méthodologiques qui puissent favoriser la construction de modèles descriptifs, compréhensifs et interprétatifs de la pratique, sachant que la pratique elle-même, au sens où elle se définit comme l'activité effective réalisée par l'enseignant, n'est jamais accessible à l'analyse, ni d'ailleurs à l'observation.* » (Maubant, 2007, p. 18).

Une autre difficulté s'ajoute à cette situation, c'est que dans le discours enseignant, on n'attribue pas l'échec des élèves aux pratiques enseignantes : « *[...] ceux et celles qui semblent le moins parler des pratiques enseignantes sont les enseignants eux-mêmes.* » (Maubant, 2007, p. 18).

Ainsi, les recherches scientifiques menées sur l'analyse des pratiques de classe se déclinent en trois catégories : les recherches sur les pratiques déclarées, les recherches sur les situations de classe (analyse des dispositifs) et les recherches sur les pratiques effectives. Ces dernières sont prometteuses car elles peuvent d'une part les rapprocher de l'action enseignante et d'autre part permettre aux enseignants d'agir sur elle pour contribuer à leur amélioration dans le cadre de la formation initiale ou continue.

Hypothèses relatives à l'agir professoral

Cette revue de littérature sur l'agir enseignant nous permet de formuler des hypothèses sur les actions des enseignants de français dans les universités marocaines. En effet, pour rendre compte de l'agir enseignant, il semble indispensable de croiser deux types d'informations : celles issues de l'observation des pratiques effectives et celles déclarées par les enseignants.

Par ailleurs, des données biographiques professionnelles concernant les enseignants permettent aussi de comprendre les habitudes réflexives engagées sur leur agir professoral.

Enfin des entretiens dirigés menés auprès des enseignants pourront faire émerger une attitude réflexive portant aussi bien sur leurs propres actions que sur celles des étudiants ainsi que sur l'institution dans laquelle ils travaillent.

D. Les compétences de l'étudiant

Le monde actuel est en constant changement dans plusieurs domaines : l'évolution des métiers, la révolution numérique, la mondialisation, etc. Le système éducatif qui d'ailleurs contribue à cette évolution via la production de la recherche est aussi confronté à ce changement. D'une part la transmission des savoirs dans un souci de qualité et d'efficacité nécessite d'avoir recours au numérique via des outils technologiques les plus performants. À ce sujet, Boutin (2004) signale qu'« *Une approche par compétences appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation.* ». D'autre part, l'école et, à un degré plus important, l'université, dans une visée socio-centriste sont contraintes de s'adapter aux attentes de la société et à leur environnement économique.

Avant d'aborder l'Approche par Compétences, il est judicieux de s'intéresser à la signification du concept de compétence notamment dans le domaine de l'éducation.

La compétence est un terme polysémique qui a été utilisé et développé dans plusieurs disciplines (la linguistique, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation, la psychologie du travail) ainsi que dans le monde du travail et dans le monde éducatif. Il s'agit aussi d'un terme utilisé de manière abusive dans la vie quotidienne et notamment dans la vie active avec une connotation de jugement. D'ailleurs pour Boutin, (2004), « *Ce mot que l'on retrouve aujourd'hui sur toutes les lèvres reste difficile à définir de façon satisfaisante. Tantôt il désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation.* » (Boutin, 2004, p. 25-26). Nous remarquons également qu'il est lié à la performance. Alors, nous tacherons de donner une définition claire du concept en proposant quelques définitions complémentaires.

Philippe Perrenoud, sociologue (1999), définit la compétence comme « *une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ». Ainsi, elle « *permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées* ». Cette définition met l'accent sur la mobilité intellectuelle et pragmatique impliquée dans la notion de compétence.

Selon Gérald Boutin, professeur en Sciences de l'éducation (2004), le concept de compétence est un concept flou. Il préfère utiliser le terme au pluriel : « *Si les compétences sont définies comme une capacité d'action, il n'en reste pas moins qu'elles présupposent des connaissances,*

un savoir-faire, certains comportements et des capacités intellectuelles et globales, qui constituent les fondements de la compétence, mais non-pas la compétence elle-même. » (Boutin, 2004, p. 26). Ici, l'attention est portée sur l'acquisition de compétences qui *a contrario* de ce qui est parfois énoncé n'exclut pas les connaissances et l'étude intellectuelle.

Pour Jacques Tardif, docteur en psychologie de l'éducation, « *une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes (savoirs, savoir-faire ou méthodes, savoir-être ou attitudes) à l'intérieur d'une famille de situations* » (Tardif, 2006, p. 22). Pour lui, c'est la combinaison de plusieurs éléments de manière variable qui concourt à être compétent à des degrés plus ou moins satisfaisant dans une situation donnée.

A la suite de ces trois chercheurs, nous pouvons synthétiser le concept de compétence comme découlant de la mobilisation de savoirs, savoir-faire et savoir-être appropriés dans une situation donnée. D'une personne à l'autre, cette mobilisation peut prendre des formes variables ; chez un même individu selon son analyse de la situation qui attend un comportement approprié, selon des circonstances changeantes, cette mobilisation peut aussi varier.

Le concept de compétence a pénétré le domaine éducatif (de l'école primaire à l'université) depuis plusieurs années et introduit un changement de modèle de la visée éducative. Dans la démarche prônant l'acquisition de compétences, il n'existe plus d'échec au sens strict du terme – un individu ayant suivi une formation, même s'il ne l'a pas menée à son terme, est capable de montrer ce qu'il a appris et que ces apprentissages lui servent à agir dans certaines situations. Ce changement de paradigme peut être déconcertant pour des sociétés où l'évaluation des apprentissages est dichotomique (réussite/versus/échec) car elle implique la mise en place d'une échelle de degré d'aisance par compétence et un pointage précis des compétences censées résulter de tel ou tel enseignement-apprentissage.

Qu'est-ce qu'une Approche par Compétence ?

L'Approche Par Compétences (APC) est une approche pédagogique qui a d'abord émergé dans le domaine éducatif aux Etats-Unis puis en Australie avant d'être introduite en Europe. L'APC a pour objectif de développer des compétences, c'est-à-dire des acquis d'apprentissage à la fin d'un processus d'apprentissage dans le cadre d'une formation.

Jaques Tardif, (2006) précise que « les acquis d'apprentissage assurent la concrétisation de la compétence et mettent en exergue les apprentissages devant être réalisés par l'étudiant. Ils sont formulés comme des objectifs d'apprentissage en ayant à l'esprit que tout objectif comprend trois éléments :

- un sujet : l'étudiant ;
- un verbe d'action qui décrit le comportement de l'étudiant ;
- un contenu, objet de l'apprentissage ».

Sur le plan de la formation, l'APC implique que l'étudiant ou le stagiaire est mis en situation pédagogique ou professionnelle via une activité pour mobiliser et articuler les connaissances acquises et les ressources de manière adéquate pour solutionner un problème. Ainsi, il ne suffit pas de déclarer avoir telle ou telle compétence, il faut aussi en faire la démonstration.

L'APC se traduit par l'élaboration de programme en termes de compétences attendues par des actions reconnues dans la société à travers des métiers exercés. Par conséquent, l'APC est liée aux attentes socio-économiques d'une société donnée.

Le monde de l'enseignement est invité à lister les compétences pour déterminer les programmes et les apprentissages afin que ces derniers soient en relation avec les besoins de la société. Pour Marianne Poumay, Jacques Tardif et François Georges (2017) « *La compétence est associée de la sorte à un projet de société qui table sur le développement des citoyens pour soutenir la relance de l'économie et largement le mieux-être.* » (Poumay et al., 2017, p. 9). Ce mieux-être vise l'épanouissement des individus qui passe par une reconnaissance de savoirs, savoir-faire et savoir être acquis non uniformément mais au prisme de la perception de chacun. Au-delà des besoins sociétaux, l'APC peut être une manière d'accompagner chaque individu dans sa quête individuelle d'une place dans la société.

Les formations axées sur le développement de compétences sont de plus en plus adoptées en France et à l'échelle internationale notamment dans les établissements d'enseignement supérieur. Cette orientation politique est favorisée souvent par les États dans le cadre de réformes éducatives mais rencontre des difficultés dans sa mise en œuvre.

Ainsi, l'APC est présentée comme une approche qui succède aux formations qui l'ont précédées pour d'une part améliorer la qualité de l'enseignement afin de lutter contre l'échec scolaire et d'autre part favoriser l'insertion professionnelle des étudiants.

La notion de compétence remonte à plusieurs siècles. Dolz et Ollagnier soulignent qu'au 18^{ème} siècle cette notion signifiait la capacité s'appuyant sur le savoir ou l'expérience (Poumay et al. 2017, p. 8). Il est à noter que le vocable compétence a intégré dans un premier temps les formations professionnelles puis l'enseignement professionnel. Actuellement en France, ce vocable n'est plus étranger dans les sphères de l'école primaire à l'université.

Dans cette perspective, on comprend que les États ayant adopté une approche par compétences dans leur système éducatif sollicitent les enseignants pour élaborer des référentiels de compétences.

La démarche la plus courante est de concevoir ce référentiel de compétences en s'appuyant sur le référentiel de métiers (l'ensemble des activités réalisées par les professionnels dans des situations authentiques) pour aboutir à un référentiel de formation (ou parcours de formation/de professionnalisation) ainsi qu'un référentiel d'évaluation (Tardif, 2017).

La difficulté pour élaborer le référentiel de compétences réside donc dans l'analyse des métiers sur lesquels débouche chaque formation. En effet, certains de ces métiers sont identifiés (c'est le cas des licences professionnelles et des masters professionnalisants) mais dans des formations plus généralistes (cas des licences), cette correspondance est plus délicate.

Une autre difficulté consiste dans la mise en évidence de niveaux de développement d'une compétence. Au-delà des trois niveaux devenus courants que sont *non acquis*, *en cours d'acquisition*, *acquis*, il est assez complexe parfois de définir que la compétence est acquise à un premier niveau, puis à un deuxième avant de constater qu'elle l'est totalement (niveau 3). Idéalement, arriver à établir une telle progression déboucherait à articuler les enseignements de manière graduelle de la première à la troisième année de licence. Cependant, la mise en œuvre n'est pas toujours aisée. De manière optimale aussi, une définition claire des stades de développement des compétences devrait aboutir à un référentiel d'évaluation comme l'explique Jacques Tardif (2017).

Les travaux autour de l'approche par compétence dans le domaine éducatif ont débouché sur la proposition d'une pédagogie de l'intégration.

Roegiers (2011) précise que la pédagogie de l'intégration renvoie à deux notions : la notion d'*intégration* et à la notion de *complexe*. La notion d'*intégration* est une démarche individuelle

propre à chaque apprenant, elle consiste à articuler et à mobiliser de manière efficace des acquis appris séparément dans le but d'accomplir une tâche complexe. Quant à la notion de *complexe*, elle représente l'articulation par l'apprenant de plusieurs éléments avec un haut un degré de complexité. Par conséquent, la pédagogie de l'intégration renvoie à des situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant, de manière autonome, est amené pour faire face à une situation complexe (exemple : rédiger un compte rendu ou un rapport dans le cadre de l'apprentissage d'une langue) à articuler différents acquis d'apprentissage appelés *ressources*.

Ces *ressources* englobent plusieurs éléments que Xavier Roegiers détermine ainsi :

« Le concept de « ressource » introduit par Le Boterf (1995), englobe tout ce que l'élève doit avoir en sa possession pour exercer sa compétence. Les ressources sont les connaissances, les savoirs d'expérience, les savoir-faire, les habiletés, les savoir-être, les capacités de l'élève, comme n'importe quelle autre personne, mobilise pour réaliser une tâche complexe ou pour résoudre une situation problème. Sans ressources, il n'est pas possible d'exercer une compétence.

Les ressources sont de plusieurs ordres :

- *les ressources cognitives (les connaissances, les concepts, les règles...)* ;
- *les ressources psychomotrices (des gestes, des procédures des capacités sensori-motrices...)* ;
- *les ressources socio-affectives (des capacités psychosociales, des savoir-être...)* ;
- *les ressources méthodologiques (les capacités transversales), etc.* » (Roegiers, 2011, p. 59-60).

Ces considérations nous permettent d'émettre des hypothèses relatives aux compétences acquises durant la formation universitaire.

Nous nous proposons d'investiguer auprès des enseignants pour savoir quelles sont les compétences qui sont abordées d'après eux dans les cours de français et si elles sont en lien avec celles que doivent posséder tout Marocain pour s'insérer dans la vie active.

Pour se faire, nous interrogerons les enseignants et observerons leurs cours afin de nous rendre compte dans quelle mesure les étudiants en classe sont mis dans des situations qui permettent de vérifier l'apprentissage des connaissances et l'acquisition de compétences.

Nous regarderons aussi si les étudiants sont confrontés à des situations professionnelles complexes en classe qui les amènent à mettre en place un savoir-agir complexe.

En outre, nous considérerons comment sont élaborés les programmes des cours.

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE SUIVIE POUR L'ÉTUDE

A. Méthodologie d'enquête

Pour mener notre enquête sur l'enseignement du FLE dans les universités marocaines auprès d'étudiants non spécialistes de la langue française, nous nous sommes appuyés sur un double questionnaire que nous avons conçu et destiné aux enseignants, ainsi que des observations de classes et un entretien réalisé en face à face avec chaque enseignant enquêté.

La conception de nos questionnaire et entretien s'est appuyée sur la définition de Frédéric Bon citée dans le livre de Pierre Bréchon « *Qu'est-ce qu'une bonne question ? On peut partir de la définition proposée par Frédéric Bon (1974, p.64) : « une bonne question doit être simple, aisément compréhensible, univoque ; elle doit aussi être neutre, ne pas induire une réponse négative ou positive – idéal qui n'est pas toujours aisé d'atteindre ».* » (Bréchon et al., 2011, p. 159).

Nos interrogations respectaient la consigne ci-dessus de Pierre Bréchon. La configuration des questions suivait globalement un ordre de difficulté progressive, une formulation simple et précise pour éviter toute situation d'incompréhension des répondants, une variation du style et une neutralité sans présupposé.

Nous avons aussi réfléchi à agencer l'ordre des questions de manière qu'elles n'influencent pas les réponses des interviewés. Nous avons veillé à ce que le choix des réponses à cocher dans le cadre des questions fermées ne soit pas disposé par ordre d'importance. Ces caractéristiques ont pour but de mettre en confiance les enseignants enquêtés, de favoriser leur participation et leur implication et surtout de ne pas donner une orientation à leurs réponses tout en essayant d'obtenir des réponses sincères.

Notre méthodologie d'enquête s'effectue sur plusieurs étapes et chacune s'inscrit dans un cadre de complémentarité. Elle permet grâce à l'entretien et plus particulièrement à l'observation de classe de vérifier au plus près la réalité des pratiques enseignantes et de mesurer l'éventuel décalage entre les pratiques pédagogiques déclarées et les pratiques réelles.

1) Elaboration des choix méthodologiques

Les hypothèses énoncées invitent à une étude de terrain minutieuse. Elle repose sur une bonne connaissance de l'organisation des universités marocaines en Facultés et sur des relations personnelles. Ces dernières nous ont permis d'entrer en contact avec des enseignants sans être éconduit. En outre, les investigations de terrain en sciences humaines ne sont pas très courantes

au Maroc, il a donc fallu approcher les enseignants-informateurs avec tact en nous laissant le temps de réitérer nos demandes et de trouver les arguments pour acquérir leur confiance.

Un premier déplacement dans notre ville natale, Kénitra, en 2015, nous a permis de mettre à l'épreuve une première version des deux questionnaires et de la grille d'entretien. De plus, nous avons pu, à cette occasion, observer un cours de français à la faculté des Sciences Humaines et Sociales de Kénitra était en période de suspension pédagogique d'inter semestres. Les deux facultés de SHS et de Sciences étant l'une à côté de l'autre, nous nous sommes dirigés à la faculté des Sciences dans le but de trouver l'affichage des emplois du temps qui m'a fait rencontrer une enseignante (chargée d'enseignement) de français. Après l'observation de son cours, l'enseignante a accepté de répondre à notre questionnaire en version papier. Nous nous sommes limités au questionnaire car elle devait quitter l'université pour repartir chez elle dans une autre ville.

Ce premier contact nous a conduit à revoir le questionnaire afin de rendre certaines questions un peu plus claires et de l'adapter aux interviewés. Quant à l'observation de classe, elle a été bénéfique pour ajouter d'autres interrogations.

De plus, comme la rencontre s'est très bien déroulée et que l'enseignante a coopéré, nous étions encouragés dans notre démarche.

Il en a résulté la mise en place de notre protocole d'investigation en cinq étapes :

- une prise de contact avec l'enseignant et présentation du sujet de recherche ;
- administration d'un premier questionnaire ;
- une observation de classe de l'enseignant ;
- administration d'un deuxième questionnaire ;
- un entretien.

2) Méthode d'investigation étape par étape

a) Prise de contact avec les informateurs et présentation du sujet d'étude (étape 1)

Lors de la première prise de contact avec l'enseignant, nous nous présentons de me présente de la manière suivante :

« Je m'appelle Hosni MERNARI, mon sujet de recherche de Doctorat porte sur l'enseignement du français dans les universités marocaines. Je m'intéresse au module « langue et terminologie ». Je souhaite voir comment se déroule les cours, les problèmes que vous rencontrez, ce qui fonctionne bien et moins bien à vos yeux, connaître votre point de vue sur votre métier d'enseignant du français.

Ce sera l'occasion notamment pour moi de connaître votre point de vue sur « le programme d'urgence », le connaissez-vous, est-ce que tous les éléments sont présents pour sa mise en œuvre, quels sont vos besoins et est-ce que vous avez à votre disposition tout le matériel nécessaire pour accomplir votre mission ? Toutes les données collectées seront anonymes ».

b) Administration du premier questionnaire en face à face (étape 2)

Ce premier questionnaire, comme d'ailleurs pour le second, est introduit par une consigne qui présente notre sujet de recherche de manière globale tout en rappelant notre engagement de respect de l'anonymat. Cette introduction au questionnaire est la suivante : *« J'effectue une recherche sur l'enseignement du français dans les universités marocaines. Vos réponses à ce questionnaire me permettront d'avoir une vision fidèle de la réalité. Je vous remercie par avance d'y répondre sincèrement. Chaque questionnaire est anonyme. »*. Cette consigne précise le sujet de recherche de manière globale. Elle souligne aussi l'importance et la contribution des discours des enquêtés pour avoir une information correspondant à la réalité du terrain. Le questionnaire 1 est reproduit en annexe 2.

L'objectif de ce premier questionnaire qui intervient généralement juste après la première prise de contact avec l'enseignant est d'aborder progressivement les thématiques générales relatives à son cursus universitaire, son expérience, son environnement professionnel, certains éléments de sa pratique et sa vision sur le niveau linguistique des étudiants.

c) Observation de la classe (étape 3)

L'exercice d'observation de classe n'est facile ni pour le chercheur qui peut se sentir comme un élément étranger à la classe, ni pour l'enseignant qui peut la considérer comme une sorte de contrôle, ni pour les apprenants du fait d'un nouvel élément qui intègre tout d'un coup la classe et qui n'a pas le même âge qu'eux.

Les observations de classe menées sont arrivées généralement immédiatement après la séance d'administration en face à face du premier questionnaire. L'observation de la classe est primordiale dans le cadre de notre méthodologie d'enquête dans la mesure où elle nous permet d'une part de constater la réalité de la classe et d'autre part de vérifier les différentes informations recueillies auprès des enseignants enquêtés par le biais des deux questionnaires et

de l'entretien. Cicurel (2011) souligne la réalité et la spécificité de la vie quotidienne de la classe en affirmant :

« Si on fait une analogie avec les recherches sur la classe de langue, on constate que le professeur dans sa classe est immergé dans le monde du travail, et ce monde a certaines propriétés. Le chercheur qui l'observe perçoit le monde quotidien de la classe selon les « lois » de la pensée scientifique. C'est le même cadre, mais la construction du monde n'est pas la même, ni l'attention aux faits. Nous envisageons la classe de langue comme « une province limitée de signification », c'est-à-dire comme un univers où s'exerce un style cognitif spécifique ; une attention plus grande que dans la vie ordinaire est portée aux énoncés et aux actions qui s'y déroulent, il y a obligation de retenir ce qui est dit, de regarder le professeur, bref une tension de la conscience, notamment pour le professeur qui ne peut s'abstraire de ce monde (rêver pendant un cours par exemple). »
(Cicurel, 2011, p. 57-58).

Nous avons observé tous les cours des enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête, dans leur totalité. Notre place dans la salle n'a pas été choisie au hasard, nous avons toujours essayé d'occuper une place qui soit discrète (sur les côtés ou dans les rangées à l'arrière dans la salle) tout en nous assurant d'une bonne vision d'ensemble des intervenants.

L'observation des classes de langue s'est faite à travers une grille tenant compte de plusieurs éléments en relation avec le déroulement du cours. Nous nous sommes intéressés à la fois aux actions menées par l'enseignant, au discours de l'enseignant et à l'interaction entre l'enseignant et les étudiants et entre les étudiants. Cette grille est disponible en annexe 3.

Pour ce qui est de l'enseignement, nous décrivons décrits la méthode adoptée, les différentes activités proposées en classe, l'exploitation des documents audio et vidéo, l'utilisation de documents authentiques et du tableau. Nous notons les activités langagières (Compréhension Orale, Production Orale, Compréhension Écrite, Production Écrite, Interaction Orale et Interaction Ecrite) ainsi que les objectifs communicatifs et linguistiques du cours énoncés ou non par l'enseignant.

d) Administration du second questionnaire en face à face (étape 4)

Ce deuxième questionnaire (voir annexe 4), réalisé également en face à face, est introduit par la même consigne que pour le premier.

Il a été envisagé de rappeler cette consigne à l'enseignant enquêté car les deux questionnaires ne se succèdent pas l'observation de classe est intercalée entre les deux. Il est arrivé donc que le deuxième questionnaire soit administré un à deux jours après l'observation de classe quand il n'a pas pu être administré tout de suite après l'observation.

Les questions posées dans le cadre du deuxième questionnaire portent essentiellement sur le déroulement du cours observé en s'intéressant aux éléments suivants : l'apprenant, la classe, l'enseignant et les moyens utilisés par ce dernier.

e) Réalisation de l'entretien (étape 5)

L'entretien directif suit immédiatement le second questionnaire. Il est enregistré et est introduit par la même consigne que celle des deux questionnaires (voir ci-dessus).

Les questions de l'entretien (voir annexe 5) reviennent sur certains points des questionnaires pour donner à l'enseignant la possibilité de développer et préciser oralement son point de vue. L'objectif pour l'enquêteur est de mettre à l'aise l'interlocuteur, lui laisser le temps nécessaire pour parler librement et expliciter sa pensée, sans l'interrompre, recueillir un point de vue riches en informations précises et factuelles.

Un entretien oral en face à face se caractérise par la spontanéité des interlocuteurs, ce qui accroît la possibilité d'obtenir un discours proche de la réalité. La recherche de la spontanéité est essentielle notamment dans un contexte où l'entretien se réalise avec des experts. Ces derniers occupent une position sociale dans un milieu professionnel où il n'est pas si simple de parler de la réalité : « *Par rapport à des entretiens faits avec des catégories populaires, l'entretien avec les élites renverse l'asymétrie de la relation enquêteur-enquêté. Alors que l'enquêteur est souvent perçu comme celui qui sait et qui impressionne les enquêtés de classe populaire, une élite en entretien reste consciente de sa position sociale, et prétend dominer la situation, en garder le contrôle, souvent ne livrer qu'un discours officiel.* » (Bréchon et al., 2011, p. 25). Par conséquent, l'enquêteur doit s'adapter à la situation sans oublier son objectif de faire libérer la

parole de l'enquêté par certaines stratégies telles qu'une écoute positive et un respect envers lui.

3) Les critères d'inclusion des participants à l'étude

La difficulté d'accéder aux enseignants pour mener notre enquête nous a mis dans une situation où nous ne pouvions plus faire des choix parmi la population enseignante. Ce sont souvent les responsables de formations ou d'établissements qui remplissaient le rôle d'intermédiaire entre l'enquêteur et l'enquêté. Par conséquent, nous avons constitué un échantillon aléatoire concernant les enseignants interrogés et n'avons pas pu obtenir de parité entre enseignants et enseignantes. En revanche, nous avons choisi la plupart des villes pour réaliser notre enquête. En voici la liste : l'université Moulay Sultan Ben Slimane (à Béni Mellal), l'université Chouaïb Doukkali (à El Jadida) ; l'université Hassan 1er (à Settat) ; l'université Ibn Tofaïl (à Kénitra) ; l'université Hassan II (à Casablanca) et l'université Mohamed Ben Abdellah (à Fès). Dans notre étude, nous avons donné la priorité aux facultés de Lettres et Sciences Humaines mais nous nous sommes intéressés aussi aux universités de Sciences et de Sciences Economiques et Juridiques. Ainsi notre enquête a porté sur l'enseignement de la langue française pour les étudiants des 10 disciplines suivantes : Sciences de la Matière Physique-Chimie, Sciences de la Vie, Sociologie, Histoire, Droit, Économie, Études Arabes, Études Islamiques, Études Anglaises, Études Allemandes.

Notre échantillon aléatoire est constitué de dix-neuf enseignants dont neuf femmes et dix hommes. Parmi les enseignants questionnés, nous avons une responsable de formation et l'un des auteurs du manuel « *Cap université* » utilisé par la majorité des enseignants des universités marocaines.

Les enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête sont non natifs de la langue française mais partagent la langue maternelle des apprenants à l'exception des étudiants étrangers poursuivant leurs études universitaires au Maroc. Ils interviennent tous à l'université avec des statuts qui diffèrent : enseignants-chercheurs, enseignants du second degré et doctorants vacataires majoritairement. Il est à noter que plus de la moitié des enseignants de FLE soit 52,62 % des intervenants à l'Université ont le statut d'enseignants titulaires dans le secondaire, les doctorants vacataires occupent la seconde place avec 21,05 % et quant aux enseignants titulaires de l'université, une seule est une femme.

Il apparaît aussi que 32 % des intervenants à l'université donnent en plus des cours dans des centres et instituts privés.

Nous nous sommes intéressés aussi à l'âge et à l'expérience des enseignants en leur demandant de se situer dans des tranches d'âge et d'expérience. Il en ressort que la majorité des enseignants enquêtés sont expérimentés dans la mesure où 47 % ont un âge entre 40 et 50 ans et 37 % entre 30 et 40 ans. Seulement un enquêté sur dix-neuf a un âge inférieur à 30 ans. Les résultats de la question qui porte sur les années d'expérience dans l'enseignement indiquent aussi que 63 % des enseignants ont plus de 10 ans d'expérience, 16% ont plus de 5 ans d'expérience et 21 % soit moins le quart des interrogés ont moins de 5 ans d'expérience. Ces données sur l'âge et l'expérience démontrent que les enseignants enquêtés sont expérimentés dans leur domaine d'enseignement.

Sur le plan de la formation initiale des sujets interrogés, 38 % sont diplômés en littérature, 32% en linguistique et 21 % en didactique dont seulement 5 % ont obtenu un diplôme à part entière consacré à la didactique. Concernant le niveau de diplômes, la majorité des enseignants soit 63% ont obtenu un Master, 21 % sont docteurs et nous remarquons que 16 % des interrogés enseignent à l'université avec un diplôme de Licence.

Sur le plan de la formation continue, 74 % des enseignants ont suivi une formation spécifique dans le cadre de la formation continue les préparant à l'enseignement du français.

4) Les questions

a) L'agencement global des questions

Les questions posées relèvent de quatre types : « *les questions signalétiques* » (données personnelles concernant les enquêtés), « *les questions sur les faits ou les comportements* » (portent sur le cours réalisé), « *les questions d'opinion* » (exemple : l'avis des enseignants sur le programme ou bien sur l'enseignement du FLE au Maroc) et les questions de connaissance (exemple : leur point de vue sur la transmission efficace des connaissances).

Que ce soit pour les deux questionnaires ou l'entretien, les premières questions sont très simples et d'ordre signalétique. Cela permet de mettre à l'aise l'enquêté et favoriser son accord pour répondre au questionnaire. Les interrogations les plus complexes se situent juste avant le milieu du premier questionnaire. Il est à noter que notre questionnaire est classé par thématique. Un premier volet, administré avant l'observation du cours, porte globalement sur le cursus, l'expérience, les formations suivies et l'environnement professionnel de l'enseignant. Quant au

deuxième volet des questions, il est administré après l'observation du cours et se consacre principalement sur le fonctionnement du cours et de la classe. Comme le deuxième questionnaire succède à l'observation du cours, le répondant ne peut pas s'éloigner aisément dans son discours par rapport à la réalité de la classe de langue.

L'entretien clôture chaque enquête réalisée en face à face avec l'enseignant. Les questions de l'entretien se déclinent principalement en deux parties : une partie des questions porte sur le cours observé et une autre partie s'intéresse à la conception de l'enseignant sur les compétences langagières requises, la transmission des connaissances, sur les programmes en vigueur et sur l'enseignement du FLE au Maroc.

Nous avons fait le choix de débiter l'entretien par 5 questions simples et qui portent sur le cours observé. Puis les autres questions invitent l'enseignant à partager son opinion et ses connaissances sur l'enseignement du FLE au Maroc. Le fait de revenir lors de l'entretien sur des questions posées précédemment permet aux enseignants-informateurs d'approfondir leurs réponses, de nous livrer un ensemble d'informations avec spontanéité.

Notre enquête de terrain se décline en 2 questionnaires et 1 entretien qui enregistrent un total de 75 questions. Le premier questionnaire est constitué de 28 questions : 14 questions fermées, 3 questions ouvertes et 11 questions mixtes. Le deuxième questionnaire est composé de 25 questions : 18 questions fermées (dont 6 ne correspondent pas réellement à des questions fermées), 6 questions mixtes et 1 question ouverte. Quant à l'entretien, il propose une série de 22 questions précises : 21 questions ouvertes et une question fermée qui est en lien et succède à une question ouverte.

b) Questionnaire numéro 1

Le premier questionnaire regroupe des interrogations de type signalétiques. Les questions fermées sont majoritairement proposées avec plusieurs modalités de réponses (entre 3 et 6 réponses proposées pour chaque question). Les questions fermées qui relèvent de l'enquête quantitative amènent d'une part l'enquêté à répondre rapidement et facilement en cochant une ou plusieurs cases et d'autre part, elles facilitent l'exploitation des informations obtenues. Quant aux 14 questions mixtes, elles incitent les enquêtés à plus de précisions ou bien à apporter d'autres dimensions de réponses qui peuvent ne pas figurer dans les modalités de réponses

proposées. Notre premier questionnaire englobe aussi 3 questions ouvertes qui s'expliquent par le fait que les réponses possibles peuvent être très variées en lien avec le profil des enseignants (sujet de Master ou de thèse, diplôme obtenu, formations continues suivies, thématiques proposées dans le cours).

Les thématiques de ce premier questionnaire portent sur le cursus de l'enseignant, son expérience professionnelle, sa formation initiale et sa formation continue, sa méthode et les thématiques abordées dans son cours, le programme et la collaboration entre les enseignants, le développement des habiletés des étudiants, l'utilisation des documents authentiques dans la classe de langue, les objectifs communicatifs du manuel « *Cap Université* », l'environnement professionnel de l'enseignant, leur conception de la grammaire, de la conjugaison et de l'oral et sur le niveau linguistique des étudiants à l'issue de la formation.

Ce questionnaire est disponible en annexe n° 2

c) Questionnaire n° 2

Le second questionnaire est composé de questions qui portent sur le cours observé.

Ce deuxième questionnaire est constitué de 18 questions fermées (dont 6 ne correspondent pas réellement à des questions fermées), 6 questions mixtes et 1 question ouverte. La dominance de questions fermées peut s'expliquer par la programmation ultérieure d'un entretien dominé par des questions ouvertes.

Le deuxième questionnaire est administré après l'observation du cours et se consacre principalement au déroulement du cours observé par l'examineur.

Les points abordés sont les suivants : l'horaire et la fréquence du cours, l'effectif, l'assiduité des étudiants, le niveau linguistique des apprenants selon le CECRL, l'hétérogénéité de la classe (niveaux de langue, nationalités et langues maternelles), les manuels utilisés, l'élaboration du programme et du cours, la qualité des équipements, la conception d'une salle de cours idéale pour les enseignants, le regard de l'enseignant sur son propre cours et sur la prononciation des étudiants, la motivation et la participation des étudiants par rapport aux activités proposées, la compréhension du cours et l'acquisition des objectifs linguistiques.

On peut lire le questionnaire numéro 2 dans l'annexe n° 4

d) L'entretien

Notre entretien qualitatif est composé de questions qui ont été posées à tous les enquêtés dans le même ordre (entretien dirigé). Il est fondé sur les 2 registres de discours : le registre référentiel et le registre modal. Le registre référentiel à travers les questions sur les pratiques professionnelles et le registre modal à travers les questions qui ont pour but de découvrir les représentations enseignantes sur les thématiques qui seront énumérées ci-dessous. L'utilisation de ces 2 registres dans notre enquête, nous permettra à travers les résultats obtenus de mesurer le décalage entre les pratiques déclarées et les représentations des enseignants enquêtés d'une part et d'autre part entre les pratiques déclarées et les pratiques réelles.

La grille des questions est présentée en annexe n° 3.

Les questions de l'entretien se déclinent en deux volets. Un premier volet constitué de 5 questions revient à nouveau sur le cours observé pour connaître l'avis de l'enseignant sur le cours qu'il vient de réaliser, le niveau des étudiants et leur participation, les points forts et les points faibles des étudiants du cours observé.

Le deuxième volet de l'entretien, composé de 17 questions, interroge l'enseignant sur sa vision du cours qu'il vient de réaliser, ce qu'est un « *bon enseignant* », la transmission efficace des connaissances, sa représentation d'un cours idéal, les activités nécessaires à travailler en classe, le travail de la compétence orale en classe, la place de la compréhension orale en classe, la place que devrait occuper chaque compétence langagière en classe de langue, les difficultés rencontrées par les enseignants, son avis sur les manuels utilisés en classe, les formations suivies. Il est interrogé aussi sur son expérience d'enseignement et enfin sur sa conception de l'enseignement du français langue étrangère au Maroc.

6) Informations temporelles de l'enquête

Nous remarquons à la carte numéro 1 qui permet de les localiser sur le territoire marocain. On notera que les six villes où se situent les universités, terrain de notre étude, sont regroupées géographiquement.

a) Dates

Notre enquête a été menée de novembre 2014 à janvier 2016 dans six villes universitaires marocaines, auprès des Facultés de Sciences Humaines et Lettres, de Sciences et de Sciences Économiques et Juridiques.

b) Durée

La durée moyenne de l'enquête (les deux questionnaires et l'entretien) réalisée auprès de chaque enseignant est d'environ 1 heure et 23 minutes, sans compter l'observation du cours du cours de langue dont la durée est d'une heure et demie à deux heures selon les établissements. Cette durée moyenne calculée pour l'enquête correspond à une durée de 32 minutes pour le premier questionnaire, 24 minutes pour le deuxième questionnaire et 27 minutes pour l'entretien.

7) Données recueillies et leur traitement

Notre méthodologie d'enquête via les deux questionnaires et l'entretien nous a permis de recueillir auprès de 19 professeurs enquêtés une variété de données sous formes écrites et orales en langue française.

Grâce aux deux questionnaires, nous avons récupéré les réponses à 53 questions de types fermées, ouvertes et mixtes. Pour ce qui est des 19 entretiens oraux réalisés en face à face, nous les avons retranscrits dans leur totalité. Nous avons opté pour une retranscription du mot à mot incluant les pauses, les hésitations et les répétitions.

a) Saisie des données des deux questionnaires dans un tableur

Le travail de collecte des données pour les deux questionnaires s'est fait via le support papier qui contient les questions et les réponses écrites des enquêtés. Les réponses des interviewés sont saisies de façon manuelle grâce au logiciel Excel dans l'ordre chronologique des questions figurant sur les deux questionnaires. Les données de chaque questionnaire sont saisies sous forme de tableau dans un fichier portant le nom du questionnaire. Nous avons donc deux fichiers : un premier fichier intitulé « *questionnaire 1* » contenant toutes les questions et réponses du premier questionnaire et le deuxième intitulé « *questionnaire 2* » reproduisant

toutes les questions et réponses du deuxième questionnaire. Chaque fichier reproduit donc les données sous forme de tableaux (un tableau par question) en indiquant la question posée, les différentes réponses proposées, les réponses données, le total des réponses et le pourcentage des réponses pour chaque réponse proposée. Les tableaux récapitulant le résultat des réponses aux questions sont complétés aussi par un graphique.

L'annexe numéro 6 présentent tous les tableaux.

b) Transcription intégrale des entretiens

Nous avons transcrit l'ensemble des discours enregistrés en face à face avec les 19 enseignants enquêtés. Chaque entretien transcrit correspond à un fichier portant un code se référant au numéro de l'enregistrement et à la ville. Pour rappeler la situation de chaque entretien, les retranscriptions débutent par des données « *signalétiques* » indiquant : la date de l'entretien, la ville, la faculté, le genre, l'âge, le statut et le lieu où s'est déroulé l'enquête (bureau de l'enseignant, salle de classe, salle de réunion, buvette pour enseignants, café, maison, etc.). Nous nous limitons à ces données pour garantir la confidentialité des enquêtés.

Cet exercice consistant à saisir sur l'ordinateur les réponses des enseignants à nos questions implique une grande concentration et beaucoup de temps de la part de l'enquêteur. Nous avons intégré dans la retranscription des entretiens les questions que nous avons posées aux enquêtés en inscrivant les numéros de questions. Nous avons tenu aussi à avoir une retranscription fidèle à la réalité du déroulement de l'entretien en mettant par écrit l'intégralité des réponses des enseignants y compris les hésitations, les pauses, les répétitions, les rectifications et même les tics verbaux. Les relances ont été également indiquées et numérotées. En revanche, nous avons ôté de notre corpus retranscrit les extraits comportant des indices pouvant faciliter la reconnaissance de l'identité de l'enseignant interviewé.

Un entretien réalisé pendant une demi-heure peut prendre deux à trois heures pour être retranscrit. La retranscription est un travail fastidieux mais indispensable pour aboutir à l'analyse des données.

CHAPITRE IV – ANALYSE ET COMMENTAIRES DES RÉSULTATS

A. Comparaison pratiques déclarées et pratiques observées par enseignant

Pour effectuer une comparaison entre les pratiques déclarées des enseignants et les pratiques réelles dans le cadre de notre enquête, nous avons analysé les réponses des enseignants (questionnaires 1, 2 et entretien) en lien avec notre observation de cours. Pour cette analyse, nous avons retenu uniquement 8 cours observés sur 19 que les enseignants ont jugé eux-mêmes satisfaisants, représentatifs et dont le déroulement s’est bien passé. Le tableau ci-dessous présente les résultats à ces 3 questions (question n°20 du 2ème questionnaire, questions n°1 et n°2 de l’entretien). Cependant, pour le cours de l'un de ces 8 enseignants, l'observation n'a pas pu être optimale. Ainsi, l'analyse comparative que nous présenterons ensuite portera seulement sur 7 cours de référence au regard des déclarations de ces mêmes 7 enseignants. Nous présentons dans le tableau ci-dessous, de manière synthétique, les informations recueillies.

Enquêté n°	Estimez-vous que le cours s'est bien passé ?		Est-ce que vous êtes satisfait de votre cours ?		Les activités proposées sont-elles représentatives de ce que vous faites d'habitude ?	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
EI-01-B	Oui		Oui		Oui	
MI-02-B	Oui			Non	Oui	
MI-03-B	Oui		Oui		Oui	
EC-04-B	Oui			Non		Non
PC-05-B		Non		Non	Oui	
EI-06-J	Oui		Oui		Oui	
EC-07-S		Non	Oui		Oui	
HI-08-J	Oui			Non	Oui	
AN-09-K		Non		Non		Non
SV-10-J	Oui			Non	Oui	
EI-11-J	Oui		Oui		Oui	
PC-12-J	Oui		Oui		Oui	
DF-13-S	Oui		Oui			Non
HI-14-K	Oui		Oui		Oui	
SO-15-K	Oui		Oui		Oui	
AR-16-C	Oui			Non		Non
EI-17-C		Non		Non		Non
EA-18-F	Oui		Oui		Oui	
A/H-19-C	Oui		Oui			Non

Nous estimons qu'un cours observé par nous-même est représentatif lorsque l'enseignant de cours déclare de manière positive dans le cadre de notre enquête l'accumulation des trois conditions suivantes : le cours s'est bien passé, l'enseignant est satisfait de son cours et les activités proposées en classe sont représentatives de ce qu'il fait d'habitude. Lorsque l'une de ses trois conditions n'est pas remplie, nous considérons alors que le cours observé n'est pas représentatif de ce qu'il fait d'habitude.

Ainsi, nous considérerons uniquement les réponses de ces 8 enseignants-informateurs pour étudier la comparaison entre ce qui est déclaré et ce qui est fait.

Les éléments de comparaison entre ce qui est déclaré et ce que nous avons observé portent sur :

- les aspects importants à enseigner en classe de FLE aux étudiants marocains (en général) ;
- les habiletés importantes à enseigner (en général) ;
- les activités jugées importantes pour faire progresser les étudiants ;
- l'enseignement de la grammaire ;
- l'enseignement de l'expression orale.

Par rapport au cours observé, nous leur avons demandé d'exprimer leur ressenti sur :

- le niveau global des étudiants ;
- la participation des étudiants ;
- la prononciation des étudiants ;
- la compréhension des objectifs du cours par les étudiants.

Ces éléments figurent dans 9 questions des 75 questions de notre enquête (questionnaires écrits et entretien). Ces 9 questions sont issues d'une sélection de 3 questions sur les 28 questions du premier questionnaire, de 4 questions sur les 25 questions du deuxième questionnaire et de 2 questions des 22 questions de l'entretien. Dans le cadre de notre comparaison, nous avons opté de réorganiser ces 9 questions en trois thématiques selon l'ordre suivant :

1^{ère} thématique : Niveau et participation des étudiants

- le niveau global des étudiants
- la participation des étudiants

2^{ème} thématique : Importances des compétences et activités

- les aspects importants à enseigner en classe de FLE aux étudiants marocains (en général)
- les habiletés importantes à enseigner (en général)
- les activités jugées importantes pour faire progresser les étudiants
- l'enseignement de l'expression orale

3^{ème} thématique : Objectifs du cours, grammaire et phonétique

- l'enseignement de la grammaire
- la prononciation des étudiants
- la compréhension des objectifs du cours par les étudiants

1) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observés chez l'enseignant EI-01-B

Information sur le cours :

Durée du cours observé : 1h 35mn.

Le cours est destiné aux étudiants des études islamiques. Il s'agit du premier cours du semestre et s'est déroulé dans une grande salle avec environ 160 étudiants. La salle n'est pas équipée en support technique. La thématique du cours porte sur les religions.

1^{ère} thématique : niveau et participation des étudiants

<p>Niveau des étudiants Question n°19 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous, les étudiants de la classe observée ont un niveau : très bon, relativement bon pour la plupart, moyen, faible, très insuffisant ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>« <i>très insuffisant</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>L'observation du cours nous a permis de constater que très peu d'étudiants (7 sur 160 étudiants environ) ont participé à l'interaction entre l'enseignante et les étudiants qui a duré tout au long du cours. De plus, l'incapacité des étudiants à répondre aux questions de l'enseignante a fait que l'interaction s'est faite à maintes reprises en arabe à la demande de l'enseignante.</p>
<p>Participation des étudiants en classe Question n° 23 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous la participation des étudiants a été dans ce cours : tout à fait satisfaisante, irrégulière mais correcte dans l'ensemble, faible, insuffisante, inexistante ?</i></p>	

<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>« <i>tout à fait satisfaisante</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>7 étudiants sur 160 ont pris la parole dans un cours dédié à l'interaction orale et dont les questions de l'enseignante portaient sur les points suivants : le motif du choix de leur filière ; leur rapport au travail ; leur niveau de français, la grammaire, la différence entre les religions.</p> <p>Les étudiants n'ont pas pu répondre à plusieurs questions simples de l'enseignante. En revanche, dès que l'enseignante leur a proposé de s'exprimer en arabe, certains ont pris la parole pour notamment s'exprimer sur la thématique relative à la religion car ils sont spécialistes en Etudes Islamiques. Nous pouvons dire que la participation des étudiants de la classe observée a été insuffisante.</p>
---	--

2^{ème} thématique : importances des compétences et activités

<p>Aspects importants à enseigner</p> <p>Question n° 20 du premier questionnaire : <i>Selon vous, dans un cours de langue quels sont les aspects importants auprès du public universitaire marocain (numérotez de 1 à 5, plusieurs peuvent avoir le même numéro) ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>« <i>1. Communicatifs</i> <i>2. Phonétiques</i> <i>3. Socioculturels</i> <i>4. Lexicaux et grammaticaux</i> »</p>	<p>Ce qui est fait et dit par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>1. L'enseignante a développé principalement dans son cours une interaction orale entre elle et les étudiants via des questions réponses sur une thématique relative aux religions.</p> <p>Nous pouvons dire que ce premier point relève de l'aspect communicatif pour l'enseignante et qu'elle définit ainsi en introduction de son cours observé :</p> <p>« <i>Normalement, on aide les étudiants à apprendre les techniques, on ne peut pas dire voilà vous êtes en train d'enseigner la communication. Parce que la communication, c'est euh y'a pas une je dirai apprendre aux gens comment communiquer. On peut vous dire ou bien vous donner des techniques qui vous aident à vous exprimer. La communication dépend de chaque personne a sa façon de communiquer. Donc la communication dépend de sa personnalité de son parcours de son niveau de son appartenance, etc. On vous donne des techniques qui vous aident à mieux communiquer, à bien communiquer à vous exprimer euh puis euh euh, euh parce que travailler comme ça la communication loin de la base qui est la langue française travailler la communication en langue française. Les étudiants n'ont pas cette base linguistique pour passer à la communication. On a commencé à parler de Langue et Communication Donc on a intégré les deux la Langue française et la Communication. »</i></p>

	<p>2. Après environ 20 minutes de cours l’enseignante a abordé pendant 22 minutes un point relatif à la grammaire sur la différence entre les temps des verbes et les modes ainsi que sur la différence entre l’emploi du futur de l’indicatif et du conditionnel. Il y a eu aussi une question sur le masculin et le féminin d’un mot.</p> <p>3. L’enseignante a questionné les étudiants sur la différence entre les religions monothéistes, sur l’importance du travail et sur les motifs de choix de leur discipline principale à l’Université. Ce dernier point relatif à l’aspect socioculturel a été abordé sans avoir été développé.</p> <p>4. L’enseignante a demandé à une étudiante à un moment donné du cours de lire un mot sur un document distribué où était écrit les noms des religions. L’étudiante a prononcé le mot [budi] pour lire le mot « bouddhisme ». Cet exercice de lecture et de prononciation, même s’il lui a été consacré quelques secondes, peut être considéré comme un exercice de phonétique. C’est en raison du peu de temps consacré à la lecture que nous mettons la phonétique à la fin de cette liste.</p>
<p>Classement des habiletés par ordre d’importance Question n°13 de l’entretien : <i>Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? (1 la plus importante, plusieurs peuvent être classées sur le même niveau)</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l’enseignante EI-01-B :</p> <p>« 1 : PO et CO 3 : Interaction entre vous et les étudiants 5 : CE et PE 6 : Interaction entre les étudiants »</p>	<p>Ce qui est fait par l’enseignante EI-01-B :</p> <p>1. Interaction Orale entre l’enseignant et les étudiants (essaye de faire interagir les étudiants). 2. L’enseignant demande si certaines phrases de son discours sont comprises et les traduit en arabe. Elle demande parfois aux étudiants de répondre à ses questions en arabe.</p>
<p>Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants Question n° 11 de l’entretien : <i>Quelles sont les activités orales et/ou écrites, que vous jugez nécessaires pour faire progresser vos étudiants ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l’enseignante EI-01-B :</p> <p>Écrit : jeu d’acrostiche ; écrire une histoire à partir de mots, d’adverbes,</p>	<p>Ce qui est fait par l’enseignante EI-01-B :</p> <p>Oral : Exercice de conjugaison à partir d’une phrase écrite au tableau. Les temps et les modes. Différence futur simple et conditionnel. Masculin et Féminin.</p>

<p>de verbes, de noms communs et propres que les étudiants donnent.</p> <p>Oral : exemple : demander aux étudiants d'écrire un mot abstrait et un mot concret sur un bout de papier puis demander à un volontaire de tirer au sort l'un des papiers, de se présenter et en improvisant de parler du mot écrit sur le papier. Cet exercice encourage les autres à passer.</p>	<p>Écrit : Devoir à la maison sur l'explication de termes et points de ressemblances et différences entre les religions.</p>
<p>Importance de l'expression orale en classe Question n°27 du premier questionnaire : <i>Pour vous, l'expression orale en classe est nécessaire pour améliorer le niveau de français des étudiants : complètement vrai, assez vrai, pas vraiment, ce n'est pas du tout la question ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>« <i>complètement vrai</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>L'enseignante a consacré la totalité de son premier cours du 1^{er} semestre à l'oral. Elle a essayé de développer l'interaction entre les étudiants et elle mais elle a été souvent amenée à traduire en arabe dialectal son discours notamment un passage sur la communication, des explications grammaticales, ses questions et parfois à demander aux étudiants de s'exprimer en arabe. Elle a aussi écrit au tableau certaines phrases en arabe standard.</p>

3^{ème} Thématique : Objectifs du cours, grammaire et phonétique

<p>Importance de l'enseignement de la grammaire Question n° 24 du premier questionnaire : <i>Selon vous, l'enseignement de la grammaire en Licence 1 à travers les exercices structuraux est : nécessaire, conseillé, inapproprié ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>« <i>conseillé</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante EI-01-B :</p>

	<p>Comme nous l'avons souligné dans la question précédente, l'observation de classe nous a permis d'affirmer l'importance donnée à la grammaire (22 minutes sur un cours de moins d'1h30) par l'enseignante.</p>
<p>Niveau des étudiants en prononciation phonétique Question n°17 du deuxième questionnaire : <i>La prononciation phonétique de la majorité des étudiants est : convenable, compréhensible, incompréhensible ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>« <i>incompréhensible</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>Le cours de langue s'est déroulé dans une grande salle où il y avait environ 160 étudiants. Les tables étaient collées les unes aux autres avec l'impossibilité de se déplacer dans la salle. Il y avait aussi des étudiants qui discutaient à voix basse. De ce fait, on entendait très mal le peu d'étudiants qui prenaient la parole. Suite à un petit exercice de lecture de mots des noms des religions notés sur un papier distribué aux apprenants, une étudiante a lu [buddhi] au lieu de « bouddhisme ».</p>
<p>Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants Question n° 24 du deuxième questionnaire : <i>Les objectifs linguistiques du cours ont-ils été compris par les étudiants ? dans l'ensemble oui, en partie oui, très peu l'ont été, pas du tout ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>« <i>en partie oui</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante EI-01-B :</p> <p>L'observation du cours fait apparaître que devant chaque difficulté dans son interaction avec les apprenants, l'enseignante s'exprime en darija et propose aussi aux apprenants de le faire en darija. Sur la séquence relative à la grammaire, l'enseignante a rencontré des difficultés pour faire comprendre le contenu grammatical à ses apprenants. Là aussi, elle a continué à donner son cours sur la grammaire française en arabe en illustrant par des explications en arabe standard et en darija.</p> <p>Nous pouvons ainsi dire que les objectifs linguistiques ont été peu compris.</p>

Commentaires des informations fournies par EI-01-B

Niveau global des étudiants :

Le niveau des étudiants de la classe observée est insuffisant et sur ce point il y a une concordance entre le constat de l'enseignante et notre observation.

Participation des étudiants :

Concernant la question de la participation des étudiants à leur cours, nous observons que l'enseignante a du mal à reconnaître la faible participation des étudiants à son cours de langue consacré à l'oral en affirmant qu'elle a été « *tout à fait satisfaisante* ». Alors que seulement 7 étudiants sur 160 ont participé à l'interaction orale en classe et que certains de ces étudiants ont échangé avec l'enseignante en arabe. En plus du niveau faible des étudiants, la disposition des chaises et tables dans la classe ne favorisait pas leur participation.

Aspects importants à enseigner :

Nous constatons que le classement établi par l'enseignante concernant les aspects importants d'un cours de langue auprès du public universitaire marocain diffère de celui observé dans la réalisation de son cours (représentatif de ce qu'elle fait traditionnellement).

Bien que l'aspect communicatif, en première position pour ce qui est des pratiques déclarées et des pratiques observées, concorde, il est à noter que la signification de ce terme pour l'enseignante est plus restrictive que celle communément adoptée rappelée dans Cuq (2003, p. 46). De plus, il n'y a pas de réelle interaction en classe entre l'enseignant et les apprenants car seulement 7 étudiants sur environ 160 ont pris la parole peu de temps à certains moments du cours.

Pour ce qui est de l'aspect phonétique qui est classé en deuxième position par l'enseignante, il n'a pratiquement pas été abordé en classe à l'exception de la demande de l'enseignante d'une lecture à voix haute d'un mot par une étudiante. Il n'y a pas eu de correction phonétique tout au long du cours et d'ailleurs certains étudiants échangeaient avec l'enseignante en arabe. En revanche, c'est la grammaire qui occupe réellement la deuxième position selon notre observation de classe car d'une part elle a été abordée dans la première partie du cours, et d'autre part, plus d'une vingtaine de minutes sur 1h30 de cours lui ont été consacrées. Nous pouvons donc affirmer que l'enseignante déclare l'importance de la phonétique en la plaçant en deuxième position alors qu'en réalité c'est la grammaire qui occupe cette place dans le cours observé (alors que la grammaire est déclarée à la fin du classement par l'enseignante).

Selon la déclaration de l'enseignante, les aspects socioculturels sont positionnés au 3^{ème} rang. Nous constatons le même positionnement par rapport à l'observation du cours mais tout en soulignant que l'ordre établi diffère entre les pratiques déclarées et les pratiques observées (place de la phonétique et de la grammaire).

Quant au lexique, l'enseignante le classe en dernière position mais avant la grammaire. À l'observation de classe, l'enseignante est amenée à plusieurs reprises à utiliser l'arabe, à échanger avec les apprenants en arabe et à traduire des phrases en arabe. Nous comprenons donc que pour elle l'exercice de traduction concourt à l'enseignement du lexique en langue cible.

En conclusion, il y a un décalage réel entre les pratiques déclarées par l'enseignante EI-01-B et les cours observés sur l'ensemble des aspects excepté le socioculturel pour ce qui est de l'importance accordée aux aspects importants dans un cours de langue française destiné aux étudiants universitaires marocains.

Classement des habiletés par ordre d'importance :

De même que pour les activités orales et/ou écrites, nous constatons qu'il y a un décalage clair entre l'importance des habiletés aux yeux de l'enseignants pour les étudiants et les habiletés réellement travaillées en classe par les enseignants. Bien que l'enseignante enquêtée mette la Compréhension Orale comme l'habileté la plus importante, nous ne pouvons pas dire qu'elle l'a travaillée. Car peu très peu d'étudiants ont pris la parole et le recours à la langue arabe à plusieurs reprises dans son cours. L'enseignante a réalisé un cours où la seule compétence proposée était l'interaction entre l'enseignante et les étudiants ce qui concourt à mettre en exergue les habiletés les plus importantes à ses yeux : la Production Orale et la Compréhension Orale.

Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants :

Les activités orales et/ou écrites déclarées ne correspondent pas aux activités réalisées en classe. L'enseignante n'a pas proposé d'activités écrites ni orales. Le cours s'est limité à un échange entre l'enseignante et quelques apprenants autour de la thématique de la religion. L'enseignante a ensuite consacré du temps à la conjugaison ainsi qu'à la traduction de certaines phrases du français vers l'arabe et de l'arabe vers le français.

Importance de l'expression orale en classe :

L'enseignante attribue de l'importance à l'oral en y consacrant tout son cours. Il y a une concordance entre sa conception de l'oral et le temps accordé. En revanche, les activités d'oral seront limitées à une interaction en classe entre l'enseignante et 7 étudiants (dont 3 étudiants ont pris la parole plusieurs fois) sur environ 160 étudiants présents. De plus certains échanges se sont déroulés en dialectal marocain à la demande de l'enseignante pour faciliter la prise de parole des apprenants.

Nous pouvons dire aussi que la Compréhension Orale telle qu'elle est perçue en FLE n'est pas proposée dans la classe observée : il n'y a pas eu d'exploitation de documents audio ou vidéo pour inciter à la compréhension orale. Même dans le cadre de l'interaction orale, l'enseignante constatant parfois que les apprenants ne répondent pas à ses questions est amené à les traduire en dialectal marocain. Donc, le cours n'est pas réalisé dans sa totalité en français.

Importance de l'enseignement de la grammaire :

Concernant l'enseignement de la grammaire, nous pouvons dire qu'il y a un léger décalage dans la mesure où l'enseignante déclare il est « *conseillé* » mais elle l'aborde dès la première partie du cours tout en lui consacrant un temps conséquent. Si on s'appuie sur le cours observé, nous dirons que l'enseignement de la grammaire a été abordé comme un élément du cours « *nécessaire* » plutôt que « *conseillé* ».

Niveau des étudiants en prononciation phonétique :

Pour cette classe observée, les conditions relatives au bruit et au grand effectif (environ 160 étudiants) ne permettaient pas de vérifier la qualité de la prononciation phonétique des étudiants. Le peu d'étudiants qui se sont exprimés étaient placés soit au-devant de la salle en face de l'enseignante soit au fond de la salle. Le seul moment où nous avons noté une occasion de correction phonétique est quand une étudiante a mal lu un mot, noté sur un document distribué à la classe, en le prononçant [budi] au lieu de [budizm] (*bouddhisme*) et que l'enseignante n'a pas souhaité corriger.

Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants :

Le passage régulier dans le cours du français à l'arabe devant toute difficulté rencontrée par l'enseignante et les étudiants et la faible participation des étudiants nous amènent à dire, contrairement à ce qu'avance l'enseignante, que les objectifs linguistiques ont été très peu compris et voire pour certains ne l'ont pas été du tout en raison de leur faible niveau en français.

Synthèse des commentaires sur la comparaison entre les déclarations et l’agir enseignant de EI-01-B

En conclusion, notre comparaison établit pour la majorité des thématiques traitées un décalage entre les pratiques déclarées et les pratiques que nous avons observées chez l’enseignante EI-01-B via les 4 sources d’informations (questionnaires 1 et 2, observation de cours et entretien).

Le seul point des neuf questions où il y a une concordance entre ce que l’enseignante a déclaré et notre observation de son cours concernait le niveau linguistique des étudiants qui est « très insatisfaisant ». Quant à la question sur la prononciation des étudiants, il n’a pas été possible pour nous dans le cadre de l’observation d’établir une comparaison en raison du sureffectif et du bruit quasi constant émanant des apprenants durant le cours.

Pour les autres dimensions, la comparaison a souligné un décalage important excepté la question relative à l’enseignement de la grammaire où nous constatons un léger décalage dans la mesure où l’enseignante déclare que son enseignement est « *conseillé* » alors que le cours observé démontre qu’un temps important lui a été accordé et qu’il a été abordé comme plutôt « *nécessaire* ».

Cette analyse nous permet de souligner que l’enseignante EI-01-B a du mal à être consciente de la réalité de sa classe et a une représentation erronée sur plusieurs éléments de son cours qui se rapportent sur le niveau de participation des étudiants, la compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants, la conception de l’expression orale en classe. De plus, il y a un décalage clair entre ce qui est dit par l’enseignante et ce qui est fait par rapport aux aspects importants dans un cours de langue et à l’importance des compétences langagières et des activités pour faire progresser les étudiants dans le contexte universitaire marocain.

2) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant MI-03-B

Information sur le cours :

Durée totale du cours observé : 1h 16 mn

Le cours observé s'est déroulé dans une salle.

Le cours observé est destiné aux étudiants de semestre 3 MIPPS de la Faculté de Sciences et Techniques (FST). Il a porté sur les exercices de grammaire et de conjugaison, et sur la Compréhension Ecrite. La séance observée est un cours de rattrapage dans le cadre du remplacement d'un cours prévu auparavant. Cela explique le fait que seulement 11 étudiants (dont 9 filles) sont présents au lieu de 40 étudiants.

1^{ère} thématique : Niveau et participation des étudiants

<p>Niveau des étudiants</p> <p>Question n°19 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous, les étudiants de la classe observée ont un niveau : très bon, relativement bon pour la plupart, moyen, faible, très insuffisant ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>« <i>moyen</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>Selon notre observation de classe les apprenants ont très peu pris la parole dans cette séance dédiée dans un premier temps à des exercices de conjugaison et ensuite à la Compréhension Ecrite.</p> <p>Sur le plan de la conjugaison, seulement deux étudiants répondaient aux questions de l'enseignante en indiquant les temps des verbes utilisés à l'indicatif à savoir le présent, le passé simple et le futur simple. Mais lorsque l'enseignante demandait à la classe de conjuguer un verbe en passant d'un temps verbal à un autre, les apprenants n'y répondaient pas. D'ailleurs, l'enseignante affirme auprès des apprenants le constat suivant : « <i>Alors faite attention à la conjugaison du verbe.</i> ». Les exercices de conjugaison proposés par l'enseignante consistent à transformer les verbes conjugués au passé simple au futur simple ou au présent. Il en ressort que certains apprenants parviennent à identifier le temps des verbes utilisés mais ont des difficultés pour passer d'un temps verbal à un autre et donc à produire des phrases.</p> <p>Sur le plan de la grammaire, l'enseignante a abordé le début de son cours en affirmant : « <i>Vous faites parfois la confusion de « on » et « ont »</i> ». Et lorsqu'elle les interroge sur la différence entre le pronom indéfini « on » et le pronom personnel « je », aucun étudiant ne répond à cette question. Puis l'enseignante a proposé à la classe plusieurs exercices sur ce point grammatical qui consiste à remplacer les pronoms sujets par le pronom indéfini « on » ainsi que sur l'emploi de</p>

	<p>l'adjectif possessif « <i>son</i> » et le verbe être conjugué à la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif « sont ». Également sur ce dernier point grammatical, les étudiants n'ont pas pu expliquer à leur professeur la différence entre les homophones.</p> <p>Dans le cadre de la dernière partie du cours consacrée à la Compréhension Ecrite, excepté l'étudiante d'Afrique Subsaharienne, les étudiants marocains n'ont pas pu répondre aux questions de l'enseignante, portant sur la compréhension du sens général du texte ou sur le lexique, telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « De quoi parle ce texte ? Quelle est l'idée de base ? » ; - « <i>Que veut dire infatué ?</i> ».
<p>Participation des étudiants en classe</p> <p>Question n° 23 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous la participation des étudiants a été dans ce cours : tout à fait satisfaisante, irrégulière mais correcte dans l'ensemble, faible, insuffisante, inexistante ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>« <i>tout à fait satisfaisante</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>Seulement 3 étudiants sur 11 ont pris la parole tout au long du cours observé. De plus, il est à noter que sur les 40 étudiants inscrits à ce cours, seulement 11 sont présents.</p> <p>L'étudiante qui a le plus pris la parole dans la deuxième partie du cours dédiée à la Compréhension Ecrite est l'étudiante Subsaharienne. Il apparaît clairement que son niveau linguistique est supérieur à celui des étudiants marocains. Pour ce qui est de la première partie du cours consacrée aux exercices de conjugaison, un étudiant marocain répondait souvent aux questions de l'enseignante relative à l'identification des temps verbaux utilisés dans les phrases. Mais ce dernier ne répondait pas aux questions qui impliquaient de produire des phrases en passant d'un temps verbal à un autre.</p> <p>Excepté ces deux étudiants, les autres apprenants n'ont pas pris la parole clairement de manière individuelle pour interagir avec l'enseignante.</p>

2èmeThématique : Importances des compétences et activités

<p>Aspects importants à enseigner</p> <p>Question n° 20 du premier questionnaire : <i>Selon vous, dans un cours de langue quels sont les aspects importants auprès du public universitaire marocain ? (numérotez de 1 à 5, plusieurs peuvent avoir le même numéro)</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante MI-03-B :</p>

<p>MI-03-B :</p> <p>« 1. Communicatifs 2. Socioculturels / Lexicaux 4. Grammaticaux 5. Phonétiques »</p>	<p>1. Dans le cours observé, le professeur a donné la priorité aux exercices de grammaire et de conjugaison dans la première partie du cours. L'enseignante a proposé aux étudiants sept exercices portant sur l'emploi : du pronom indéfini « on », des homophones « on » et « ont », des homophones « son » et « sont », des adjectifs possessifs et des adjectifs démonstratifs, l'accord des adjectifs en genre et en nombre, du pluriel. Elle a aussi indiqué les mots dans le texte étudié qui remplissent la fonction d'adjectif (exemple : « <i>Ici le mot étranger vient d'étrange. Un adjectif, différent être différent</i> ») ou bien celle d'un verbe. Exemple : « <i>Il brise (ça aussi c'est un verbe) ...</i> ». L'enseignante a aussi insisté sur l'importance de maîtriser la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et reconnaître les temps verbaux du passé simple et du futur simple.</p> <p>2. Dans la deuxième partie du cours, l'enseignante a accentué le travail sur le lexique via la Compréhension Ecrite. Elle a demandé aux étudiants le sens des termes et collocations suivants : « <i>une épigraphe</i> », « <i>infatué</i> », « <i>être en relation</i> », « <i>illusoire</i> », « <i>autonome</i> », « <i>connaître</i> », « <i>reconnaître</i> », « <i>fusionnelle</i> », « <i>fusion</i> », « <i>civilisation</i> », « <i>schizophrène</i> ». En plus de ces termes que l'enseignante s'est attardée à expliquer, d'autres mots ou expressions ont été lus par elle mais sans les avoir définis tels que : « <i>la confiance de soi</i> », « <i>l'inconscient</i> », « <i>l'affirmation de soi</i> », « <i>l'allocution</i> », « <i>s'identifiera</i> », « <i>une prise de conscience</i> », « <i>existence</i> », « <i>la conscience de moi</i> », « <i>le langage de la psychanalyse</i> », « <i>l'interdit de l'inceste</i> », « <i>le complexe d'œdipe</i> », « <i>maturité</i> », « <i>l'individualité</i> », « <i>relation symbolique</i> », « <i>une réalité fusionnelle et biologique</i> », « <i>identité</i> », « <i>conscient de la différence</i> », « <i>quelque chose qui vous caractérise</i> », « <i>occident</i> », « <i>racisme</i> », « <i>le contexte social</i> », « <i>le concept civilisationnel</i> », « <i>rétablir la capacité relationnelle</i> », « <i>rétablir la capacité communicationnelle</i> ».</p> <p>3. En évoquant la différence entre les civilisations et l'acceptation de l'autre, l'enseignante a mentionné la situation actuelle de la civilisation occidentale en soulignant : « <i>Alors si l'Occident euuuh aujourd'hui, il y a une volonté des racines, se vantent les intellectuels, ils ne pensent que Occident. Une fois, il y a la volonté du racisme ça veut dire quoi ? On ne reconnait plus l'autre. On ne le reconnait plus dans sa différence. On exclut les gens qui sont différents. C'est une fois que cette reconnaissance n'existe plus à ce moment-là, le contexte social devient encore plus compliqué plus difficile, ok. Il y a aussi le concept civilisationnel basé sur la différenciation.</i> ».</p> <p>4. Il n'y pas eu de la part de la part de l'enseignante un travail sur la prononciation phonétique des apprenants. Mais nous notons qu'elle a donné une consigne au début de la partie du cours relative</p>
--	--

	<p>à la Compréhension Ecrite où elle demande aux apprenants de lire le texte (à voix basse) mais sans leur donner une question relative au texte.</p>
<p>Classement des habiletés par ordre d'importance Question n°13 de l'entretien : <i>Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? (1 la plus importante, plusieurs peuvent être classées sur le même niveau)</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>« 1. Compréhension Orale et Compréhension Écrite 2. Interaction entre l'enseignant et les étudiants (pour garder ma propre motivation) 3. Production Écrite 4. Production Orale et Interaction entre les étudiants. »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>1. La compétence langagière travaillée dans le cours observé est celle de la Compréhension Écrite via un texte intitulé « <i>Personnalisation par la relation</i> » du manuel « <i>Cap Université</i> », Sciences, niveau B2. Un premier temps a été consacré à la lecture de manière individuelle à voix basse. Ensuite, l'enseignante a posé aux étudiants deux questions générales sur la compréhension du texte : « <i>De quoi parle ce texte ? Quelle est l'idée de base ?</i> » et « <i>Que dit l'auteur de ce « je » de ce « tu » ?</i> ». Puis, la professeure a lu le texte à voix haute de manière discontinue et s'est intéressée rapidement à l'explication de certains mots et expressions énumérés un peu plus haut.</p> <p>A l'exception de l'étudiante Subsaharienne, les étudiants marocains ont eu des difficultés pour interagir avec l'enseignante sur le texte étudié. Nous pouvons dire également que c'est l'enseignante qui a monopolisé la parole en adoptant de longs discours sans vérifier si les étudiants comprenaient réellement son discours. Pour illustrer cela, nous donnons l'exemple suivant où l'enseignante dit : « <i>Vous savez on ne peut pas parler de l'interdit de l'inceste sans passer par le complexe d'Œdipe que vous connaissez n'est-ce pas ? L'enfant pense qu'il va épouser la mère. Alors tellement qu'il est rattaché à la mère.... On ne peut pas épouser son frère, sa sœur. Quand il a compris qu'il ne peut pas épouser sa mère quand il a assimilé l'idée, c'est à ce moment-là que ce travail d'arrachement commence. C'est à ce moment-là qu'il réalise ... Il peut dire à ce moment-là « je » et « tu ».</i> ».</p> <p>Ici, l'enseignante agit comme si les apprenants comprenaient aisément son discours.</p> <p>2. Nous pouvons estimer que l'échange qui a eu lieu en début de cours pour introduire les exercices de grammaire et de conjugaison correspond à une Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants. L'enseignante a entamé le cours en interrogeant les étudiants sur la différence entre les homophones « <i>on</i> » / « <i>ont</i> » et « <i>son</i> » / « <i>sont</i> ». Mais en même temps nous remarquons que parfois l'enseignante répondait rapidement à ses propres questions sans laisser le temps suffisant aux apprenants d'y répondre eux-mêmes.</p>

<p>Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants Question n° 11 de l'entretien : <i>Quelles sont les activités orales et/ou écrites, que vous jugez nécessaires pour faire progresser vos étudiants ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>« <i>Alors les jeux, moi j'aime bien les jeux, je sais qu'ils sont efficaces pour l'oral oui. Alors à l'écrit, exercice de production écrite, alors exercice au tableau par exemple : un ensemble de mots à 5/6 mots et il faut leur demander par exemple de faire une histoire, écrire, l'imagination avec des mots par exemple euhhh tous les mots contiennent la lettre K par exemple... Souvent, j'ai fait cet exercice, je j'insiste sur une lettre et euh je leur donne par exemple 6 mots qui contiennent la lettre K et c'est à eux d'imaginer une histoire de telle sorte à employer les 6 mots.</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>Dans le cours observé, l'enseignante, pour faire progresser les étudiants, a proposé à la classe, dès le début du cours, 7 exercices relatifs à la grammaire et à la conjugaison. L'enseignante souligne dans son cours les lacunes des étudiants sur le plan de la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif et aussi dans l'emploi des homophones « on » / « ont » et « son » / « sont ».</p> <p>Les exercices ont porté aussi sur les adjectifs démonstratifs, les adjectifs possessifs, l'accord des adjectifs, la transformation des phrases du singulier au pluriel.</p>
<p>Importance de l'expression orale en classe Question n°27 du premier questionnaire : <i>Pour vous, l'expression orale en classe est nécessaire pour améliorer le niveau de français des étudiants : complètement vrai, assez vrai, pas vraiment, ce n'est pas du tout la question ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>« <i>complètement vrai</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>Bien que l'enseignante ait entamé son cours par une Interaction Orale entre elle et les étudiants, elle n'a pas favorisé l'expression orale en classe. Elle répondait souvent aux questions qu'elle posait elle-même aux étudiants sans leur laisser le temps nécessaire d'y</p>

	répondre. Nous avons constaté aussi que dans le cadre de la Compréhension Ecrite, l'enseignante a monopolisé la parole avec de longs discours non adaptés au niveau linguistique des étudiants et sans vérifier si ces derniers comprenaient la signification de ses propos.
--	--

3^{ème} Thématique : Objectifs du cours, grammaire et phonétique

<p>Importance de l'enseignement de la grammaire Question n° 24 du premier questionnaire : <i>Selon vous, l'enseignement de la grammaire en Licence 1 à travers les exercices structuraux est : nécessaire, conseillé, inapproprié ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>« <i>nécessaire</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>Notre observation du cours révèle une priorité donnée à l'aspect grammatical en raison des lacunes des étudiants en grammaire et en conjugaison. A ce sujet, l'enseignante a affirmé devant sa classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Vous faites parfois la confusion de « on » et « ont » ? « on » et « ont », quelle est la différence entre [o] [n] et [o][n][t] ? » ;</i> - « <i>Il faut regarder la conjugaison du verbe. C'est comme vous avez « ils » ou « elles ». Ok ? Alors faite attention à la conjugaison du verbe. ».</i> <p>L'enseignante a corrigé de manière collective 7 exercices de la méthode Cap Université portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la conjugaison de l'auxiliaire avoir ; - l'emploi dans les phrases des homophones « on » / « ont », et de « son » / « sont » ; - le remplacement du pronom indéfini « on » par les pronoms personnels : « je », « il », « elle » et vice versa. - l'emploi dans les phrases des adjectifs possessifs ; - la transformation des phrases du singulier au pluriel (exemple : « <i>Elle est grande pour son âge.</i> » → « <i>Elles sont grandes pour leurs âges.</i> » ; - le pluriel des mots se terminant par « al », l'enseignante précise à ce sujet : « <i>cordiaux : [a] [u] [x], [al] devient [a] [u] [x]. « Ces boulangers sont très cordiaux. » Suite : « cordiaux » [a] [u] [x], d'accord ? ».</i> - l'accord des adjectifs. <p>L'enseignante a aussi indiqué les mots remplissant la fonction d'adjectif dans le texte étudié. Elle a aussi parfois précisé le substantif correspondant à l'adjectif. (Exemple : « <i>C'est illusoire qui est l'adjectif qui vient d'illusion</i> ».).</p>

<p>Niveau des étudiants en prononciation phonétique Question n°17 du deuxième questionnaire : <i>La prononciation phonétique de la majorité des étudiants est : convenable, compréhensible, incompréhensible ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>« <i>compréhensible</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>Il est difficile, en s'appuyant sur le cours observé, de mesurer la prononciation phonétique des apprenants. Car nous rappelons que seulement deux étudiants sur 11 ont pris la parole. L'étudiant marocain qui a pris la parole à plusieurs reprises, répondait aux questions de l'enseignante par un mot mais parfois la réponse a été donnée par l'enseignante avant l'étudiant. Quant à deux ou trois autres étudiants, ils répondaient aux questions de l'enseignante par un mot mais de manière simultanée à sa prise de parole, ce qui fait que leurs prises de paroles étaient incompréhensibles du fait de la juxtaposition des tours de parole.</p>
<p>Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants Question n° 24 du deuxième questionnaire : <i>Les objectifs linguistiques du cours ont-ils été compris par les étudiants ? dans l'ensemble oui, en partie oui, très peu l'ont été, pas du tout ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>« <i>dans l'ensemble oui</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignante MI-03-B :</p> <p>Il est difficile d'avancer à partir du cours observé que les objectifs linguistiques ont été compris par les étudiants. Pour ce qui est de la première partie du cours relative à la grammaire et à la conjugaison, l'enseignante a procédé à la correction des exercices de manière collective et parfois sans attendre la réponse des étudiants. En ce qui concerne la Compréhension Ecrite, excepté l'étudiante Subsaharienne, les apprenants n'ont pas réussi à donner l'idée générale du texte. Quant à l'enseignante, elle a monopolisé la parole tout au long de cette activité.</p>

Commentaires des informations fournies par MI-03-B

Niveau global des étudiants :

Le niveau linguistique global des étudiants n'est pas bon, car dans le cadre de la Compréhension Ecrite, excepté l'étudiante Subsaharienne, les étudiants marocains n'ont pas pu répondre à des questions simples de l'enseignante portant sur l'idée générale du texte et ce qu'il

évoque. La première partie du cours relatives aux exercices de grammaire et de conjugaison a révélé que les apprenants ne connaissaient pas la conjugaison de l’auxiliaire avoir au présent de l’indicatif ni comme le souligne leur enseignante le bon emploi des homophones suivants « *on* » / « *ont* » ou « *son* » / « *sont* ». Nous pouvons ainsi déduire que le niveau de la classe observée est faible et non « *moyen* » comme le souligne leur professeur.

Participation des étudiants :

Tout d’abord, il est important de souligner que seulement 11 étudiants sur 40 inscrits sont présents à ce cours observé. Sur les 11 présents, il y a surtout 2 étudiants qui ont pris la parole à plusieurs reprises dont une étudiante étrangère de l’Afrique sub-saharienne. Excepté cette dernière, l’étudiant marocain s’exprimait chaque fois par un mot. De plus, plusieurs questions de l’enseignante n’ont eu aucune réponse de la part des apprenants. Tous ces différents éléments nous amènent à affirmer que la participation en classe a été faible bien que l’enseignante la trouve « *tout à fait satisfaisante* ».

Aspects importants à enseigner :

L’enseignante a donné la priorité, dans le cours observé, respectivement à la grammaire et à la conjugaison, au lexique et au socioculturel. Or, dans la conception de l’enseignant, c’est l’aspect communicatif qui est prioritaire suivi respectivement du socioculturel / du lexique (au même niveau), de la grammaire et de la phonétique. Il y a donc un décalage entre ce que l’enseignante affirme et ce qu’elle fait en classe concernant les aspects importants à enseigner. Elle souligne que l’aspect communicatif est l’élément le plus important à enseigner auprès des étudiants de l’Université publique marocaine, mais notre observation de classe révèle que cet dernier aspect a été le parent pauvre de ce cours. Quant à la grammaire dont elle classe l’importance dans son discours en 4^{ème} position, c’est cet aspect qui a introduit le cours et auquel l’enseignante a donné la priorité dans son cours suivi du lexique.

Nous pouvons comprendre que d’après elle, les longues prises de parole en français participent de ce qu’elle désigne « *l’aspect communicatif* ».

Classement des habiletés par ordre d’importance :

Seulement deux compétences ont été proposées dans le cours observé à savoir la Compréhension Ecrite et l’Interaction Orale entre l’enseignante et les étudiants. Mais, il est à noter que dans le cadre de ces deux compétences il n’y a pas eu réellement un échange

communicatif entre l'enseignante et les étudiants. Ces derniers, quand ils prenaient la parole, répondaient souvent par un mot.

Pour l'enseignante interrogée, les compétences les plus importantes sont la Compréhension Orale et la Compréhension Ecrite. Cette dernière a bien été abordée largement dans le cours, mais le travail de la Compréhension Orale n'a pas été mis en place explicitement. Alors qu'il s'agit de la première compétence mentionnée par le professeur. De plus, même dans le cadre de l'activité de Compréhension Ecrite, l'enseignante a tenu plusieurs monologues sans s'arrêter pour vérifier si les apprenants comprenaient son discours et/ou la diversité des vocables et expressions qu'elle a utilisés.

En résumé, bien que l'enseignante accorde de l'importance aux compétences de compréhension orale et écrite par rapport à celles de production, on ne retrouve pas dans le cours observé d'activités de Compréhensions Orale et Ecrite. On comprend que pour elle, le fait de parler français implique une Compréhension Orale de la part des étudiants et que la seule présentation d'un texte suffit à dire qu'elle propose une activité de Compréhension Ecrite.

Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants :

L'ensemble des activités formulées par l'enseignante comme nécessaires à la progression des étudiants sont les jeux à l'oral et des exercices de Production Ecrite via l'écriture d'une histoire à partir de 5 ou 6 mots. Cette activité de Production Ecrite peut se faire également au tableau par les étudiants à partir de mots commençant par la même lettre. Notre observation de classe ne confirme pas ces différentes activités évoquées par l'enseignante que ce soit sur le plan de l'oral ou de l'écrit. Car l'enseignante s'est limitée à des exercices de grammaire et de conjugaison qui ont été corrigés simultanément si on peut dire par l'enseignante et les étudiants. Quant à la partie du cours consacrée à la Compréhension Ecrite, l'enseignante n'a pas proposé d'exercices relatifs à cette compétence à l'exception de la lecture du texte à voix basse.

Importance de l'expression orale en classe :

L'enseignante interrogée confirme qu'il est « *complètement vrai* » de dire que l'expression orale est nécessaire pour améliorer le niveau linguistique des étudiants. Mais le cours observé révèle que globalement c'est plutôt l'enseignante qui s'est le plus exprimée oralement et qu'elle n'a donné les outils aux apprenants pour développer leur Production Orale ou même pour la favoriser.

Importance de l'enseignement de la grammaire :

En effet, de la même façon que l'enseignante conçoit l'importance de l'enseignement de la grammaire comme nécessaire pour les étudiants marocains de l'université publique, elle a consacré la première moitié de la séance de son cours aux exercices de grammaire et de conjugaison. Selon l'enseignante, ces différents points constituent des points faibles chez les apprenants marocains sur les plans de la grammaire et de la conjugaison.

Niveau des étudiants en prononciation phonétique :

Dans ce cours observé, les étudiants ont très peu pris la parole et souvent pour répondre à une question précise de l'enseignante et non pour développer leur point de vue sur la thématique du cours. A l'exception de l'étudiante étrangère provenant d'Afrique subsaharienne, les étudiants marocains ne se sont pas assez exprimés pour que l'on puisse réellement estimer le niveau de leur prononciation phonétique. Cela étant, l'enseignante avance que les étudiants de la classe observée ont une prononciation « *compréhensible* ». Or, les deux ou trois étudiants qui répondaient souvent à leur professeur, répondaient en même temps. Ce qui fait que leurs propos étaient incompréhensibles pour nous.

Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants :

La méthode adoptée par l'enseignante tout au long du cours et le déroulement de ce dernier ne nous permet pas de dire que les objectifs linguistiques ont été compris par les étudiants. Car tout au long du cours, c'est plus l'enseignante qui est en action aussi bien dans le cadre des exercices de grammaire et conjugaison que dans la deuxième partie du cours dédiée à la Compréhension Ecrite. Tout au long du cours, l'enseignante passe parfois rapidement d'un exercice à l'autre mais sans s'arrêter un moment pour vérifier que les étudiants ont bien compris les différents points grammaticaux. Il en est de même pour la deuxième partie consacrée à la Compréhension Ecrite où l'enseignante a produit une succession de monologues avec une diversité de termes et de collocations d'un niveau linguistique soutenu et donc inadapté à des apprenants dont le niveau de langue correspond majoritairement aux niveaux A1/A2. Partant de ces différents constats, nous nous posons la question suivante : comment l'enseignante peut-elle affirmer que les objectifs linguistiques du cours observé ont été dans l'ensemble compris par les étudiants ?

Synthèse des commentaires sur la comparaison entre les déclarations et l’agir enseignant de MI-03-B

Dans ce cours consacré principalement à des exercices de grammaire et de conjugaison ainsi qu’à la compétence de Compréhension Écrite, l’enseignante s’est beaucoup exprimée tout au long de la séance et notamment en deuxième partie du cours lors de la Compréhension Écrite. Or, ce cours observé s’est tenu devant seulement 11 apprenants sur 40 inscrits. Excepté à deux reprises pour l’étudiante étrangère d’Afrique subsaharienne, les étudiants marocains étaient dans l’incapacité d’interagir réellement avec leur professeur. Cette dernière a entamé son cours de grammaire via des exercices du manuel « *Cap Université* ». L’enseignante s’est intéressée à des éléments qui constituent des lacunes qu’elle a identifiées chez les apprenants. Dans le cadre de la Compréhension Écrite, l’enseignante a proposé à la classe une lecture de texte à voix basse et ensuite elle a lu le texte à voix haute de manière discontinue et a expliqué les termes difficiles pour les étudiants en langue cible.

Selon notre observation de classe, les deux compétences langagières proposées aux étudiants sont la Compréhension Écrite et l’Interaction Orale entre l’enseignante et les étudiants, même si cette dernière n’a pas eu lieu vraiment car comme nous l’avons souligné les réponses des étudiants se limitaient souvent à un ou deux mots et non à des phrases. Mais lorsque nous avons interrogé l’enseignante sur les compétences les plus importantes à développer en classe auprès des étudiants marocains, elle a cité en premier et *ex aequo* la Compréhension Orale et la Compréhension Écrite. Ensuite, elle a énuméré en deuxième position l’Interaction Orale entre l’enseignant et les étudiants puis la Production Écrite. En dernier à égalité, l’enseignante a classé la Production Orale et l’Interaction entre les étudiants. Nous retirons de ce classement établi par la professeure que les compétences de Compréhensions Orale et Écrite sont plus importantes pour les apprenants que celle de Productions Ecrites et Orales. Sauf que dans le cours observé, l’enseignante n’a pas mis en place le travail de la Compréhension Orale et à aucun moment du cours n’a vérifié si les étudiants comprenaient son discours ou bien les objectifs linguistiques abordés en classe. Lorsque l’enseignante posait des questions à la classe, il y avait souvent deux ou trois étudiants qui répondaient en même temps. Dans une salle où la sonorité est mauvaise, les réponses données par ces étudiants étaient incompréhensibles. Ainsi, l’échange communicatif en classe n’a pas été régulé par une gestion des tours de parole.

Pour ce qui est de l’importance des compétences langagières orales, l’enseignante classe en dernière position les compétences de Production Orale et Interaction entre les étudiants en

soulignant que l'objet de l'Interaction Orale entre elle et ses étudiants est intéressant pour sa propre motivation. Cette importance du rôle de l'Interaction Orale entre l'enseignante et les étudiants renvoie au déroulement du cours où l'enseignante a plus développé son expression orale que celle des étudiants. D'ailleurs, la deuxième partie du cours est caractérisée par un très long monologue de sa part de alors que la classe est dans une activité de Compréhension Ecrite.

Comme nous l'avons mentionné un peu plus haut, l'enseignante a donné la priorité, dans le cours observé, à la grammaire et à la conjugaison, ensuite au lexique puis aux aspects socioculturels et enfin à la phonétique. Or, dans le discours de l'enseignante interrogée, la priorité est donnée respectivement au communicatif, au socioculturel, au lexique, à la grammaire et à la phonétique. Nous pouvons ainsi dire, qu'en dehors de l'aspect phonétique classée en dernier, il y a un décalage entre ce que déclare l'enseignante et ce qu'elle fait réellement en classe auprès des apprenants pour ce qui est des autres aspects à savoir le communicatif, le socioculturel, le lexique et la grammaire. Même si l'enseignante estime que la prononciation phonétique des étudiants est « *compréhensible* » et que la participation des apprenants est « *tout à fait satisfaisante* », la très faible participation des étudiants ne nous permet pas de confirmer ces deux affirmations. Concernant l'écoute et la prononciation phonétique, l'environnement de la salle par rapport à une mauvaise sonorité ne permet pas de favoriser le travail de la Compréhension Orale en classe. Le recours de l'enseignante à la langue arabe standard, même s'il reste très limité, ne favorise pas non plus le développement de la compréhension en classe de langue.

En plus de ces différents constats, l'enseignante ne prend pas en compte le facteur temps dans la réalisation de son cours. Elle n'utilise pas non plus le tableau lors de l'exercice de discrimination des homophones.

3) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant EI-06-J

Information sur le cours :

Durée totale du cours observé : 1h 2mn

Ce cours de français en fin du premier semestre est destiné aux étudiants de la première année d'Etudes Islamiques. Il se déroule dans une grande salle d'une capacité de 150 places mais avec la présence de 61 étudiants. Les filles et les garçons sont assis dans deux colonnes distinctes. L'enseignant a recours au manuel « *Cap Université* » pour la lecture de texte et la réalisation d'exercices.

1^{ère} thématique : Niveau et participation des étudiants

<p>Niveau des étudiants Question n°19 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous, les étudiants de la classe observée ont un niveau : très bon, relativement bon pour la plupart, moyen, faible, très insuffisant ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>« <i>moyen</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>La séance que nous avons observée correspond au dernier cours du premier semestre des étudiants de la première année des Etudes Islamiques de La Faculté de Lettres d'El Jadida. Cette dernière séance précède celle de l'examen du semestre 1. Ce cours a été consacré à des exercices et à la Compréhension Ecrite dans le but de la préparation des étudiants à l'examen final du premier semestre. Pour cela, l'enseignant s'appuie dans la réalisation de son cours sur le manuel « <i>Cap Université</i> » des Lettres et des Sciences Humaines, niveau B1 du CECRL.</p> <p>Dans le cadre de cette préparation à l'examen, nous notons que seulement 7 étudiants sur 61 ont pris la parole soit pour proposer des réponses aux exercices soit pour répondre aux questions de l'enseignant dans le cadre de la Compréhension Écrite. Sur les 7 apprenants qui ont participé, deux d'entre eux sont intervenus plusieurs fois dans le cours. Ces deux étudiants sont inscrits dans le cadre de la Formation Continue selon l'enseignant. Nous constatons aussi que les réponses des apprenants dans la partie relative à la Compréhension Écrite ne dépassent pas un mot ou deux et n'utilisent pas de phrases. De plus, ils ont recours à la langue arabe standard dans leurs réponses. Concernant la lecture du texte par certains étudiants, l'enseignant a relevé et corrigé plusieurs erreurs de prononciation phonétique telles que : la lecture de l'article défini « <i>les</i> » ou pour lire le chiffre « <i>huit</i> ».</p> <p>De plus, nous avons observé durant le cours que la majorité des apprenants ne suivaient pas le déroulement du cours et ne prenaient pas de notes. Ainsi, l'ensemble de ces observations nous amènent à</p>

	affirmer que globalement le niveau linguistique des étudiants de cette classe est faible.
<p>Participation des étudiants en classe</p> <p>Question n° 23 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous la participation des étudiants a été dans ce cours : tout à fait satisfaisante, irrégulière mais correcte dans l'ensemble, faible, insuffisante, inexistante ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>« tout à fait satisfaisante »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>Sur les 61 étudiants présents dans la classe observée, 7 étudiants au total ont pris la parole au moins une fois tout au long du cours. Parmi les 7 apprenants, 4 à 5 accompagnaient de manière collective l'enseignant dans la résolution des exercices et deux autres étudiants, plus âgés relevant de la formation Continue, prenaient la parole de manière récurrente.</p> <p>Plusieurs fois pendant le cours, en regardant autour de moi, je voyais un certain nombre d'apprenants baisser la tête et avoir l'air de décrocher. D'ailleurs, ces étudiants ne prenaient pas de note alors que l'enseignant donnait par exemple les définitions de plusieurs termes.</p> <p>Par rapport au nombre d'apprenants présents, à la nature des activités proposées et à l'ensemble de constats mentionnés ci-dessus, la participation des étudiants dans le cours observé à été faible voire insuffisante.</p>

2èmeThématique : Importances des compétences et activités

<p>Aspects importants à enseigner</p> <p>Question n° 20 du premier questionnaire : <i>Selon vous, dans un cours de langue quels sont les aspects importants auprès du public universitaire marocain (numérotez de 1 à 5, plusieurs peuvent avoir le même numéro) ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>« 1. Grammaticaux 2. Communicatifs 3. Lexicaux 4. Phonétiques 5. Socioculturels »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>1. Tout au long du cours que ce soit sur le plan des exercices ou celui de la Compréhension Ecrite des deux textes abordés, l'enseignant s'est intéressé à la signification d'une quarantaine de termes comme : « nominalisation, affluant, évidence, authenticité, un carrefour, multiculturels, rare, parier, artificiel, etc. ». Ainsi, l'enseignant a donné parfois soit des synonymes soit des antonymes. L'enseignant</p>

	<p>s'est intéressé également à l'emploi des mots au sens propre et au sens figuré, aux racines des adjectifs et des substantifs. L'enseignant a expliqué des collocations telles que : « <i>enfermement identitaire, culture d'élite, etc.</i> ». De plus la majorité des exercices (texte lacunaire, classer des mots dans des listes selon leur signification, etc.) effectués en classe portaient sur le lexique et la signification des mots. En s'appuyant sur tous ces éléments ainsi que sur le temps accordé par l'enseignant au vocabulaire, nous pouvons affirmer que dans ce cours observé l'objectif lexical était le plus important.</p> <p>2. L'enseignant a consacré également un temps important à la grammaire mais un peu moins que celui attribué au lexique. Le premier exercice du cours (exercice n° 1, page 40 du manuel « <i>Cap Université</i> ») consistait à trouver dans un texte les verbes dont les substantifs correspondant se terminent par [tjõ]. Ensuite l'enseignant s'est intéressé à plusieurs reprises à la forme verbale de certains mots et à l'infinitif des verbes comme par exemple ceux mal lus par les apprenants tels que : « <i>fleurissent</i> » prononcé [flørisõ] ou « <i>affluent</i> » prononcé [afflyõ]. La grammaire a été ainsi abordée à plusieurs moments pendant le cours. Selon notre observation, il s'agit du deuxième aspect le plus important.</p> <p>3. Dans le cadre de la deuxième Compréhension Ecrite, l'enseignant a fait lire le texte intitulé « <i>Le Maroc en musiques</i> » du manuel « <i>Cap Université</i> » des Lettres et des Sciences Humaines (page 49) ; 4 étudiants ont lu un à deux paragraphes. L'enseignant a corrigé et fait répéter presque tous les mots mal lus par les apprenants soit 8 mots du texte. Selon notre observation, le temps consacré à la phonétique fait qu'elle occupe la troisième place des activités de cours.</p> <p>4. L'aspect culturel a été évoqué dans ce cours par le choix des textes effectué par l'enseignant mais aussi par le discours de ce dernier à un moment donné du cours mettant</p>
--	--

	<p>en valeur l'existence et le développement des festivals de musique se produisant dans les différents territoires du Royaume. Mais, il est à noter qu'il s'agit dans ce cours du traitement de la culture du pays des apprenants et non de celle de la langue cible. L'aspect socioculturel arrive donc dans ce cours en 3^{ème} position au même rang d'importance que la phonétique.</p> <p>5. Notre observation du cours nous amène à classer en dernière position l'aspect communicatif car l'enseignant en s'adressant aux apprenants, pose des questions et très souvent y répond lui-même très rapidement sans vraiment prendre le temps nécessaire pour écouter leurs réponses. On n'avait pas l'impression qu'il se préoccupait de la réponse donnée par chaque apprenant alors qu'ils étaient certes peu nombreux à participer mais qu'ils répondaient. En réalité, il s'agissait d'un semblant d'Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants.</p>
<p>Classement des habiletés par ordre d'importance Question n°13 de l'entretien : <i>Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? (1 la plus importante, plusieurs peuvent être classées sur le même niveau)</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>« 1 : <i>Compréhension Écrite, Production Écrite</i> 3 : <i>Compréhension Orale, Production Orale</i> 5 : <i>Interaction entre les étudiants, Interaction entre moi et les étudiants</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>1. Il ressort de notre observation du cours que l'enseignant a donné la priorité à la Compréhension Écrite via l'étude de deux textes avec un ensemble d'exercices qui s'y rattachent. L'activité de Compréhension Écrite a duré tout au long du cours soit via les deux textes ou les différents types d'exercices du manuel « <i>Cap Université</i> ».</p> <p>2. L'étude des deux textes ainsi que les exercices effectués se sont déroulés via l'Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants. Mais, en réalité la parole a été monopolisée par l'enseignant durant tout le cours.</p>

<p>Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants</p> <p>Question n° 11 de l'entretien : <i>Quelles sont les activités orales et/ou écrites, que vous jugez nécessaires pour faire progresser vos étudiants ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-6-J :</p> <p><i>« Euh et ben dans le cadre du Cap Université et à travers bien sûr le nombre justement de dossiers qu'il contient d'accord parcours et témoignage, je citerai juste un exemple de parcours et témoignage. Alors l'activité orale qui se fait à travers cet exercice, c'est écouter des enregistrements, d'accord qui sont donc virtuels, c'est pas ... ? des étudiants concrets et c'est un enregistrement qui se base sur la motivation du choix de 4 étudiants issus de 4 milieux universitaires différents : 1 de Fès, l'autre de Agadir et une personne de Rabat et une autre de Casablanca. Et chacune justement donc chacun des intervenants va essayer un petit peu de parler sur le choix de la filière, les motivations personnelles donc du choix, pourquoi donc il va il a choisi donc de s'insérer dans cette discipline et quand on finit l'activité, on demande à l'étudiant de faire une présentation de soi, parler lui aussi sur ses motivations, pourquoi il a choisi donc cette filière et on essaye de faire travailler l'ensemble du groupe. C'est vrai qu'il y a des problèmes qui sont liées avec la psychologie de l'apprentissage surtout que l'étudiant dont le passage de l'arabe vers donc le français il s'intimide et ça c'est un repère psychologique très important qu'il faut aussi mentionner dans la didactique dans l'enseignement du français. La langue qui véhicule un espace de timidité, un espace de pudeur.</i></p> <p><i>Enquêteur : Comment on peut l'expliquer ?</i></p> <p><i>Euh, on peut l'expliquer tout simplement par le fait que l'étudiant il veut vraiment s'exprimer, mais vu le fait qu'il n'a pas le matériel nécessaire, ben automatiquement, il est bloqué.</i></p> <p><i>Enquêteur : Il n'a pas les outils ?</i></p> <p><i>Il n'a pas donc les outils nécessaires, il n'a pas l'instrument magique qui est bien sur la langue et aussi il y a un autre facteur très important c'est l'influence réciproque des étudiants eux même. On voit toujours que ..</i></p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-6-J :</p> <p>L'enseignant s'est appuyé sur un ensemble d'exercices de la méthode Cap Université et qui sont rattachés à deux textes dont le premier a été lu par l'enseignant et le second par les apprenants. Ces exercices sont variés et portent sur le lexique et la grammaire. Voici globalement les consignes des différents exercices :</p> <ul style="list-style-type: none"> - trouver les verbes dans le texte correspondants aux noms qui se terminent par « tion » ; - trouver les noms correspondant à deux verbes et le verbe correspondant au nom indiqué ; - classer 15 termes proposés dans la consigne de l'exercice dans la liste qui correspond soit à la flèche qui descend, soit dans la liste de la flèche qui monte ou soit dans la liste de la flèche qui stagne ; - indiquez à partir de 8 phrases affirmatives, la quantité exprimée ; - associez chacune des 8 propositions entre elles ; - un exercice lacunaire ; - dire si les 8 affirmations sont vraies ou fausses ; - un QCM qui porte sur la compréhension du deuxième texte ; - entourer parmi la liste des 13 mots ou expressions proposés les mots qui évoquent la thématique du texte ; - associer des verbes à leurs compléments ; - retrouver dans les 8 phrases indiquées dans l'exercice les mots qui peuvent être employés au sens propre et au sens figuré et en donnant leur sens dans chacun des cas ; - donner le sens des adjectifs qui apparaissent deux fois dans chacun des contextes ; - compléter 8 phrases en choisissant les bonnes prépositions. <p>L'observation du cours nous a permis de constater que les exercices du manuel « Cap Université » ont été faits à l'oral avec un</p>

<p><i>dans l'esprit de l'étudiant qui va donc parler, il sera sanctionné par les autres étudiants par justement donc les gestes d'humour, par il sera un petit peu caricaturisé et ils vont commencer à plaisanter sur lui. Ça relève justement donc aussi d'une pratique sociale qu'on appelle la hchouma. Si tu vas parler une langue étrangère, tu seras... marginalisé perçue d'une manière négative et représenté donc un objet de moquerie. »</i></p>	<p>débit de parole très rapide imposé par l'enseignant sans recours au tableau pour écrire les réponses.</p>
<p>Importance de l'expression orale en classe Question n°27 du premier questionnaire : <i>Pour vous, l'expression orale en classe est nécessaire pour améliorer le niveau de français des étudiants : complètement vrai, assez vrai, pas vraiment, ce n'est pas du tout la question ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>« <i>complètement vrai</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>L'enseignant a donné tout au long de son cours la priorité à la Compréhension Ecrite. Cela étant, il s'est appuyé sur de l'écrit pour favoriser l'expression orale des apprenants. Mais cet objectif n'a pas vraiment réussi car l'enseignant a monopolisé la parole du début à la fin du cours et ne laisse pas le temps nécessaire aux étudiants pour s'exprimer.</p>

3^{ème} Thématique : Objectifs du cours, grammaire et phonétique

<p>Importance de l'enseignement de la grammaire Question n° 24 du premier questionnaire : <i>Selon vous, l'enseignement de la grammaire en Licence 1 à travers les exercices structuraux est : nécessaire, conseillé, inapproprié ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>« <i>nécessaire</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>La grammaire a occupé une place importance dans le cours observé. L'enseignant a demandé aux apprenants le temps de certains verbes ainsi que la personne à laquelle il est conjugué, de trouver les verbes correspondant à certains substantifs et inversement, de compléter des phrases avec des prépositions. Ces exercices ont été proposés à la classe en discontinue.</p>

<p>Niveau des étudiants en prononciation phonétique Question n°17 du deuxième questionnaire : <i>La prononciation phonétique de la majorité des étudiants est : convenable, compréhensible, incompréhensible ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>« <i>convenable</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>Lors de la lecture du deuxième texte par les apprenants, l'enseignant a corrigé au fur et à mesure presque toutes les erreurs de prononciation effectuées par les étudiants. Voici la liste des termes mal lus par les apprenants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - [flØRIS] prononcé [flØRISā], - difficulté à lire le mot [sagrādi], - [kyltyR] prononcé [kyltyrel], - [ʏt] prononcé [ʏ], - difficulté pour lire le nombre [sā], - [gratʏt] prononcé [gratʏ], - [affly] prononcé [afflyā], - [le artist] prononcé [lə artist], - [sykse] prononcé [syse]. <p>En dépit de ces différentes erreurs de prononciation, la prononciation des 4 apprenants qui ont participé à la lecture du texte reste convenable. En revanche, dans le mesure où les 57 autres apprenants n'ont pas participé à la lecture du texte ni se sont exprimés suffisamment, nous ne pouvons pas nous faire une idée de leur niveau de prononciation.</p>
<p>Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants Question n° 24 du deuxième questionnaire : <i>Les objectifs linguistiques du cours ont-ils été compris par les étudiants ? dans l'ensemble oui, en partie oui, très peu l'ont été, pas du tout ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>« <i>en partie oui</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-06-J :</p> <p>Dans ce dernier cours du premier semestre ont été abordés, via les deux textes et plusieurs exercices, des objectifs lexicaux et grammaticaux. Il y a une multitude d'informations données par l'enseignant et destinées aux apprenants. En raison des lacunes dans la lecture du texte par certains apprenants, du peu d'étudiants (7 sur 61) qui ont participé à l'oral à la résolution des exercices et aux sollicitations de l'enseignant et du constat des étudiants non engagés dans le cours, nous pouvons affirmer que les objectifs linguistiques n'ont pas été compris par la majorité des étudiants.</p>

Commentaires des informations fournies par EI-06-J

Niveau global des étudiants :

Nous avons expliqué que le niveau des étudiants est faible sur le plan de la prononciation, du lexique et de la grammaire. A titre de rappel, seulement 7 apprenants sur 61 ont pris la parole et sur les 7 seulement deux étudiants, inscrits dans le cadre de la Formation Continue, sont intervenus dans le cours à plusieurs reprises. De plus, l'observation nous a permis de remarquer que les étudiants ne prenaient pas de notes et que plusieurs étudiants présents physiquement ne l'étaient pas intellectuellement. Or, malgré ces données, l'enseignant avance que les apprenants de la classe observée ont un niveau moyen. Pour nous, il s'agit d'une évaluation de l'enseignant sur le niveau linguistique des apprenants qui n'est pas en lien direct avec ce que les étudiants donnent à voir dans ce cours.

Participation des étudiants :

La participation des étudiants dans le cours a été faible. Malgré la multitude d'exercices proposés par l'enseignant, on voyait seulement 4 apprenants qui participaient et proposaient des réponses. De plus, parmi les 61 étudiants présents seulement 7 ont pris la parole dans la totalité du cours observé. Par ailleurs, étant donné la monopolisation de la parole par l'enseignant, son débit de parole rapide et le rythme qu'il impose pour la réalisation des exercices, il en ressort que leur participation n'a pas été favorisée. Le fait que l'enseignant trouve que la participation à ce cours été « *tout à fait satisfaisante* » nous incite à penser que d'habitude la participation des étudiants est encore plus faible voire inexistante.

Aspects importants à enseigner :

L'enseignant affirme que l'aspect le plus important pour les étudiants marocains est la grammaire mais dans le cours observé il a accordé le plus de temps au lexique par rapport à la grammaire à travers des exercices relatifs à la signification des termes et en donnant aussi plusieurs définitions de mots. De plus, il place l'aspect communicatif comme le deuxième aspect le plus important. Or, en réalité c'est la grammaire qui a été abordée à plusieurs reprises dans le cours. Quant à l'aspect communicatif, notre observation nous permet de dire que les apprenants n'ont pas produit de phrases et les réponses que fournissaient quelques apprenants dans le cadre des exercices se limitaient à un mot. L'interaction orale que l'enseignant a en quelque sorte mis en place n'a pas réellement eu lieu car les conditions n'étaient pas réunies en raison notamment du rythme imposé par l'enseignant. Pour ce qui est de l'aspect phonétique,

l'enseignant y a accordé du temps en corrigeant les erreurs de prononciation commises par les deux étudiants dans la séquence dédiée à la lecture du second texte. Mais, étonnamment, la phonétique a été classée par l'enseignant à l'avant dernière position juste avant le socioculturel. Or, cet aspect selon notre observation du cours, a été plus visible que l'aspect communicatif dans la mesure où l'enseignant l'a évoqué à un moment du cours et a sélectionné deux textes relatifs à la culture marocaine à savoir le patrimoine architectural marocain et les festivals dans les quatre coins du Royaume.

Classement des habiletés par ordre d'importance :

La seule habileté réellement priorisée par l'enseignant était la Compréhension Ecrite via deux textes et un ensemble d'exercices qui s'y rattachent. Cela correspond au classement établi par l'enseignant mais uniquement pour cette compétence. En effet, les autres compétences que l'enseignant a classées après la Compréhension Écrite (Production Écrite, Compréhension Orale, Production Orale, Interaction entre les étudiants et Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants) n'ont pas été mis en place par l'enseignant dans le cours observé excepté l'Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants mais qui n'a pas été réellement développée en classe.

Nous remarquons aussi que dans ce cours dédié globalement aux exercices de Cap Université, l'enseignant n'a pas trouvé opportun de proposer aux apprenants l'exercice de Compréhension Orale tel qu'il se présente en FLE (à partir d'un enregistrement sonore) alors qu'il place dans son classement les compétences de compréhension avant celles de production. En fin de compte, l'enseignant passe de la Compréhension Ecrite, qu'il classe en première position, à l'Interaction Orale entre lui et les étudiants, compétence qu'il relègue à la dernière position de la liste des compétences les plus importantes pour les étudiants dans le contexte universitaire marocain. Alors que dans notre observation de cours, l'Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants a été mise en place tout au long du cours même si elle n'a pas été très développée.

Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants :

Dans la réponse de l'enseignant relative à la question sur les activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants, il a donné comme seul exemple de compétence celle de la Compréhension Orale proposée par le manuel « *Cap Université* » avec la possibilité de faire écouter aux apprenants des enregistrements audio sur des sujets concrets. Ainsi, pour l'enseignant, les apprenants s'appuieront sur la thématique abordée via la Compréhension Orale pour s'exprimer oralement. Pourtant, notre observation du cours, nous a permis de constater

que la Compréhension Orale n'a pas été proposée en classe et que le cours s'est limité réellement à la Compréhension Écrite. Alors que l'enseignant, dans le cadre de notre questionnaire nous donne deux exemples d'activités orales (Compréhension Orale et Production Orale), dans le cours observé il met en place réellement une activité de Compréhension Ecrite.

Importance de l'expression orale en classe :

L'enseignant s'est appuyé tout au long du cours sur la compréhension de deux textes écrits ainsi que sur un ensemble d'exercices qui s'y rattachent pour solliciter la prise de parole en classe. En effet, l'enseignant pense que cette expression orale peut améliorer le niveau de français des étudiants. Mais le cours observé révèle que l'enseignant n'a pas favorisé le déroulement et la réussite de l'expression orale en classe. Rappelons que seulement 7 étudiants sur 61 ont pris la parole en classe.

Importance de l'enseignement de la grammaire :

L'enseignant accorde de l'importance à la grammaire et sa pratique est en concordance avec son discours sur ce sujet. Il souligne que l'enseignement de la grammaire est « *conseillé* » et selon notre observation du cours, il a abordé plusieurs points de grammaticaux.

Niveau des étudiants en prononciation phonétique :

Il est difficile à partir de notre observation de classe de se prononcer sur le niveau global des étudiants en matière de maîtrise de la prononciation car seulement 4 étudiants ont participé à la lecture d'un texte du manuel « *Cap Université* », niveau B1 du CECRL et seulement 7 étudiants sur 61 ont pris la parole pendant le cours. Bien que parmi les 4 étudiants ayant participé à la lecture du texte nous en ayons 2 qui ont commis plusieurs erreurs de prononciation, nous pouvons confirmer l'avis de l'enseignant sur ce sujet en disant que pour les étudiants qui se sont exprimés leur prononciation est correcte.

Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants :

Pour ce qui est des objectifs linguistiques traités en classe (phonétiques, lexicaux, grammaticaux et socioculturels), l'enseignant affirme leur compréhension par les étudiants. Or, la participation des apprenants en classe a été faible voir insuffisante, plusieurs lacunes ont été notées sur le plan de la prononciation phonétique ainsi que des difficultés de la part des étudiants à répondre à certaines questions des exercices relatifs à la grammaire et au lexique. De plus, la

majorité des apprenants (soit 54 sur 61) n'ont pas pris la parole en classe notamment par manque d'engagement dans leur apprentissage. Tous ces éléments indiquent clairement, grâce à notre observation de la classe, et contrairement à ce que prétend l'enseignant, que les objectifs linguistiques n'ont pas été compris par les étudiants.

Synthèse des commentaires sur la comparaison entre les déclarations et l'agir enseignant EI-06-J

Le cours de français observé était destiné aux étudiants de la première année des Etudes Islamiques. Il s'agissait du dernier cours du premier semestre et qui précédait l'examen final. L'enseignant s'est appuyé sur le manuel « *Cap Université* », filières des Facultés des Lettres et des Sciences Humaine, niveau B1. Il a procédé à la lecture de deux textes et à la résolution de 13 exercices en lien avec les deux textes.

L'enseignant a donné la priorité dans son cours à la Compréhension Ecrite et à l'Interaction Orale entre lui et les étudiants. En effet pour l'enseignant ce sont les compétences de Compréhension et Production Écrites qui sont à *ex aequo* les plus importantes pour les étudiants dans le contexte universitaire marocain avant celles de Compréhension et Production Orales. Or, la compétence de Production Écrite n'a pas été proposée dans la classe bien qu'elle soit la plus importante à ses yeux. En réalité, la compétence de Compréhension Ecrite est la seule développée en classe. En revanche, l'interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants mise en place par l'enseignant n'a pas abouti à une expression orale de la part des apprenants car l'enseignant a géré la classe du début à la fin du cours avec un débit de parole rapide et a imposé aussi un rythme très soutenu pour la réalisation des exercices alors que les apprenants sont de niveaux A1/A2.

Sur le plan des aspects importants à développer auprès des étudiants, l'enseignant a donné dans son cours la priorité au lexique alors qu'il a affirmé en répondant à notre questionnaire que l'aspect grammatical est le plus important pour les étudiants, suivi des activités communicatives. À propos de ce dernier aspect, lorsqu'on interroge l'enseignant sur les activités orales et/ou écrites nécessaires pour faire progresser le niveau des étudiants, il cite comme seul exemple la compétence de Compréhension Orale qui sert d'élément déclencheur pour favoriser l'expression orale des apprenants en classe. Mais dans la classe observée, ni la Compréhension Orale ni la Production Orale n'ont été mis en place par l'enseignant. De plus, dans le cadre de la Compréhension Écrite travaillée en classe, l'enseignant et les étudiants pour s'assurer de la compréhension de ce qui est dit par l'enseignant utilisent par moment la

traduction en recourant à la langue arabe standard. Seulement 7 étudiants sur 61 ont participé au cours et nous avons constaté que les apprenants ne prenaient pas de note, si tant est ils écoutaient le cours où l'enseignant monopolisait la parole. Bien que l'enseignant estime que les objectifs linguistiques du cours ont été en partie compris par les étudiants, les différents éléments qui émanent de notre observation du cours nous montrent le contraire.

4) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant EI-11-J

Information sur le cours :

Durée totale du cours observé : 1h 45mn

Le cours s'est déroulé dans une grande salle.

Le cours observé est destiné aux étudiants des Etudes Islamiques. Il se déroule dans une grande salle où sont présents 38 étudiants (les filles et les garçons séparés dans deux rangés distinctes).

L'enseignant après avoir fait un rappel de ce qui a été vu à la dernière séance, il aborde la thématique concernant *les comportements liés au téléphone portable*.

1^{ère} thématique : Niveau et participation des étudiants

<p>Niveau des étudiants Question n°19 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous, les étudiants de la classe observée ont un niveau : très bon, relativement bon pour la plupart, moyen, faible, très insuffisant ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>« <i>Moyen</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>Le niveau linguistique des étudiants de cette classe observée est hétérogène. Cette classe est composée d'étudiants en formation initiale et d'étudiants en formation continue qui suivent les cours dans le cadre de la reprise d'étude avec le statut professionnel de fonctionnaire. Ces derniers sont peu nombreux dans la classe mais ils ont un meilleur niveau en français que les autres étudiants. Ce sont eux qui répondent souvent aux questions de l'enseignant et interviennent dans le cours. En revanche, les étudiants en formation initiale et qui sont majoritaires participent très peu. Quant aux apprenants qui ont été désignés par l'enseignant pour participer à l'échange, ils ont eu de très grandes difficultés à s'exprimer. Malgré l'aide de l'enseignant, il y a des apprenants qui s'expriment en prononçant un seul mot.</p> <p>La deuxième étudiante, qui a lu le texte après deux lectures du même texte par l'enseignant, et une autre étudiante rencontrent des difficultés à lire plusieurs mots du texte (soit 8 mots sur un texte de 10 lignes) et n'arrivait pas non plus à prononcer certains mots du texte.</p> <p>L'enseignant a été amené à s'exprimer plusieurs fois en darija pour s'assurer de la compréhension de certains termes du texte par les étudiants.</p> <p>Ces différents éléments du cours nous amènent à penser que le niveau linguistique de la majorité des apprenants est faible à l'exception des étudiants fonctionnaires qui sont par ailleurs beaucoup plus âgés que la moyenne des étudiants.</p>

<p>Participation des étudiants en classe</p> <p>Question n° 23 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous la participation des étudiants a été dans ce cours : tout à fait satisfaisante, irrégulière mais correcte dans l'ensemble, faible, insuffisante, inexistante ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>« irrégulière mais correcte dans l'ensemble »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>Dans la première partie du cours où la classe a abordé la Compréhension Ecrite d'un texte du manuel « <i>Cap Université</i> », seulement 8 étudiants sur 38 ont pris la parole pour participer à l'interaction Orale avec l'enseignant. L'enseignant a essayé de faire parler 3 autres étudiants mais ces derniers ont eu du mal à s'exprimer. Le reste des étudiants de la classe, soit 30 étudiants sur 38, suivaient ce cours de langue comme des spectateurs. Ainsi, il en ressort que la participation des apprenants a été faible.</p>

2èmeThématique : Importances des compétences et activités

<p>Aspects importants à enseigner</p> <p>Question n° 20 du premier questionnaire : <i>Selon vous, dans un cours de langue quels sont les aspects importants auprès du public universitaire marocain (numérotez de 1 à 5, plusieurs peuvent avoir le même numéro) ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>« 1. <i>Communicatifs</i> 2. <i>Lexicaux</i> 3. <i>Phonétiques</i> 4. <i>Grammaticaux</i> 5. <i>Socioculturels</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>1. L'enseignant a favorisé dans la majeure partie du cours observé un échange communicatif entre lui et les étudiants via la thématique du texte lu en classe sur l'utilisation de nos jours du téléphone portable. Il a essayé aussi de mettre en place un débat à l'issue de la présentation de l'exposé par un groupe de 3 étudiants sur « <i>Internet et son impact sur les jeunes marocains</i> ».</p> <p>2. Dès le début du cours l'enseignant a lu et a fait lire à deux étudiants le texte intitulé <i>Comportements liés au téléphone portable</i> du manuel « <i>Cap Université</i> » Lettres Arts et Sciences niveau B1, page 77. L'enseignant a corrigé la deuxième étudiante qui a lu le texte et qui a eu des difficultés à prononcer des mots.</p> <p>3. A partir du texte soumis aux étudiants en classe pour une lecture à voix haute pour les étudiants interrogés, l'enseignant a abordé la grammaire et la conjugaison. Les questions de l'enseignant ont porté sur les temps de certains verbes (« <i>possèdent</i> », « <i>est devenu</i> », le groupe verbe « <i>possèdent</i> », la conjugaison de « <i>posséder</i> » à l'indicatif présent. L'enseignant a aussi découpé en syllabes plusieurs mots du texte tels que : « <i>répercussions</i> »,</p>

	<p>« <i>amoureuse</i> » et « <i>économie</i> » (ce dernier mot ne fait pas partie du texte).</p> <p>4. L'enseignant a abordé, à la fin de la première séquence dédiée au texte extrait du manuel « <i>Cap Université</i> », le lexique en demandant aux étudiants la signification de quelques sigles et mots qui ne se trouvent pas tous dans le texte. Il a eu recours à la langue arabe standard pour s'assurer de leur compréhension et pour donner des exemples.</p> <p>5. La thématique de ce cours était l'utilisation du téléphone portable dans la vie quotidienne des étudiants. Ce sujet n'a pas été abordé en se projetant dans la culture de la langue cible. Il s'agit donc d'un aspect socioculturel propre à la langue du pays des apprenants.</p>
<p>Classement des habiletés par ordre d'importance Question n°13 de l'entretien : <i>Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? (1 la plus importante, plusieurs peuvent être classées sur le même niveau)</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>« 1 : Compréhension Orale 2 : Interaction entre moi et les étudiants 3 : Production Orale 4 : Interaction entre les étudiants 5 : Compréhension Écrite 6 : Production Écrite »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>1. En début de séance, la classe a travaillé sur un texte écrit de 10 lignes ; ce travail de Compréhension Ecrite a duré environ 49 minutes sur 1 heure 45 minutes. C'est l'activité à laquelle l'enseignant a consacré le plus de temps en classe.</p> <p>2. La séance du cours observé était en deux parties : la Compréhension Ecrite et la Production Orale. Cette dernière partie a duré un peu moins que la première soit environ 47 minutes. Elle a été consacrée à la présentation d'un exposé par un groupe de 3 étudiants et dont le sujet est l'internet et son impact sur les jeunes marocains. L'exposé a été suivi d'un débat à partir des questions posées par les étudiants aux étudiants qui ont fait l'exposé.</p> <p>3. Tout au long du cours observé, l'Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants a eu lieu par moment à travers les questions de l'enseignant adressées aux apprenants. Elle a été notamment favorisée à la fin de la Compréhension Ecrite pour élargir la discussion et aussi à la fin de l'exposé dans le cadre du débat.</p>
<p>Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants Question n° 11 de l'entretien : <i>Quelles sont les activités orales et/ou écrites, que vous jugez nécessaires pour faire progresser vos étudiants ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-11-J :</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-11-J :</p>

<p>« Alors pour les activités orales, euh je pense que ce sont des simulations, euh les jeux de rôle, les travaux de groupe, la recherche en groupe. Pour les activités écrites, ce sont des productions écrites en relation avec la vie quotidienne ou la vie professionnelle. »</p>	<p>Dans le cours observé, l'enseignant a travaillé avec les étudiants sur un texte écrit extrait du manuel « Cap Université ». Dans le cadre de cette Compréhension Ecrite, les activités proposées par l'enseignant étaient la lecture de texte à voix haute par les étudiants accompagnée d'une correction de la prononciation phonétique, la déclinaison en syllabes de certains mots du texte mal prononcés par les étudiants et l'explication de quelques mots du texte ainsi que leur traduction en arabe standard.</p> <p>Sur le plan de l'oral, l'enseignant a consacré presque la moitié du cours à la présentation d'un exposé réalisé et présenté par un groupe de 3 étudiants. Cet exposé a été suivi d'un « débat » par le biais de questions de la classe adressées aux étudiants qui ont présenté l'exposé.</p>
<p>Importance de l'expression orale en classe Question n°27 du premier questionnaire : <i>Pour vous, l'expression orale en classe est nécessaire pour améliorer le niveau de français des étudiants : complètement vrai, assez vrai, pas vraiment, ce n'est pas du tout la question ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>« complètement vrai »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>Le cours observé nous a permis de constater que l'enseignant a proposé une interaction orale entre lui et les étudiants tout au long du cours, excepté le temps de présentation de l'exposé par un groupe de 3 étudiants. L'enseignant a également dédié presque la moitié de la séance du cours observé à la présentation de l'exposé par les étudiants.</p> <p>Il a également sollicité la lecture à voix haute du texte à 2 étudiants.</p>

3^{ème} Thématique : Objectifs du cours, grammaire et phonétique

<p>Importance de l'enseignement de la grammaire Question n° 24 du premier questionnaire : <i>Selon vous, l'enseignement de la grammaire en Licence 1 à travers les exercices structuraux est : nécessaire, conseillé, inapproprié ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>« conseillé »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>La grammaire a été abordée à plusieurs reprises dans le cadre de la Compréhension Ecrite. Cela s'est fait particulièrement par des exercices de conjugaison.</p>

<p>Niveau des étudiants en prononciation phonétique Question n°17 du deuxième questionnaire : <i>La prononciation phonétique de la majorité des étudiants est : convenable, compréhensible, incompréhensible ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>« <i>compréhensible</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>La classe observée a un niveau linguistique hétérogène car elle est composée d'étudiants en formation initiale et d'autres étudiants qui suivent les cours dans le cadre d'une reprise d'études. Ces derniers ont un statut professionnel de fonctionnaire et ont un niveau linguistique meilleur par rapport aux autres étudiants de la classe. Il est à noter aussi que la majorité des apprenants n'ont pas pris la parole dans le cours observé. On constate que de manière récurrente le son [e] est prononcé [i]. Nous pouvons dire que la prononciation phonétique est souvent peu compréhensible.</p>
<p>Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants Question n° 24 du deuxième questionnaire : <i>Les objectifs linguistiques du cours ont-ils été compris par les étudiants ? dans l'ensemble oui, en partie oui, très peu l'ont été, pas du tout ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>« <i>dans l'ensemble oui</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant EI-11-J :</p> <p>La majorité des apprenants ne se sont pas exprimés tout au long du cours observé que se soit au moment de la Compréhension Ecrite ou du débat à l'issue de la présentation de l'exposé. Les mêmes 8 étudiants sur 38 ont pris la parole pour répondre aux questions de l'enseignant et pour poser des questions aux étudiants qui ont présenté l'exposé. Pour s'assurer de la compréhension de certains mots et sigles du texte étudié, l'enseignant a eu recours à la langue arabe standard et à la darija. Il l'a fait également pour échanger avec quelques étudiants qui ont eu du mal à s'exprimer. Toutes ces données nous amènent à dire que les objectifs linguistiques ont été très peu compris par les apprenants du cours observé.</p>

Commentaires des informations fournies par EI-11-J

Niveau global des étudiants :

L'enseignant juge moyen le niveau des étudiants de la classe observé. Mais en réalité, nous avons observé de grandes difficultés pour la lecture du texte de niveau B1 au moins pour une étudiante de la classe. De plus, cette dernière n'arrivait pas à prononcer certains mots du texte

comme le terme « répercussions ». Par ailleurs, d'autres étudiants n'arrivaient pas à s'exprimer en français alors l'enseignant a eu recours à la darija et a aussi reformulé ses questions adressées aux étudiants en les simplifiant. Nous dirons donc que le niveau linguistique de cette classe est faible et qu'il correspond au niveau A1 et non celui du niveau B1 exigé pour suivre les cours à l'université.

Participation des étudiants :

8 étudiants sur 38 ont pris la parole tout au long du cours observé et où l'interaction orale entre l'enseignant et les apprenants était favorisée par l'enseignant dans le cadre de la Compréhension Écrite et aussi lors du débat à l'issue de l'exposé. L'enseignant perçoit la participation des étudiants dans le cours comme « *irrégulière mais correcte dans l'ensemble* » mais notre observation nous permet de dire qu'elle a été faible.

Aspects importants à enseigner :

Excepté l'aspect communicatif et socioculturel, nous observons une différence entre le classement établi par l'enseignant, dans le cadre de la réponse à notre questionnaire, sur les aspects importants dans un cours de langue auprès des étudiants marocains et ce qu'il fait réellement dans sa classe. En effet, l'aspect communicatif occupe bien la place la plus importante dans la conception de l'enseignant mais aussi dans sa pratique en classe auprès des étudiants. En revanche, l'enseignant, en répondant à notre deuxième questionnaire, place le lexique juste après les aspects communicatifs, mais dans notre observation de classe, ce sont les corrections phonétiques qui prennent le pas sur les échanges communicatifs. Le lexique bien qu'il occupe la 2^{ème} place dans les déclarations de l'enseignant, est en réalité relégué après la grammaire et la conjugaison qui, elles, succèdent à la phonétique selon notre observation de classe. Or, la grammaire dans le classement établi par l'enseignant est en 4^{ème} position juste avant le socioculturel dernier dans son classement.

Classement des habiletés par ordre d'importance :

Bien que l'enseignant souligne que les habiletés orales (Compréhension Orale, Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants, Production Orale et Interaction entre les étudiants) sont plus importantes à ses yeux pour les étudiants à l'université marocaine par rapport aux habiletés écrites (Compréhension Écrite et Production Écrite), le plus de temps qu'il a accordé à une même activité était celle de Compréhension Écrite. Pourtant, dans la représentation de l'enseignant, c'est la Compréhension Orale qui à ses yeux aux yeux est l'habileté la plus

importante pour les étudiants. Cela dit, comme l'enseignant l'a affirmé, il a tout au long du cours favorisé l'oral à travers l'Interaction Orale entre lui et les étudiants et la Production Orale via la présentation d'un exposé par un groupe de 3 étudiants. En revanche, la Compréhension Orale telle qu'elle est conçue en FLE (travail sur documents audio et vidéo), n'a pas été proposée dans le cours observé alors que pour l'enseignant elle représente l'habileté la plus importante à travailler avec les étudiants à l'université marocaine. Cependant, comprendre l'exposé de ses pairs participe aussi à une activité de Compréhension Orale d'autant plus quand un débat doit suivre.

Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants :

Sur le plan des activités orales nécessaires à la progression des étudiants, il y a une correspondance entre ce que dit l'enseignant et ce qu'il pratique dans la classe observée. L'enseignant a en effet proposé à un groupe de 3 étudiants de préparer à l'extérieur de la classe un exposé sur une thématique connue à l'avance et de la présenter en classe. Ce travail implique une recherche documentaire à effectuer par les 3 apprenants.

Sur le plan des activités écrites nécessaires à la progression des étudiants, l'enseignant a surtout évoqué, dans sa réponse à notre question sur ce point, l'importance des activités de Productions Ecrites. Nous notons donc qu'il les favorise mais en les sollicitant en amont du cours (préparation de l'exposé). En effet, l'enseignant ne nous a pas dit s'il demandait ensuite à avoir le texte écrit qui a servi de support à l'exposé.

Importance de l'expression orale en classe :

Il y a une complète concordance entre la conception de l'enseignant concernant l'impact du travail de l'expression orale en classe sur l'amélioration du niveau linguistique des étudiants et le temps conséquent qu'il accorde à cette compétence dans le cours observé. Quelle que soit l'activité proposée en classe (Compréhension Écrite, Exposé), l'enseignant favorise à tout moment l'expression orale en classe par la participation des étudiants.

Importance de l'enseignement de la grammaire :

L'enseignant affirme que l'enseignement de la grammaire est « *conseillé* » et il l'aborde dans son cours à deux reprises dans le cadre de la Compréhension Ecrite mais sans y consacrer un temps important.

Niveau des étudiants en prononciation phonétique :

Notre observation du cours, nous a permis de relever lors de la lecture du texte du manuel « *Cap Université* » par une étudiante, la correction d'erreurs de prononciation par l'enseignant en proposant la forme correcte et en insistant auprès de l'étudiante à la répéter. Pour l'enseignant, la prononciation des étudiants de la classe observée est « *compréhensible* » alors que pour nous, le moins que l'on puisse dire est qu'elle est peu compréhensible voire « *incompréhensible* ».

Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants :

L'enseignant affirme que les objectifs linguistiques du cours ont été compris par les étudiants. Alors que notre observation de ce cours nous a permis de constater que l'enseignant a eu recours plusieurs fois à la langue arabe standard et à la darija pour s'assurer que l'ensemble des étudiants ont bien compris ce qu'il venait de dire en français. De plus, seulement 8 étudiants sur 38 ont participé dans les différents échanges proposés par l'enseignant et on n'avait l'impression que les autres étudiants étaient spectateurs. Nous avons relevé aussi que lorsque l'enseignant s'est déplacé dans la classe pour faire parler les autres apprenants, cette tentative n'a pas permis aux étudiants de s'exprimer malgré les efforts de l'enseignant. Ces différentes observations nous permettent de conclure que les objectifs linguistiques abordés dans le cours n'ont pas été compris par la majorité des étudiants.

Synthèse des commentaires sur la comparaison entre les déclarations et l'agir enseignant de EI-11-J

Dans le cours observé, nous avons constaté que le niveau linguistique des étudiants (niveau A1 du Cadre Européen) ne correspond pas au niveau attendu par l'université et visé par le manuel « *Cap Université* » utilisé en classe (niveau B1). Par conséquent, la participation des étudiants en classe est faible (8 étudiants sur 38), la prononciation phonétique de certains peu compréhensible, ils éprouvent des difficultés pour lire un texte de niveau B1. Or, l'enseignant a une vision différente de ce qui ressort de notre observation car il affirme que les apprenants de sa classe ont un niveau linguistique moyen pour lui-même, si la participation des apprenants a été irrégulière elle est jugée correcte dans l'ensemble et la prononciation phonétique des étudiants convenable. Donc sur ces différents points, il y a une différence entre la représentation de l'enseignant concernant les étudiants de sa classe et les informations issues de notre observation.

Sur le plan de l'importance des compétences langagières à travailler avec les apprenants, le cours observé ne nous a pas permis de voir l'exploitation par l'enseignant d'un document audio

ou vidéo alors que l'enseignant se représente la Compréhension Orale comme la compétence langagière la plus utile à travailler en classe avec les étudiants. L'enseignant a en effet favorisé tout au long du cours (excepté le moment de la présentation de l'exposé par le groupe constitué de 3 étudiants) l'interaction orale entre lui et les étudiants mais nous n'avons pas pu non plus assister à un débat comme le propose l'enseignant à l'issue de l'exposé ou bien à une interaction orale entre les étudiants. L'échange communicatif qui a prédominé dans ce cours passe par l'intervention de l'enseignant à chaque tour de parole. Pour favoriser par moment la compréhension des objectifs linguistiques, l'enseignant a eu plusieurs fois recours à la traduction du français vers la langue arabe standard.

Bien que l'enseignant donne la priorité à l'oral sur l'écrit (voir notamment sa réponse à la question 13 de l'entretien), l'enseignant a débuté son cours par une activité de Compréhension Ecrite à laquelle il a accordé plus de temps dans le cours observé par rapport à la Production Orale. L'enseignant en exploitant en classe le texte intitulé « *Comportements liés au téléphone portable* » du manuel « *Cap Université* », s'est d'abord plus préoccupé de la correction phonétique des apprenants ainsi que de la grammaire et de la conjugaison. Pourtant, l'enseignant, en répondant à notre question sur les aspects importants en cours de langue pour les étudiants, place l'importance du lexique avant celle de la phonétique qui précède elle-même la grammaire. Quant à l'aspect socioculturel, nous notons qu'il a été abordé en classe dans le cadre de la culture du pays des apprenants et non par rapport à la culture de la langue cible.

En conclusion, nous avons une représentation erronée de l'enseignant sur ses étudiants de la classe observée ainsi qu'un décalage entre sa représentation sur l'importance des compétences langagières par rapport à l'étudiant de l'Université marocaine et les compétences pratiquées réellement en classe de langue.

5) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant PC-12-J

Information sur le cours :

Durée totale du cours observé : 1h 1mn

Le cours s'est déroulé dans une petite salle.

Ce cours est destiné aux étudiants deuxième année de physique. L'enseignant a assuré son cours auprès de 18 apprenants dans une salle d'environ 60 places où les tables sont disposées de manière condensées et désordonnées. La thématique choisie pour ce cours est la méthode expérimentale.

1^{ère} thématique : Niveau et participation des étudiants

Niveau des étudiants	
Question n°19 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous, les étudiants de la classe observée ont un niveau : très bon, relativement bon pour la plupart, moyen, faible, très insuffisant ?</i>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant PC-12-J :</p> <p>« <i>faible</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant PC-12-J :</p> <p>Notre observation du cours nous permet de dire que les apprenants de la classe observée ont un niveau linguistique faible sur les plans à la fois de la compréhension et de l'expression. Les propos tenus par l'enseignant à plusieurs reprises durant le cours confirment ce constat. Voici quelques exemples du discours du professeur à ce sujet à l'égard des étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Et j'espère que tous ceux qui n'ont pas parlé, arrivent, osent à s'exprimer</i> » ; - « <i>C'est une interaction. L'enseignement ne doit pas être une forme glacée. Il faut que ça bouge que ça discute entre vous. Il faut même des débats.</i> » ; - « <i>[...] Si par scénario véritable vous dites je n'y arrive pas, je n'y arrive pas. Si, vous pouvez y arriver...</i> ». <p>Nous notons aussi qu'il n'y a pas eu d'interaction développée dans le cours entre l'enseignant et les étudiants. De manière générale, les étudiants ont rencontré des difficultés pour répondre aux questions de l'enseignant. Quand ils essaient de prendre la parole, souvent on ne comprend pas ce qui est dit. Un étudiant n'arrivait pas à prononcer le mot du texte « <i>discipline</i> ». Il a fallu que l'enseignant lui demande de répéter 4 fois ce mot pour qu'il saisisse de quel mot il s'agissait. Certains apprenants donnaient une réponse aux questions du professeur en murmurant, d'autres parlaient avec un débit de parole rapide et sans articuler</p> <p>De plus, tout au long du cours seulement 4 à 5 apprenants sur 18 ont pris la parole en classe dans le cadre d'une interaction avec l'enseignant. Il y a eu plusieurs moments où un silence s'est instauré dans la classe suite aux</p>

	<p>questions posées aux apprenants par l’enseignant sur la compréhension du texte.</p> <p>Lors d’une activité écrite où il était demandé aux étudiants de rédiger un petit texte à partir de ce qui avait été dit à l’oral, l’enseignant s’est aperçu en se déplaçant auprès de 3 apprenants que les étudiants ne réussissaient pas à faire l’exercice comme il le souhaitait. L’enseignant a ensuite demandé aux étudiants d’arrêter l’exercice et leur a dit : « [...] <i>C’est à l’écrit qu’on met la main à la patte, soyons sérieux.... Alors ce que je vous demande, je compte sur vous. Pour la prochaine fois, ... un petit résumé de l’hypothèse et un petit texte.</i> ».</p> <p>Ces différents éléments nous permettent d’affirmer, comme le souligne l’enseignant, que le niveau en français de la classe observée est faible à l’écrit et à l’oral.</p>
<p>Participation des étudiants en classe</p> <p>Question n° 23 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous la participation des étudiants a été dans ce cours : tout à fait satisfaisante, irrégulière mais correcte dans l'ensemble, faible, insuffisante, inexistante ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l’enseignant PC-12-J :</p> <p><i>« irrégulière mais correcte dans l’ensemble »</i></p>	<p>Ce qui est fait par l’enseignant PC-12-J :</p> <p>Comme nous l’avons souligné plus haut, seulement 4 à 5 apprenants sur 18 sont intervenus dans la classe observée. Ce qui représente environ le quart des étudiants présents en classe. Nous pouvons ainsi estimer que la participation des étudiants en classe est faible. Selon les propos tenus par l’enseignant, on peut aussi déduire que les apprenants n’ont pas confiance en eux et il les encourage par ses propos : <i>« Alors, je compte sur vous la prochaine fois. Les propositions déviantes, les fautes ce n’est pas un problème ce n’est pas grave. Plus vous lisez plus vous allez saisir le sens et plus vous allez être en confiance pour réaliser les exercices. On arrête. »</i>. Ce manque de confiance chez les apprenants peut expliquer le faible taux de participation et aussi l’attitude des étudiants qui prennent la parole en classe en murmurant ou en parlant avec un débit rapide sans articuler.</p>

2èmeThématique : Importances des compétences et activités

<p>Aspects importants à enseigner</p> <p>Question n° 20 du premier questionnaire : <i>Selon vous, dans un cours de langue quels sont les aspects importants auprès du public universitaire marocain (numérotez de 1 à 5, plusieurs peuvent avoir le même numéro) ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant PC-12-J :</p> <p>« 1. <i>Communicatifs</i> 2. <i>Socioculturels</i> 3. <i>Grammaticaux</i> 4. <i>Lexicaux</i> 5. <i>Phonétiques</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant PC-12-J :</p> <p>1. Dès le début du cours, l'enseignant a demandé aux étudiants de lire un texte intitulé « <i>La méthode expérimentale</i> » du manuel « <i>Cap Université</i> » Sciences et techniques niveau B1, afin d'y relever tous les mots incompréhensibles pour eux en leur soulignant « <i>Là on teste votre capacité lexicale.</i> ». Les différents termes abordés en classe sont : « <i>induction, déduction, argumentation, syllogisme, postulat, transitivité, discipline, hypothèse, pallier, approbation, transcodage, protocole, ère, croissance, prouver, démentir.</i> ». La deuxième partie du cours a été aussi consacrée à la compréhension d'un deuxième texte distribué par l'enseignant.</p> <p>Au-delà de la première activité de Compréhension Ecrite, il y a eu, tout au long du cours, un travail sur le lexique via les synonymes, les antonymes et le regroupement des termes par rapport à différents champs lexicaux. A la fin de la séance, l'enseignant a demandé aux apprenants de faire divers exercices : association de mots, exercices lacunaires, choix de synonymes adéquats et exercice relatif à des champs lexicaux.</p> <p>2. Toutes les activités proposées en classe (Compréhension Ecrite, Expression Orale) par l'enseignant ont été réalisées via une interaction orale entre l'enseignant et les étudiants. Il a proposé une activité de Production Ecrite mais il l'a rapidement annulée en raison du faible niveau linguistique des apprenants. Nous remarquons aussi que tous les exercices effectués par les étudiants en fin de séance ont été réalisés de manière orale par l'enseignant et les apprenants. Nous pouvons ainsi dire que l'aspect communicatif fait partie des aspects prioritaires de ce cours après celui du lexique.</p> <p>3. L'enseignant a proposé en fin de cours, un ensemble d'exercices parmi lesquels un exercice de grammaire/conjugaison relatif à l'expression de la condition. L'enseignant a aussi évoqué deux termes grammaticaux en demandant à la classe le substantif du verbe démentir et en parlant de suffixe et préfixe.</p> <p>4. L'enseignant n'a pas donné réellement de l'importance à la prononciation mais il a tout de même commencé la séance de son cours en accordant un temps pour que les apprenants lisent le texte à</p>

	voix basse. Il a aussi demandé aux étudiants de parler lentement ou de répéter leurs discours afin qu'il le comprenne.
<p>Classement des habiletés par ordre d'importance Question n°13 de l'entretien : <i>Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? (1 la plus importante, plusieurs peuvent être classées sur le même niveau)</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant PC-12-J :</p> <p>« 1. Interaction entre vous et les étudiants / Interaction 2. <i>Production Orale et Production Écrite</i> 3. <i>Compréhension Orale et Compréhension Écrite</i> » 4. Interaction entre les étudiants »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant PC-12-J :</p> <p>1. L'observation de ce cours nous permet d'affirmer que le travail de la compétence de Compréhension Ecrite a été le plus important (les deux tiers de la totalité du cours). D'ailleurs, le professeur explique l'objectif de la Compréhension Ecrite ainsi : « <i>Plus vous lisez plus vous allez saisir le sens et plus vous allez être en confiance pour réaliser les exercices.</i> ».</p> <p>2. A la suite de la première partie dédiée au travail de la Compréhension Ecrite, l'enseignant a demandé aux apprenants de faire un petit résumé oral du texte tout en nommant cette activité : « <i>C'est la phase de l'activité d'expression orale, alors un petit résumé, je ne vous demande pas, ce n'est pas la mer à boire. C'est juste un petit résumé. Même si vous ne comprenez pas, il faut avoir l'écoute active ...</i> ».</p> <p>Le travail de la Production Orale est considéré par l'enseignant dans le cours observé comme la deuxième compétence la plus importante après celle de la Compréhension Ecrite.</p> <p>L'enseignant a aussi souligné l'importance de l'expression orale dans le cadre des entretiens professionnels en disant : « <i>Un petit mot... Il faut oser parler car après vous aurez des entretiens.</i> ».</p> <p>3. L'enseignant a réalisé son cours en mettant en place une interaction orale entre lui et les étudiants pour aborder les trois moments de Compréhension Ecrite via l'étude de deux textes, la Production Orale et les exercices relatifs au lexique et à la grammaire/conjugaison. Mais cette interaction orale n'a pas été développée dans la classe observée et peu d'apprenants y ont participé.</p> <p>4. A la suite des activités de Compréhension Ecrite et de Production Orale, l'enseignant a proposé aux apprenants un exercice d'écrit : rédiger un texte court d'environ un paragraphe à partir du texte distribué par l'enseignant et de la discussion qui s'en est suivie. L'enseignant a formulé sa consigne tout en soulignant l'importance de la Production Ecrite : « <i>Si vous passez un entretien, il faut mesurer ces propos, les mots justes. C'est par la lecture. Comme je l'ai dit la dernière fois, avant de passer à une activité c'est-à-dire à une opération de transcodage. Tout ce qu'on vient de dire vous allez l'écrire dans un paragraphe. Allez-y. Une opération de transcodage</i></p>

	<p><i>de l'oral ce qu'on vient de dire là de l'oral à l'écrit. Quand vous écrivez c'est une opération rassurante. L'écrit c'est rassurant. Celui qui n'écrit rien n'a rien. ».</i></p> <p>Mais cet exercice de Production Ecrite a été reporté rapidement par l'enseignant après son constat de la grande difficulté des étudiants à rédiger un paragraphe en classe.</p> <p>L'enseignant en évoquant la thématique de la science et du progrès a fait référence à la période actuelle et demande aux étudiants de lui dire comment on écrit « ère » tout en la comparant à son homonyme l' « air » que l'on respire. Mais ces deux termes n'ont pas été écrits au tableau par l'enseignant.</p> <p>L'activité de Production Ecrite a été mise en place dans ce cours mais abandonnée après quelques minutes par l'enseignant.</p>
<p>Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants</p> <p>Question n° 11 de l'entretien : <i>Quelles sont les activités orales et/ou écrites, que vous jugez nécessaires pour faire progresser vos étudiants ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant PC-12-J :</p> <p><i>« Et ben il faut qu'il ait un cumul des deux hein c'est-à-dire l'oral et l'écrit ça se complète d'ailleurs je fais parfois une opération de transcodage et c'est un univers réversible de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral mais encore une fois en essayant de ne pas essayer d'être trop ambitieux dans l'enseignement il faut aller pas à pas. »</i></p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant PC-12-J :</p> <p>Dans ce cours, l'enseignant a essayé de proposer aux apprenants des activités écrites et orales. Sur le plan de l'écrit, il a été proposé la lecture de deux textes ainsi que la rédaction d'un paragraphe à partir de la lecture d'un texte et d'un échange oral entre l'enseignant et les étudiants. Sur le plan de l'oral, il y a eu, d'une part, une interaction orale entre l'enseignant et les étudiants sur les mots difficiles et d'autre part une activité d'expression orale en demandant aux apprenants de faire un résumé oral du texte intitulé : « <i>La méthode expérimentale</i> ».</p> <p>L'enseignant, dans la dernière partie de son cours, a essayé de faire à l'oral de manière collective avec l'ensemble de la classe une série d'exercices proposés par « <i>Cap Université</i> », portant sur le lexique, la grammaire et la conjugaison.</p>
<p>Importance de l'expression orale en classe</p> <p>Question n°27 du premier questionnaire : <i>Pour vous, l'expression orale en classe est nécessaire pour améliorer le niveau de français des étudiants : complètement vrai, assez vrai, pas vraiment, ce n'est pas du tout la question ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant PC-12-J :</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant PC-12-J :</p>

<p>« <i>complètement vrai</i> »</p>	<p>Notre observation de classe nous permet de dire que l’enseignant a donné une importance à l’expression orale. Au moment d’introduire l’activité d’expression orale qu’il désigne ainsi pour inciter à la prise de parole. Plus loin dans le cours, il ajoute : « <i>Un petit mot... Il faut oser parler car après vous aurez des entretiens.</i> ». Ces deux énoncés démontrent toute l’importance que l’enseignant accorde à l’expression orale en classe et les liens qu’il fait entre l’apprentissage universitaire et le monde professionnel. Dans le cadre des activités orales, il a été demandé aux apprenants à partir d’un texte écrit de la méthode Cap Université de faire un résumé oral et d’essayer d’interagir avec l’enseignant tout au long du cours notamment autour des mots clés (déduction, induction, hypothèse, etc.) ainsi que d’effectuer des exercices du manuel « Cap Université » portant sur le lexique (synonymes, antonymes, etc.), la grammaire et la conjugaison.</p>
-------------------------------------	---

3^{ème} Thématique : Objectifs du cours, grammaire et phonétique

<p>Importance de l’enseignement de la grammaire Question n° 24 du premier questionnaire : <i>Selon vous, l’enseignement de la grammaire en Licence 1 à travers les exercices structuraux est : nécessaire, conseillé, inapproprié ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l’enseignant PC-12-J :</p> <p>« <i>conseillé</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l’enseignant PC-12-J :</p> <p>L’enseignant a fait faire aux étudiants un exercice de grammaire/conjugaison relatif à l’expression de la condition avec des verbes à conjuguer au temps qui convient. Dans ce cours observé, le professeur a aussi fait référence à des termes grammaticaux tels que le suffixe/préfixe et la transformation nominale/verbale en disant : « <i>Qu’est-ce que démentir ? ... Le substantif de démentir ?</i> ».</p>
<p>Niveau des étudiants en prononciation phonétique Question n°17 du deuxième questionnaire : <i>La prononciation phonétique de la majorité des étudiants est : convenable, compréhensible, incompréhensible ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l’enseignant PC-12-J :</p> <p>« <i>compréhensible</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l’enseignant PC-12-J :</p> <p>Excepté la demande de lecture (à voix basse) d’un texte, extrait de la méthode Cap Université, faite par l’enseignant aux apprenants, le cours observé n’a pas révélé un travail effectué par l’enseignant pour améliorer la prononciation des apprenants.</p>

	<p>Nous avons noté aussi que devant l'incompréhension des mots ou phrases énoncés par les apprenants, l'enseignant était contraint dans le cadre de l'interaction de demander à l'apprenant de répéter ou de parler lentement en lui disant : « <i>Vous pouvez aller doucement, essayer d'aller doucement.</i> ».</p> <p>Comme nous l'avons souligné, la prononciation de la majorité des 4 ou 5 apprenants qui se sont exprimés étaient incompréhensible en raison du manque d'articulation, d'une prise de parole (timide) ou encore d'un débit trop rapide accompagné toujours d'une mauvaise articulation.</p>
<p>Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants Question n° 24 du deuxième questionnaire : <i>Les objectifs linguistiques du cours ont-ils été compris par les étudiants ? dans l'ensemble oui, en partie oui, très peu l'ont été, pas du tout ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant PC-12-J :</p> <p>« <i>en partie oui</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant PC-12-J :</p> <p>Plusieurs indicateurs du cours observé démontrent que les objectifs linguistiques du cours ont été très peu compris par les étudiants voire pas du tout.</p> <p>Sur le plan de l'écrit, l'enseignant a été contraint de reporter l'activité écrite proposée en deuxième partie du cours. Le professeur en observant que les étudiants ne parvenaient pas à rédiger un paragraphe, a décidé d'arrêter l'exercice et a demandé aux apprenants de le poursuivre à la maison en leur disant : « <i>... C'est à l'écrit qu'on met la main à la patte, soyons sérieux.... Alors ce que je vous demande, je compte sur vous. Pour la prochaine fois, ... un petit résumé de l'hypothèse et un petit texte ...</i> ».</p> <p>Sur le plan de l'oral, le professeur a demandé aux apprenants de faire un résumé oral du premier texte abordé en classe. Devant le constat de réponses incompréhensibles, l'enseignant a terminé par tenir un discours à l'égard des étudiants qui souligne que les objectifs linguistiques restent incompris : « <i>Alors quelqu'un peut me dire un petit résumé, c'est la phase de l'activité d'expression orale, alors un petit résumé, je ne vous demande pas, ce n'est pas la mer à boire. C'est juste un petit résumé. Même si vous ne comprenez pas, il faut avoir l'écoute active...</i> ».</p> <p>L'interaction orale mise en place par l'enseignant entre lui et les étudiants a révélé aussi les difficultés des apprenants à interagir. Le professeur a dit à ce sujet aux apprenants : « <i>... et j'espère que tous ceux qui n'ont pas parlé, arrivent, osent à s'exprimer Vous savez dans la Communication, plus vous êtes dans le groupe mieux c'est. Vous pouvez communiquer avec lui. Vous pouvez dire qu'est-ce que je vois ça je ne vois pas ça. C'est une interaction. L'enseignement ne doit pas être une forme glacée. Il faut que ça bouge que ça discute entre vous. Il faut même des débats.</i> ».</p>

	Dans les différentes activités écrites et orales, l'enseignant a constaté et exprimé les difficultés rencontrées par les apprenants en matière de compréhension et aussi d'expression.
--	--

Commentaires des informations fournies par PC-12-J

Niveau global des étudiants :

Les propos de l'enseignant et notre observation de classe concordent sur le constat que le niveau des étudiants est faible. Les apprenants rencontrent des difficultés à la fois à l'écrit et à l'oral. Malgré l'encouragement du professeur, les étudiants étaient dans l'incapacité de faire un résumé oral d'un texte écrit lu et discuté en classe et vice versa de rédiger un texte écrit suite à des explications données par l'enseignant.

Participation des étudiants :

Selon l'enseignant la participation des étudiants aux cours a été « *irrégulière mais correcte dans l'ensemble* ». Notre point de vue sur cette question diffère de celui de l'enseignant pour plusieurs raisons. D'une part seulement 4 à 5 apprenants sur 18 présents au cours ont pris la parole. D'autre part, l'enseignant a été contraint d'annuler, après quelques minutes, un exercice de production écrite en raison de son mécontentement sur le travail réalisé par les étudiants. De plus, sur environ 70 étudiants inscrits à ce cours de langue française, seulement environ 20 étudiants y participent. La participation est donc faible pour ce qui est de la présence au cours mais et parmi les présents, peu s'expriment.

Aspects importants à enseigner :

Pour l'enseignant, l'aspect communicatif est l'aspect le plus important à enseigner auprès des étudiants marocains à l'université. Il classe ensuite par ordre d'importance respectifs : les aspects socioculturels, la grammaire, le lexique et la phonétique. Or, notre observation de cours révèle une prédominance accordée au travail sur le lexique dans la majeure partie du cours. Quant à l'aspect communicatif auquel l'enseignant donne la priorité dans son discours, il arrive dans sa pratique de classe après le lexique. Par ailleurs, bien que l'enseignant dans sa conception donne une importance à l'aspect socioculturel, en réalité il ne l'a pas abordé dans le cours observé. Pour les autres aspects à savoir la grammaire et la phonétique, il y a une concordance entre ce que pense l'enseignant et ce qu'il fait.

Classement des habiletés par ordre d'importance :

L'enseignant nous a fait savoir dans le cadre de notre enquête qu'il donnait la priorité à l'oral sur l'écrit tout en se consacrant aux deux compétences. Mais notre observation de classe met en exergue que l'importance a été d'abord donnée à la compétence de Compréhension Écrite puis ensuite à celle de la Production Orale. De plus dans ce cours, le professeur a fait travailler la Compréhension Écrite à deux reprises via deux textes différents. Quant à l'oral, il a été abordé via un exercice de Production Orale et d'Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants. Avant la fin du cours dédié aux exercices de grammaire et de conjugaison, le professeur a proposé une activité de Production Ecrite mais elle a été abandonnée après quelques minutes par l'enseignant en raison des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'accomplissement de cette activité écrite.

Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants :

Pour l'enseignant, autant les activités orales qu'écrites sont nécessaires à la progression des étudiants et il souligne leur complémentarité. En effet, dans le cours observé, à la fois les activités écrites et orales ont été proposées de manière alternée et parfois tout en restant dans le même sujet abordé. Mais cette complémentarité dans les activités mise en place par l'enseignant n'a pas permis aux apprenants de participer plus et donc ne nous a pas montré de progression.

Importance de l'expression orale en classe :

Nous avons interrogé l'enseignant du cours observé à propos de l'expression orale en classe pour savoir si d'après lui elle permettait d'améliorer le niveau des étudiants, il a répondu que c'était « *complètement vrai* ». L'enseignant a effectivement essayé de favoriser la compétence de Production Orale via l'interaction orale entre lui et les étudiants tout au long du cours en échangeant sur les mots difficiles des deux textes étudiés et en proposant aux apprenants de faire un résumé oral à partir d'un texte écrit et de l'interaction qui s'en est suivie.

Il ressort de ce cours observé sur le plan de l'oral plusieurs constats. Tout d'abord, en ce qui concerne l'interaction orale, celle-ci n'a pas réussie car d'une part il y a eu à plusieurs moments des silences pesant dans la salle et d'autre part l'enseignant a eu recours de manière récurrente à la langue arabe standard. De plus, lorsque les étudiants arrivaient à s'exprimer, leurs discours étaient incompréhensibles.

Pour ce qui est de l'activité de Production Orale, les apprenants n'ont pas réussi à faire un résumé oral du texte écrit abordé en classe. En conclusion, bien que l'enseignant mette en place des activités orales en classe, nous n'observons pas de progression des étudiants.

Importance de l'enseignement de la grammaire :

Selon l'enseignant, l'enseignement de la grammaire est « *conseillé* » auprès des étudiants marocains en première année de Licence. Sa pratique de classe sur ce point concorde avec son discours car il n'a pas fait de cours de grammaire mais il s'est limité à faire en fin de séance une série d'exercices proposés dans le manuel « *Cap Université* » portant sur la grammaire et plus particulièrement sur la conjugaison.

Niveau des étudiants en prononciation phonétique :

L'enseignant prétend que la prononciation de la majorité des étudiants est compréhensible alors que durant le cours nous avons constaté son incompréhension de ce que disaient les étudiants. Il demande même à quatre reprises au même apprenant de répéter le mot (« *discipline* ») que ce dernier a utilisé pour qu'il parvienne à l'identifier. D'ailleurs, la principale difficulté rencontrée dans le cadre de notre observation de classe est l'incompréhension des mots et phrases prononcés par les apprenants à cause d'un manque d'articulation mais aussi de l'environnement de la classe qui ne favorise pas une bonne écoute.

Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants :

L'échec constaté dans le cadre de notre observation de classe sur le plan des deux activités principales en matière de Productions Orales et Ecrites nous fait dire que les objectifs linguistiques du cours n'ont pas été compris par les étudiants. Nous rappelons que l'activité de Production Orale n'a pas été réellement réussie par les apprenants et l'activité de Production Ecrite a été abandonnée par l'enseignant. Un autre élément souligne cette incompréhension des objectifs linguistiques, c'est le recours de manière répétée à la langue arabe standard afin de faciliter la compréhension du lexique. Mais cela n'a pas été suffisant pour améliorer la production des étudiants à l'écrit et à l'oral.

Synthèse générale des commentaires

Cette observation était l'occasion de suivre une pratique de classe avec plusieurs compétences langagières proposées excepté celle de la Compréhension Orale. L'enseignant a mis en place successivement la Compréhension Écrite, la Production Orale, l'Interaction Orale entre lui et les étudiants ainsi que la Production Écrite.

Dans la conception de l'enseignant, l'aspect communicatif est prioritaire pour les étudiants de l'université marocaine. Quant au lexique, il est classé dans le discours de l'enseignant à l'avant dernière position soit avant la phonétique (en dernière place) et après les aspects socioculturels et la grammaire. Or, c'est le travail du lexique qui a prédominé largement dans le cours observé. Bien que l'enseignant donne une importance plus grande à la grammaire qu'au lexique, la grammaire a été abordée à la fin du cours suite à l'abondant par l'enseignant d'une activité de Production Écrite. En réalité, il s'agissait plus particulièrement d'une série d'exercices de conjugaison et d'un, de grammaire.

Le professeur nous a fait savoir que les compétences de Production (Interaction Orale entre lui et les étudiants, Production Orale et Production Écrite) sont plus importantes pour les étudiants que celles de Compréhensions Orale et Écrite. Mais notre observation de classe nous a permis de constater que c'est bien au contraire la Compréhension Ecrite qui a été la plus importante dans la mesure où l'enseignant a débuté son cours par l'étude d'un texte écrit et a aussi proposé à un autre moment de son cours un deuxième texte. C'est l'activité langagière la plus proposée et à laquelle il a consacré le plus de temps. Quant à l'oral, il a été abordé mais chaque fois à la suite de l'étude d'un texte.

Contrairement à l'affirmation de l'enseignant concernant la compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants, ces derniers ont rencontré beaucoup de difficultés sur le plan du lexique, de la prononciation des mots, de l'Interaction Orale, de la Production Orale et surtout en Production Écrite. Cette dernière a été abandonnée par l'enseignant quelques minutes après son lancement en raison du niveau faible des apprenants. Dans le cadre de l'interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants, il y a plusieurs moments de silence ce qui a amené le professeur à recourir à la langue arabe standard de manière répétée pour faciliter la compréhension du lexique.

Nous pensons que le lexique employé par l'enseignant n'a pas contribué à faciliter la compréhension des deux textes ainsi que de son discours. Le recours du professeur à la traduction en langue arabe standard n'a pas non plus vraiment facilité la compréhension du vocabulaire abordé ni le déroulement de l'interaction orale en cours. L'enseignant a « bombardé » les apprenants majoritairement de niveaux A1/A2 d'un ensemble de termes nouveaux et d'expressions appartenant à une langue très soutenue. Le discours de l'enseignant

et les textes étudiés en classe de langue n'étaient pas adaptés au niveau linguistique des apprenants.

6) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant HI-14-K

Information sur le cours :

Durée totale du cours observé : 1h 32mn

Ce cours est destiné aux étudiants de deuxième année d'histoire. Il s'agit de la 1^{ère} séance du deuxième semestre. L'enseignant assure son cours auprès de 25 étudiants. La thématique choisie est celle des langues étrangères.

1^{ère} thématique : Niveau et participation des étudiants

<p>Niveau des étudiants Question n°19 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous, les étudiants de la classe observée ont un niveau : très bon, relativement bon pour la plupart, moyen, faible, très insuffisant ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>« moyen »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>Les étudiants du cours observé rencontrent des difficultés sur les plans de la prononciation, de la grammaire, de l'orthographe et de l'expression orale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La lecture de texte par la majorité des apprenants a été incompréhensible avec des mots mal articulés ainsi que des erreurs de prononciation. - Sur les 25 apprenants, seulement 3 ont pris la parole pour répondre aux questions de l'enseignant. De plus, seulement 3 étudiants sur 25 ont réalisé la tâche écrite demandé par l'enseignant durant le cours. - Ces 3 apprenants ont commis dans leurs productions écrites plusieurs fautes d'orthographe grammaticales qui ont été corrigées en suivant. - On note aussi que certains étudiants ont refusé d'aller au tableau à la demande de l'enseignant pour écrire un ou deux mots. <p>La diversité des types de lacunes identifiées auprès des apprenants de la classe observée nous conduit à affirmer que la majorité des apprenants ont un niveau faible en français.</p>
<p>Participation des étudiants en classe Question n° 23 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous la participation des étudiants a été dans ce cours : tout à fait satisfaisante, irrégulière mais correcte dans l'ensemble, faible, insuffisante, inexistante ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>« irrégulière mais correcte dans l'ensemble »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>Le cours observé se décline en deux parties. La première est consacrée à la Compréhension Ecrite et la seconde, à la Production Ecrite. La</p>

	<p>durée de cette dernière a été un peu plus longue que la première, elle s'est déroulée pendant 26 minutes et 9 secondes.</p> <p>Sur le plan de la Compréhension Ecrite où les questions étaient faciles selon l'enseignant, seulement 3 étudiants se sont proposés pour donner une réponse à l'enseignant malgré ses relances pour obtenir des réponses supplémentaires.</p> <p>Concernant la partie du cours consacrée à la Production Ecrite, l'enseignant a laissé à la classe un temps d'environ 12 minutes pour que chacun rédige un texte de 6 lignes. A la fin du temps accordé pour effectuer l'exercice, l'enseignant n'a pu récupérer que 3 textes déposés sur son bureau. Après la correction collective amenée par l'enseignant de ces 3 textes, 6 autres apprenants ont lu à la demande de l'enseignant leur propre texte alors qu'ils ne l'avaient pas remis à leur professeur. Ainsi, parmi les 25 étudiants seulement 9 ont explicitement effectué l'exercice de Production Ecrite.</p> <p>A la fin du cours, lorsque l'enseignant a invité les étudiants à s'inscrire sur une liste pour préparer un exposé à partir de thématiques suggérées, une seule étudiante a répondu positivement à la demande de l'enseignant. Ainsi, pour inscrire les autres étudiants, il a fallu que l'enseignant les désigne en insistant.</p> <p>Ainsi, en se basant sur ces différents éléments, nous pouvons affirmer que la participation des étudiants dans ce cours a été faible.</p>
--	--

2èmeThématique : Importances des compétences et activités

<p>Aspects importants à enseigner</p> <p>Question n° 20 du premier questionnaire : <i>Selon vous, dans un cours de langue quels sont les aspects importants auprès du public universitaire marocain ? (numérotez de 1 à 5, plusieurs peuvent avoir le même numéro)</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>« 1. Communicatifs 2. Phonétiques 3. Socioculturels 4. Lexicaux 5. Grammaticaux »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>1. L'enseignant a donné la priorité à la correction de toutes les fautes d'orthographe grammaticale commises dans les 3 textes rédigés pendant le cours et remis par les apprenants à l'enseignant. L'enseignant a corrigé des erreurs portant sur : l'emploi de l'auxiliaire être dans la conjugaison de verbes, l'emploi des prépositions, les accords en genre et en nombre, les terminaisons des verbes, l'emploi de l'infinitif.</p> <p>De plus, Le professeur a également abordé la grammaire lors de la première partie de son cours dédiée à la Compréhension Ecrite. Il a demandé à la classe de transformer le verbe en substantif et de transformer une phrase à l'indicatif en une phrase au passé composé tout en justifiant la réponse donnée.</p>

	<p>2. L'enseignant a donné une priorité tout au long du cours à la lecture de textes : un texte extrait de « <i>Cap Université</i> » dans le cadre de la Compréhension Écrite et les textes rédigés par les apprenants pendant la phase dédiée à la Production Écrite. Dès le début du cours, l'enseignant a porté l'attention des étudiants sur une activité de Compréhension Écrite en faisant lire un texte du manuel « <i>Cap Université</i> » à voix haute à deux reprises par deux étudiants. L'enseignant a fait de même dans la deuxième partie du cours dédiée à la Production Écrite en demandant aux apprenants de lire à voix haute les textes qu'ils ont eux-mêmes rédigés avant d'en proposer une correction. Il est surprenant de constater que l'enseignant ne s'est pas arrêté une seule fois pour corriger les erreurs de prononciation commises par les étudiants tout au long des différentes lectures des textes. En effet, les apprenants ont eu souvent une prononciation incompréhensible avec une lecture de texte non articulée. Ces erreurs de prononciation concernaient plusieurs mots et expressions telles que : « de plus en plus » prononcé [də pli ã pli], « <i>mesures</i> » prononcé [mizyR], etc. Bien que l'enseignant se soit limité à la lecture de textes et non à la correction de la prononciation, la lecture de texte reste un travail de prononciation, de prosodie et de correspondance entre la graphie et la phonie. Nous pouvons estimer que ce travail de lecture de texte relève toutefois de la phonétique.</p> <p>3. Pour mener l'activité de Compréhension Écrite et celui de la Production Écrite, l'enseignant interrogeait de manière permanente la classe. Excepté une étudiante qui s'est exprimée à deux reprises en utilisant une phrase, les 4 autres étudiants sur 25 qui se sont exprimés répondaient souvent par un mot. De manière générale, il n'y a pas eu d'interaction entre l'enseignant et les apprenants. Nous pouvons ainsi dire que l'échange communicatif lancé par l'enseignant dans la classe observée n'a pas été réussi et qu'il peut être estimé.</p> <p>4. La thématique proposée par l'enseignant dans le cours observé est celle des langues étrangères. Il s'agit d'un sujet qui relève du domaine du Socioculturels et notamment lorsque l'enseignant amène les étudiants à réfléchir sur l'importance des langues étrangères par rapport à la langue officielle du pays. Dans un premier temps, l'enseignant a fait travailler les étudiants sur cette thématique via un texte de <i>Cap Université</i>. Ensuite, il leur a proposé d'écrire un texte de 6 lignes sur cette même thématique.</p> <p>5. L'enseignant s'est très peu intéressé au lexique en Compréhension Écrite et en Production Écrite. Lors de la Compréhension Écrite, il a demandé aux apprenants d'expliquer la signification de « <i>nominativement</i> » et de transformer deux verbes à la forme nominale. Il s'agit des deux verbes suivants : « <i>constituer</i> » et « <i>informer</i> ». L'enseignant a</p>
--	--

	<p>aussi proposé, lors de la correction des textes rédigés par les apprenants, des synonymes à la place des mots utilisés par les apprenants tels que : « <i>personnes</i> » au lieu de « <i>humains</i> » et « <i>emploi</i> » au lieu de « <i>job</i> ».</p>
<p>Classement des habiletés par ordre d'importance Question n°13 de l'entretien : <i>Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? (1 la plus importante, plusieurs peuvent être classées sur le même niveau)</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>« 1 : L'interaction entre vous les étudiants</p> <p>2 : L'interaction entre les étudiants</p> <p>3 : La production orale / La compréhension orale / La production de l'écrit / La compréhension de l'écrit »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>1. Dans le cours observé, la séquence la plus longue est celle consacrée à la Production Ecrite où l'enseignant a demandé de rédiger un texte de 6 lignes. Cette partie du cours a duré plus de 26 minutes sur une durée totale du cours de 1 heure 32 minutes.</p> <p>2. La première séquence du cours consacrée à la Compréhension Écrite. L'enseignant a posé une série de questions sur un texte précédemment lu par les étudiants. Ces derniers devaient proposer un titre au texte, donner la signification d'un terme, dire si certaines affirmations étaient vraies ou fausses et trouver la forme nominale de certains verbes du texte. Peu d'étudiants ont répondu aux questions posées par l'enseignant.</p> <p>3. Tout au long de la Compréhension Écrite, l'enseignant a posé des questions relatives au texte, mais l'interaction entre l'enseignant et les étudiants n'a pas été développée. La majorité des apprenants n'ont pas participé à l'interaction orale avec l'enseignant et dès qu'il y avait une difficulté de la part d'un apprenant, l'enseignant passait à une autre question. Ainsi, l'enseignant monopolisait la parole dans le cadre de l'interaction entre lui et les étudiants.</p>
<p>Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants Question n° 11 de l'entretien : <i>Quelles sont les activités orales et/ou écrites, que vous jugez nécessaires pour faire progresser vos étudiants ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>« <i>Ben souvent quand vous demandez au eh normalement il faut demander aux étudiants de faire des exposés et surtout que les exposés soient fait</i></p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>Dans la classe observée, l'enseignant a opté pour faire travailler les étudiants sur l'écrit en compréhension et en production. Le fait de consacrer l'ensemble du cours à l'écrit et de s'arrêter sur chaque erreur commise par les apprenants dans leur Production Ecrite, cela montre que pour l'enseignant les étudiants ont beaucoup de difficultés à l'écrit. D'ailleurs, la deuxième partie</p>

<p><i>en groupe euh à deux ou à trois donc ça motive d'avantage les étudiants à oser parler à oser euh intervenir, discuter devant leurs euh leurs camarades. »</i></p>	<p>du cours, l'enseignant commence en disant aux apprenants : « <i>Le problème c'est que l'étudiant ne rédige pas correctement et regardez</i> », et d'ajouter un peu plus loin : « <i>On va les corriger et à partir du travail de vos camarades, il y a des choses qui ne sont pas normales</i> », et en soulignant aussi « <i>il faut faire attention pour que vous, vous ne les commettiez pas pour la prochaine fois.</i> ». Nous constatons aussi que même pendant la Compréhension Écrite, l'enseignant demande aux apprenants d'écrire leur réponse au tableau.</p>
<p>Importance de l'expression orale en classe Question n°27 du premier questionnaire : <i>Pour vous, l'expression orale en classe est nécessaire pour améliorer le niveau de français des étudiants : complètement vrai, assez vrai, pas vraiment, ce n'est pas du tout la question ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant HI-14-K : « <i>complètement vrai</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>L'enseignant n'a pas vraiment accordé d'importance à l'expression orale dans le cours observé. Le cours a été dédié dans sa totalité à l'écrit (Compréhension et Production Écrites). Il y a eu des échanges, cependant, pour réaliser les activités proposées oraux entre l'enseignant et les apprenants mais qui n'ont pas été réussis. En effet, la majorité des apprenants, répondant, employaient souvent un seul mot dans leurs réponses sans formuler des phrases.</p> <p>De plus, le nombre d'étudiants qui répondaient étaient 3 sur 25. Même dans le cadre de cette interaction orale, l'enseignant n'a pas pris le temps nécessaire pour développer l'expression orale en classe.</p> <p>Cela étant dit, en fin de cours, l'enseignant a suggéré à la classe plusieurs thématiques au choix afin que les étudiants préparent un exposé par groupe de deux ou plus afin qu'ils les présentent devant la classe lors de la prochaine séance. Mais là encore, les étudiants n'ont pas accueilli cette activité avec enthousiasme.</p>

3^{ème} Thématique : Objectifs du cours, grammaire et phonétique

<p>Importance de l'enseignement de la grammaire Question n° 24 du premier questionnaire : <i>Selon vous, l'enseignement de la grammaire en Licence 1 à travers les exercices structuraux est : nécessaire, conseillé, inapproprié ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant HI-14-K :</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant HI-14-K :</p>

<p>« <i>conseillé</i> »</p>	<p>La grammaire a été un élément important et constant dans le déroulement du cours observé. Lors de la Compréhension Ecrite, l'enseignant a proposé aux apprenants de donner le nom verbal à partir des verbes (« <i>constituer</i> », « <i>informer</i> ») utilisés dans le texte de Cap Université lu en classe. L'enseignant a également terminé les exercices relatifs à la Compréhension Ecrite en demandant aux apprenants de mettre la phrase suivante : « <i>Les lauréats peuvent trouver un travail</i> » au passé composé et de justifier la réponse donnée.</p> <p>La deuxième partie du cours a été dédiée à la correction des fautes d'orthographe grammaticale commises dans les 3 textes rédigés par les étudiants en classe.</p>
<p>Niveau des étudiants en prononciation phonétique Question n°17 du deuxième questionnaire : <i>La prononciation phonétique de la majorité des étudiants est : convenable, compréhensible, incompréhensible ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>« <i>convenable</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>La prononciation de la majorité des apprenants est émaillée d'erreurs. Ce constat est apparu lors de la Compréhension Ecrite au moment de la lecture de texte par les deux étudiantes, lors de la lecture des exercices et lors de l'interaction des apprenants avec l'enseignant. Voici un exemple d'erreurs de prononciation :</p> <p>La lecture des textes produits par les étudiants est incompréhensible, elle était souvent non articulée, monotone, et avec un volume sonore trop faible pour être entendu par l'ensemble des étudiants. Seulement 2 étudiants sur 9 ont pu lire leur propre texte de manière articulée, compréhensible et juste.</p> <p>Comme l'enseignant n'a pas corrigé la prononciation des apprenants et se limitait à leur faire lire les textes, aucune rétroaction pédagogique n'a permis une amélioration de la prononciation.</p>
<p>Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants Question n° 24 du deuxième questionnaire : <i>Les objectifs linguistiques du cours ont-ils été compris par les étudiants ? dans l'ensemble oui, en partie oui, très peu l'ont été, pas du tout ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>« <i>en partie oui</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant HI-14-K :</p> <p>Il est difficile d'affirmer ou d'infirmer la compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants dans le cours observé, car ce cours se présente comme un ensemble d'exercices dont la correction s'est faite de manière collective avec une participation importante de l'enseignant. En revanche, le nombre faible d'apprenants ayant participé dans ce cours (3 étudiants sur 25 en</p>

	Compréhension Écrite et 8 étudiants sur 25 en Production Écrite) ne nous permet pas de dire que les objectifs linguistiques ont été compris par les étudiants.
--	--

Commentaires des informations fournies par HI-14-K

Niveau global des étudiants :

Bien que l'enseignant affirme que le niveau des étudiants est moyen, les étudiants de la classe observée nous semblent avoir un niveau faible aussi bien en Compréhension et Production Écrites qu'en Expression Orale. La majorité des apprenants avaient, dans le cadre de la lecture de texte, une prononciation phonétique défectueuse et une prosodie inadaptée. L'activité de Production a mis en exergue tout type d'erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale.

Participation des étudiants :

Dans la première partie du cours consacrée à la Compréhension Écrite, seulement 3 étudiants sur 25 ont pris la parole pour répondre aux questions de l'enseignant. Dans la seconde partie dédiée à la Production Écrite, 3 étudiants sur 25 ont accepté de remettre leur production écrite à leur professeur et 5 autres, à la demande de l'enseignant, ont seulement lu l'un après l'autre leur propre texte. Au total, un peu plus des deux tiers des apprenants de la classe de langue observée ne se sont pas exprimés tout au long du cours. Ainsi, nous pouvons affirmer que la participation des étudiants dans ce cours a été faible et non pas « *irrégulière mais correcte dans l'ensemble* » comme l'affirme leur enseignant.

Aspects importants à enseigner :

Concernant les aspects importants à enseigner dans un cours de langue auprès du public universitaire marocain, l'enseignant de la classe observée nous a répondu dans le cadre de notre questionnaire qu'il donnait la priorité à l'aspect communicatif et classait l'aspect grammatical de moindre importance.

Or, dans sa pratique de classe, c'est cet aspect grammatical qui a été le plus important. L'enseignant l'a abordé à plusieurs reprises dans l'activité de la Compréhension Écrite et surtout lorsqu'il a procédé à la correction, de manière collective, des erreurs d'orthographe grammaticales commises par les apprenants dans leurs écrits. Nous mesurons là un décalage notable entre ce que déclare l'enseignant interrogé et ce qu'il fait réellement dans son cours. Ce décalage ne se limite pas au classement de l'aspect grammatical mais aussi à l'aspect

communicatif que l'enseignant déclare être le plus important pour améliorer le niveau des étudiants alors que notre observation du cours nous permet de dire qu'il arrive en 3^{ème} position après respectivement l'aspect grammatical et l'aspect phonétique.

En revanche, l'enseignant interrogé souligne que la phonétique est le deuxième aspect le plus important dans un cours de langue. En effet, si on considère l'exercice de lecture à voix haute comme un exercice de prononciation en soi, on observe qu'il est très présent dans son cours. L'enseignant classe l'importance de la phonétique après celle du communicatif et avant celle des aspects socioculturels mais dans son cours, il a accordé plus d'importance à la grammaire et moins au socioculturel par rapport à la grammaire. Quant au lexique, l'enseignant lui a accordé le moins d'importance à la fois dans sa déclaration et dans sa pratique.

En conclusion, concernant les aspects les plus importants dans un cours de langue pour les étudiants marocains, nous constatons un décalage important entre le discours de l'enseignant interrogé et sa pratique.

Classement des habiletés par ordre d'importance :

Pour l'enseignant, les habiletés d'interactions (entre lui et les étudiants, et les étudiants entre eux) sont plus importantes pour les étudiants que celles de Productions et Compréhensions Orales et Ecrites. Cependant, dans le cours observé, il n'y a pas eu du tout d'interaction entre les étudiants. Quant à l'interaction entre l'enseignant et les étudiants, elle était faible tout au long du cours et parfois même l'enseignant posait la question et répondait lui-même rapidement à sa question ; même si on entendait parfois plusieurs réponses des étudiants sans comprendre ce que chacun d'eux disait. Nous avons observé aussi que l'enseignant n'a pas essayé de maintenir l'interaction avec l'étudiant lorsque celui-ci rencontrait une difficulté pour s'exprimer.

Dans le discours de l'enseignant interrogé les compétences de Productions et Compréhensions Orales et Ecrites sont mises au même niveau d'importance après l'interaction en cours. Or, nous constatons que l'enseignant a développé dans son cours uniquement deux compétences à savoir celle de Compréhension et de Production Écrites. Encore une fois, il ressort de notre analyse un décalage important entre ce que dit l'enseignant et ce qu'il fait.

Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants :

Selon l'enseignant, l'exposé est un exercice qui, lorsqu'il est fait par un groupe de deux ou trois, favorise la motivation des étudiants et la prise de parole notamment entre les étudiants. Dans notre observation du cours, les apprenants n'ont pas présenté d'exposé. Mais à la fin du cours,

l'enseignant leur a proposé d'inscrire leurs noms sur une liste afin que ces derniers présentent des exposés pour les prochaines séances à partir des thématiques.

Importance de l'expression orale en classe :

L'enseignant interrogé reconnaît que l'expression orale est nécessaire pour améliorer le niveau linguistique des étudiants en français. Mais dans le cours observé, l'enseignant a donné la priorité à l'écrit et non à l'oral. De plus, lors des prises de parole sollicitées chez les apprenants, l'enseignant n'a pas vraiment favorisé leur expression orale.

Importance de l'enseignement de la grammaire :

Bien que l'enseignant déclare ne pas considérer l'aspect grammatical comme un aspect important à enseigner dans un cours de langue, il y a consacré quasiment tout le cours. Nous sommes impressionnés par ce fort décalage entre ce que pense l'enseignant de son enseignement et la priorité qu'il lui donne réellement en classe.

Niveau des étudiants en prononciation phonétique :

L'enseignant interrogé estime que le niveau de la prononciation phonétique des étudiants de la classe observée est convenable. En réalité, les apprenants ont une prononciation souvent incompréhensible avec une lecture de texte monotone, hachée et non articulée.

Le professeur nous a fait savoir qu'il accorde une importance à l'aspect phonétique juste après l'aspect communicatif. Mais nous n'avons observé aucune correction des erreurs de prononciation des étudiants.

Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants :

La manière dont l'enseignant a amené les activités de la Compréhension Écrite et de Production Écrite ne nous permet pas de confirmer ou d'infirmer la compréhension des objectifs linguistiques du cours par les étudiants. D'une part, peu d'étudiants sont entrés en interaction avec l'enseignant (3 sur 25) ; d'autre part, l'enseignant a monopolisé la parole tout au long du cours y compris dans le cadre de l'interaction qu'il a mise en place. Le professeur répondait parfois aux questions qu'il posait lui-même aux étudiants.

Synthèse des commentaires sur les comparaisons entre les déclarations et l’agir enseignant HI-14-K

L’enseignant enquêté affirme donner la priorité à l’interaction (entre lui et les étudiants, et entre les étudiants) en classe, mais dans le cours observé, il a donné l’importance à l’écrit (Compréhension Écrite et Production Écrite). Il souligne que l’aspect le plus important dans un cours de langue pour les étudiants marocains est l’aspect communicatif et le moins important, l’aspect grammatical. Or, notre observation du cours nous permet d’affirmer que c’est l’aspect grammatical qui a été privilégié. Dans le discours de l’enseignant, l’expression orale est complètement nécessaire pour améliorer le niveau linguistique des apprenants, mais nous n’avons pas observé en classe de pratique enseignante la favorisant via l’interaction entre l’enseignant et les étudiants ou entre les étudiants. Le professeur reconnaît l’importance de la phonétique qu’il classe comme le deuxième aspect le plus important pour les étudiants, mais excepté faire lire aux apprenants les textes (du manuel « *Cap Université* » ou les courts textes qu’ils ont rédigés eux-mêmes) le professeur n’a corrigé à aucun moment les erreurs de prononciation phonétique. Alors que les étudiants avaient, pour la majorité de ceux qui ont lu les textes, une prononciation incompréhensible, monotone, hachée et non articulée. En dépit de ces constats, l’enseignant estime que la prononciation des étudiants dans le cours observé est convenable et que les étudiants ont en partie compris les objectifs linguistiques du cours. Alors que la participation a été faible et que les textes rédigés par les étudiants font apparaître des erreurs de niveau débutant, l’enseignant est globalement satisfait de son cours. Nous pouvons affirmer que cette comparaison entre ce qui est déclaré par l’enseignant et ce qu’il fait en cours rend compte d’un fort décalage pour l’ensemble des points sur lesquels il a été questionnés.

7) Comparaison des pratiques déclarées et des pratiques observées chez l'enseignant SO-15-K

Information sur le cours

Durée totale du cours : 1h 11mn

Information sur le cours :

Le cours a lieu au second semestre et se déroule dans une grande salle mais avec un effectif de 15 étudiants. Il est destiné aux étudiants de la première année de Licence anglais de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines. La séance observée est dédiée à la grammaire et à la conjugaison.

1^{ère} thématique : Niveau et participation des étudiants

<p>Niveau des étudiants Question n°19 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous, les étudiants de la classe observée ont un niveau : très bon, relativement bon pour la plupart, moyen, faible, très insuffisant ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>« <i>faible</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>Il est difficile de mesurer le niveau des étudiants lorsqu'ils sont peu nombreux à s'exprimer dans le cadre d'une interaction avec l'enseignant. Nous avons constaté qu'une seule étudiante répondait par moment de manière juste aux questions de l'enseignant. Les autres étudiants ont eu beaucoup de difficultés à décrire la forme des temps du futur simple, du futur proche et du conditionnel présent. Les apprenants n'ont pas pu répondre à des questions simples de l'enseignant telles que : conjuguer les verbes aller et pouvoir à la première personne du singulier du futur proche. Il est à noter aussi qu'au début du cours lorsque l'enseignant a interrogé les étudiants sur le contenu de la séance précédente, aucun étudiant n'a pu mentionner les points grammaticaux abordés. Pour des étudiants qui sont censés avoir le niveau B1/B2 et qui sont à la fin de la première année de Licence, nous pouvons affirmer en nous appuyant sur les éléments évoqués ci-dessus que leur niveau est faible.</p>
<p>Participation des étudiants en classe Question n° 23 du deuxième questionnaire : <i>Selon vous la participation des étudiants a été dans ce cours : tout à fait satisfaisante, irrégulière mais correcte dans l'ensemble, faible, insuffisante, inexistante ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant SO-15-K :</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant SO-15-K :</p>

<p>« <i>irrégulière mais correcte dans l'ensemble</i> »</p>	<p>Tout d'abord, seulement 15 étudiants sur 140 étaient présents dans un cours de langue qui se déroulait le samedi matin de 8h00 à 10h mais qui n'a débuté qu'à 8h40. Dans le cours observé, seulement 2 étudiantes sur 15 interagissaient par moments avec l'enseignant pour répondre à ses questions relatives à la conjugaison et à la grammaire. Nous avons aussi constaté qu'aucun apprenant n'a pu au début du cours rappeler à la demande de l'enseignant ce qui a été vu à la séance précédente qui portait sur le passé composé et l'imparfait. Notre observation de classe nous a permis de noter que plusieurs questions simples de l'enseignant adressées aux apprenants sont restées sans réponse et ont été même suivie d'un silence de plusieurs secondes. Ainsi, l'enseignant a fini par y répondre lui-même. Nous pouvons ainsi dire que la participation des étudiants au cours observé a été faible.</p>
---	--

2^{ème} thématique : importances des compétences et activités

<p>Aspects importants à enseigner Question n° 20 du premier questionnaire : <i>Selon vous, dans un cours de langue quels sont les aspects importants auprès du public universitaire marocain ? (numérotez de 1 à 5, plusieurs peuvent avoir le même numéro)</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>« 1. Socioculturels 2. Communicatifs 3. Grammaticaux 4. Lexicaux 5. Phonétiques »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>Le cours observé a été consacré dans sa totalité à la grammaire et à la <i>conjugaison</i>. L'enseignant a abordé l'expression et la formation des temps du futur simple, du futur proche et du conditionnel présent via des phrases écrites par l'enseignant au tableau. Il a aussi évoqué la composition de la phrase avec des exemples de phrases constituées de : sujet, verbe et complément d'objet direct ou indirect. Il a aussi été question du participe passé et de son accord avec le complément d'objet direct ainsi qu'en fin de cours de l'utilisation des pronoms compléments « <i>y</i> » et « <i>en</i> ».</p> <p>Il s'agit donc d'un cours dédié complètement à la conjugaison et à la grammaire et donc selon notre observation la grammaire et la conjugaison sont pour l'enseignant l'aspect le plus important dans un cours de langue pour les étudiants marocains. Il dit d'ailleurs dès le début du cours à ces étudiants : « <i>On va parler conjugaison et grammaire car c'est la base du français.</i> ».</p> <p>Dans le cadre de l'étude du temps du conditionnel présent, l'enseignant a abordé le tutoiement et le vouvoiement tout en indiquant à la classe que le conditionnel présent exprime à la fois le souhait et la politesse. L'enseignant a souligné que le tutoiement est utilisé pour s'adresser à un ami et le vouvoiement, pour exprimer le respect. Pour illustrer cette</p>

	<p>différence entre le tutoiement et le vouvoiement, le professeur a donné l'exemple des deux phrases suivantes : pour le tutoiement « <i>Tu pourrais me passer ton stylo s'il te plaît ?</i> » ; « <i>Vous pouvez me passer votre stylo s'il vous plaît ?</i> ». Ainsi, l'aspect socioculturel a été abordée en classe et expliqué par des exemples relevant de l'environnement de la classe afin qu'ils soient compréhensibles par les apprenants.</p> <p>Tout au long du cours observé, l'enseignant a interrogé les apprenants sur des points relatifs à la conjugaison et à la grammaire. Les quelques étudiants qui ont pris la parole (2 à 3 étudiants sur 15) se sont exprimés généralement avec deux ou trois mots. De plus, pour illustrer les différents points grammaticaux, c'est toujours le professeur qui donnait des exemples de phrases. En fait, la communication n'était pas réellement favorisée dans la classe observée bien que l'enseignant ait utilisé le concept de communication à plusieurs reprises en classe. A ce sujet et devant la difficulté des étudiants à conjuguer des verbes au futur, l'enseignant définit la communication ainsi :</p> <p><i>« Dès fois, j'ai des difficultés à conjuguer les verbes au futur simple. Pour communiquer, la communication, c'est quoi ? C'est un échange d'informations. Donc l'essentiel, c'est que le récepteur comprend le message. Bien sûr, il y a le canal etc. [Chefna] (traduction : on a vu). Donc dès fois, il y a des difficultés pour conjuguer un verbe au futur simple. Dans la communication, je peux me référer à ce qu'on appelle le futur proche. ».</i></p> <p>Nous avons observé aussi à un moment précis du cours que l'enseignant a déclenché une situation de communication en classe en posant la question suivante : « <i>Quelle est la différence entre élève et étudiant ?</i> ». Suite à cette interrogation, un étudiant a pris la parole mais l'enseignant n'a pas souhaité développer ou exploiter cette interaction pour développer la communication en classe de langue. Nous pouvons donc dire que bien que le terme de communication ait été mentionné par l'enseignant plusieurs fois en classe, l'aspect communicatif n'a pas été réellement favorisé dans la classe observée.</p> <p>Comme nous venons de l'indiquer, l'enseignant s'est intéressé à la différence de signification entre le terme d'élève et celui d'étudiant. Cette question n'entraîne pas dans la thématique du cours observé, mais l'enseignant l'a évoqué juste pour souligner l'importance de l'assiduité des étudiants qui sera récompensée sur le plan de la note finale de l'UE. Nous pouvons ainsi dire que l'aspect lexical a été négligé dans le cours observé.</p> <p>Dans ce cours dédié principalement à la conjugaison et à la grammaire, aucun travail de phonétique n'a eu lieu.</p>
--	---

<p>Classement des habiletés par ordre d'importance Question n°13 de l'entretien : <i>Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? (1 la plus importante, plusieurs peuvent être classées sur le même niveau)</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>« 1 : l'interaction orale et écrite entre les étudiants / Interaction entre moi et les étudiants (au même niveau)</p> <p>2 : <i>Productions Écrite et Orale</i></p> <p>3 : <i>Compréhensions Orale et Écrite</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>La seule compétence mise en place par l'enseignant dans ce cours dédié à la grammaire et à la conjugaison est l'interaction orale entre l'enseignant et les étudiants. Mais cette compétence n'a pas été réellement développée en classe. En effet, d'une part les réponses des apprenants étaient très courtes (2 à 3 mots), d'autre part très peu d'étudiants ont pris la parole tout au long du cours (2 à 3 étudiants sur 15 présents).</p>
<p>Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants Question n° 11 de l'entretien : <i>Quelles sont les activités orales et/ou écrites, que vous jugez nécessaires pour faire progresser vos étudiants ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>« <i>D'accord donc pour les activités orales euh je je suis avec les exposés, les exposés oraux bien sûr. Euh je suis avec la participation des étudiants c'est la la recherche euh c'est l'effort de qu'ils qu'ils fassent au niveau de de documentations, de comment présenter leurs travaux etc.. Euh dans l'écrit surtout la la la rédaction de de quelques par exemple pour moi la première année c'est la description décrire des endroits, c'est c'est essayer de faire euh entre guillemets un compte rendu de leur euh de leur cours dit dit euh</i></p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>Dans le cours observé, il n'y a pas eu d'activités orales ni écrites sous formes d'exercices donnés aux étudiants. L'enseignant n'a pas non plus choisi de thématique pour la réalisation de son cours. Cela peut s'expliquer par le fait que le cours est consacré pleinement à la grammaire et à la conjugaison. L'enseignant a abordé son cours en expliquant aux apprenants les temps et la formation des verbes au futur simple, au futur proche, au conditionnel ainsi que le participe passé et son accord avec le complément d'objet direct. Pour chaque point grammatical développé, le professeur a écrit au tableau des exemples de phrases en demandant aux étudiants de donner la fonction grammaticale de chaque mot de la phrase. Il leur a aussi demandé de conjuguer plusieurs verbes à la première personne du singulier tout en insistant sur l'emploi du futur proche au lieu du futur simple. En effet, les étudiants de la classe observée avaient des difficultés à conjuguer certains verbes au futur simple comme par exemple le verbe irrégulier « pouvoir ». Le professeur a utilisé la même méthode décrite ci-dessus pour aborder en fin de cours les pronoms compléments « en » et « y ».</p>

<p><i>fondamental, euh essayer de traduire quelques chapitres de leur cours fondamental. »</i></p>	<p>A la fin de la séance, l'enseignant a noté les noms des étudiants qui allaient présenter individuellement ou par groupe leurs exposés pour les deux séances à venir.</p>
<p>Importance de l'expression orale en classe Question n°27 du premier questionnaire : <i>Pour vous, l'expression orale en classe est nécessaire pour améliorer le niveau de français des étudiants : complètement vrai, assez vrai, pas vraiment, ce n'est pas du tout la question ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>« <i>assez vrai</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>L'enseignant a interrogé tout au long du cours les apprenants sur des points relatifs à la conjugaison et à la grammaire. Mais très peu d'étudiants répondaient. De plus l'ensemble des phrases analysées grammaticalement en classe émanait seulement de l'enseignant. Nous pouvons ainsi affirmer que même si le cours s'est passé à l'oral, l'activité mise en place par l'enseignant n'a pas permis de développer l'expression orale chez les apprenants de la classe observée. L'enseignant a même évité de développer une interaction entre lui et un étudiant sur la différence entre les termes « élève » et « étudiant » alors que ce dernier adressait une question intéressante à l'enseignant sur ce point. Le professeur n'a pas exploité cette situation d'échange communicatif pour développer l'expression orale en classe.</p>

3^{ème} Thématique : Objectifs du cours, grammaire et phonétique

<p>Importance de l'enseignement de la grammaire Question n° 24 du premier questionnaire : Selon vous, l'enseignement de la grammaire en Licence 1 à travers les exercices structuraux est : nécessaire, conseillé, inapproprié ?</p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>« <i>nécessaire</i> »</p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>La priorité a été donnée à l'enseignement de la grammaire et de la conjugaison tout au long de la séance observée. En revanche, il n'y a pas eu d'exercices donnés aux étudiants pour vérifier l'acquisition des différents points grammaticaux étudiés en classe. L'enseignant s'est limité dans son cours à écrire au tableau l'ensemble des phrases étudiées. Il a abordé les temps du futur simple, du futur proche et du conditionnel présent et a précisé leur fonction, leur formation et leur terminaison. Il a écrit au tableau des exemples de phrases afin d'illustrer son discours.</p>

	<p>Pour expliciter la différence entre le futur simple et le conditionnel présent, l'enseignant a écrit au tableau les deux phrases suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Demain, j'épouserai une belle femme</i> » « 90 % » ; - « <i>Demain, j'épouserais [...]</i> » « 10 % », (<i>action irréaliste</i>) ». <p>L'enseignant a souligné auprès de sa classe que le bon choix du temps dans le cadre d'un mode n'est pas le plus important pour un apprenant non spécialiste dans les langues et que l'essentiel est de s'exprimer même si par exemple on utilise l'imparfait à la place du passé composé ou le futur proche au lieu du futur simple.</p> <p>Concernant l'emploi des pronoms compléments « y » et « en », l'enseignant a donné à sa classe l'exemple suivant en plusieurs étapes qu'il a écrit au tableau tout en formulant la fonction de chaque mot dans la phrase :</p> <p><i>« Imane a préparé une tarte à son frère Imane a préparé <u>la</u> à son frère Imane l'a préparée <u>lui</u> Imane la lui a préparée ».</i></p> <p>L'enseignant a donné à la suite plusieurs exemples relatifs aux pronoms compléments tout en donnant toujours la fonction des mots de la phrase qu'il écrit au tableau. En voici des exemples :</p> <p><i>« Est-ce que Imane est allée à Rabat ? Imane y est allée. Est-ce que Fadwa est revenue de Rabat Fadwa en est revenue ».</i></p>
<p>Niveau des étudiants en prononciation phonétique Question n°17 du deuxième questionnaire : <i>La prononciation phonétique de la majorité des étudiants est : convenable, compréhensible, incompréhensible ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant SO-15-K :</p> <p><i>« compréhensible »</i></p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>Il est difficile de se prononcer sur le niveau de prononciation phonétique des étudiants de la classe observée car ces derniers ont suivi un cours de grammaire réalisé par l'enseignant. Les étudiants n'ont pas été amenés durant le cours à lire un texte ou à s'exprimer suffisamment pour que nous ayons une idée de leur niveau de prononciation.</p>
<p>Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants Question n° 24 du deuxième questionnaire : <i>Les objectifs linguistiques du cours ont-ils été compris par les étudiants ? dans l'ensemble oui, en partie oui, très peu l'ont été, pas du tout ?</i></p>	
<p>Ce qui est déclaré par l'enseignant SO-15-K :</p> <p><i>« dans l'ensemble oui »</i></p>	<p>Ce qui est fait par l'enseignant SO-15-K :</p> <p>Plusieurs constats relevés dans le cadre de notre observation du cours et plus particulièrement concernant les apprenants ne nous</p>

	<p>permettent pas d'affirmer que les objectifs linguistiques ont été compris par les étudiants. Tout d'abord, dès le début du cours, interpellés par l'enseignant, les étudiants n'ont pas pu rappeler les points grammaticaux étudiés lors du précédent cours. De plus, très peu d'étudiants répondaient aux questions de l'enseignant. Nous observons aussi que toutes les phrases qui ont fait l'objet d'analyse grammaticale émanaient de l'enseignant et non pas des étudiants. Cette pratique enseignante ne facilite pas la vérification de la compréhension et/ou de l'acquisition des objectifs linguistiques par les apprenants. Cela étant, dans le cadre des questions adressées par l'enseignant aux étudiants concernant la conjugaison, nous avons eu des réponses fausses de quelques étudiants telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le temps du futur est formé à partir de l'auxiliaire ; - le futur proche formé à partir de : je viens - le verbe aller au futur : j'aurai <p>En revanche, l'une des trois étudiantes qui prenaient parfois la parole en classe, répondait souvent correctement et avait un meilleur niveau que les autres apprenants.</p>
--	--

Commentaires des informations fournies par SO-15-K

Niveau global des étudiants :

Comme le confirme l'enseignant, notre observation de classe nous révèle que le niveau linguistique des apprenants est faible. En effet, ces derniers ne parviennent pas par exemple à conjuguer à la première personne du futur simple des verbes aller ou pouvoir. Ils ne maîtrisent pas non plus l'utilisation des auxiliaires dans la conjugaison des verbes au passé composé alors que ces étudiants sont censés avoir le niveau B1/B2. De plus, plusieurs questions simples de l'enseignant adressées aux apprenants sont restées sans réponse. Cela étant, une étudiante avait un niveau supérieur aux autres étudiants de la classe observée et réussissait parfois à répondre correctement aux questions posées par l'enseignant.

Participation des étudiants :

L'enseignant estime que la participation des étudiants dans la classe observée est « *irrégulière mais correcte dans l'ensemble* ». Il est important de rappeler que contenu du faible taux de présence des étudiants au cours (de l'ordre de 10,71 %) et d'un taux de participation des présents de 16,66 %, nous pouvons affirmer, contrairement à ce que l'enseignant avance, que la participation des apprenants a été faible.

Aspects importants à enseigner :

Pour ce qui est du classement des aspects importants à enseigner dans un cours de langue auprès des étudiants, excepté l'aspect grammatical nous retrouvons à partir de notre observation du cours une correspondance entre ce que dit l'enseignant et ce qu'il fait dans sa classe. L'enseignant a dédié la totalité de son cours à la grammaire et à la conjugaison alors que dans son discours les aspects socioculturels, qui devancent le communicatif et la grammaire, sont les aspects à enseigner en priorité aux étudiants marocains. En réalité la dimension socioculturelle dans le cours n'a pas occupé une place importante et s'est limitée à une présentation réductrice de l'emploi du tutoiement et du vouvoiement. Quant à l'aspect communicatif, il n'a pas été favorisé en classe par manque d'interaction et aussi par un recours à la darija par moments. Les deux derniers aspects les moins importants dans le discours de l'enseignant sont le lexique et la phonétique. On observe que l'enseignant n'a pas eu recours à la correction phonétique dans le cours et qu'aucune activité portant sur le lexique n'a été proposée.

Classement des habiletés par ordre d'importance :

L'enseignant affirme que la priorité en classe de langue doit d'abord être donnée à l'interaction orale entre les étudiants et entre l'enseignant et les étudiants avant les activités de Productions Écrite et Orale et celles de Compréhensions Orale et Écrite. En fait, nous n'avons observé dans le cours réalisé aucune interaction entre les étudiants. Quant à l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, elle se réduisait à des réponses aux questions de l'enseignant avec la formulation d'un à deux mots le plus souvent. Il est à souligner que parmi les 15 apprenants présents, seulement 2 à 3 étudiants essaient d'entrer en interaction avec l'enseignant. Ainsi, pour ce des habiletés de Compréhensions Écrite et Orale et de Productions Écrite et Orale, l'enseignant n'a pas mis en place d'activités ou d'exercices permettant de développer ces compétences.

Activités orales et/ou écrites nécessaires à la progression des étudiants :

Ce cours observé dédié à la grammaire s'est limité à expliquer la différence entre les temps du futur simple, du futur proche et du conditionnel présent. Dans un cours de grammaire, il est regrettable de constater que l'enseignant n'a pas mis en place d'exercices écrits ou oraux permettant aux apprenants de produire des phrases d'une part et d'autre part de vérifier la compréhension et l'acquisition des règles grammaticales enseignées dans le cours. On est en présence d'un cours de grammaire déductive où les règles sont énoncées mais sans aucun exercice de manipulation des formes.

En revanche, dans le discours de l'enseignant, les activités qui permettent la progression de l'étudiant sont les exposés oraux via la recherche documentaire, la description des endroits et les comptes rendus comme par exemple faire un compte de rendu du précédent cours.

Dans le cours observé, l'enseignant a demandé aux apprenants de faire un rapide compte rendu oral de ce qui a été vu au cours précédent mais aucun étudiant n'a pu y répondre.

Entre ce qui est déclaré par l'enseignant et ce qui est fait en classe, on note un décalage dans la mise en œuvre des activités annoncées : l'enseignant souhaite que les étudiants participent mais il ne fait rien pour les motiver.

Importance de l'expression orale en classe :

L'enseignant partage l'idée que l'expression orale en classe est nécessaire pour améliorer le niveau de français des étudiants mais notre observation du cours nous permet d'affirmer que l'enseignant n'a pas favorisé le développement de l'expression orale en classe. Il y a eu une interaction orale entre l'enseignant et les étudiants via les questions de l'enseignant adressées aux apprenants tout au long du cours mais très peu d'étudiants y répondaient et souvent en un ou deux mots.

Importance de l'enseignement de la grammaire :

Selon l'enseignant, l'enseignement de la grammaire via les exercices structuraux est nécessaire. En effet, il a consacré la totalité du cours observé à l'enseignement de la grammaire et de la conjugaison. Mais cet enseignement de la grammaire n'a pas été accompagné d'exercices structuraux pour s'assurer d'une acquisition des règles grammaticales apprises.

Niveau des étudiants en prononciation phonétique :

Pour l'enseignant, la prononciation phonétique de la majorité des étudiants est compréhensible. Mais, le nombre insuffisant d'apprenants qui ont pris la parole en classe avec très peu de mots utilisés dans leurs réponses ne nous permet pas de mesurer réellement le niveau des étudiants en prononciation.

Compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants :

L'enseignant affirme que les objectifs linguistiques ont été, dans l'ensemble, compris par les étudiants. Mais, notre observation de classe ne nous permet de le confirmer pour plusieurs raisons. D'une part, les apprenants qui sont censés être de niveau B1/B2 n'ont pas réussi à répondre à certaines questions simples de l'enseignant et auxquelles peuvent répondre des

apprenants de niveau A1 telles que la conjugaison du verbe aller au futur simple. D'autre part, les étudiants ne parviennent pas à récapituler ce qui a été appris dans le cours précédent.

Synthèse des commentaires sur la comparaison entre les déclarations et l'agir enseignant de SO-15-K

L'analyse de ce cours et le résultat du questionnaire et de l'enquête nous permettent d'affirmer que sur les 9 questions abordées, il existe 7 sujets sur 9 où il y a un décalage entre ce que déclare l'enseignant et ce qu'il fait ou bien entre son point de vue sur le cours et la réalité du déroulement du cours observé. Les deux autres seuls points où il y a concordance concernent le niveau linguistique des étudiants qui est faible et l'importance de l'enseignement de la grammaire auprès des étudiants.

L'enseignant déclare que l'aspect le plus important dans un cours de langue est l'aspect socioculturel suivie du communicatif, mais c'est la grammaire et la conjugaison qui ont été enseignées tout au long du cours. Il affirme aussi que les activités orales et écrites contribuent à la progression des apprenants via les exposés oraux et les descriptions écrites d'endroits ainsi que les comptes rendus de cours. Mais notre observation rend compte de faits éloignés ce que dit l'enseignant dans la mesure où il n'y a eu aucune activité écrite ou orale proposée aux apprenants. Nous sommes aussi surpris de constater d'une part l'enseignant affirmer donner la priorité à l'interaction entre les étudiants et entre lui et les étudiants, et d'autre part ne pas proposer d'activités y concourant. En effet, ce cours de grammaire s'est déroulé avec des questions destinées aux apprenants mais sans permettre aux apprenants de développer une interaction orale en cours. Par conséquent, ces différents éléments ne nous permettent pas de confirmer ou d'infirmer si les étudiants de la classe observée ont compris les objectifs linguistiques du cours.

A l'issue de la comparaison entre pratique et déclaration des sept enseignants de français qui ont affirmé que le cours observé était représentatif de leur enseignement, nous proposons une synthèse générale : comparaison entre ce que déclarent les enseignants et ce qu'ils font en classe.

B. Synthèse générale relative aux cours représentatifs

Concernant le niveau linguistique des étudiants, nous faisons le constat qu'il est faible. Il correspond à un niveau A1/A2 comme constaté par les concepteurs des différents manuels de « *Cap Université* » (Filières Sciences et techniques, Filières des Facultés de Lettres, Filières Sciences juridiques, économiques et de gestion) de niveau B1 du CECRL. Notre enquête révèle que parmi les 7 enseignants dont les cours sont représentatifs : 4 déclarent que le niveau des étudiants est moyen, 2 indiquent qu'ils sont faibles et 1 précise que le niveau est très insuffisant. La majorité donc de ces enseignants enquêtés estiment que le niveau de leurs étudiants est moyen. Or, ces 4 enseignants ont eu recours à la langue arabe dans leur cours de français. De plus, 2 parmi ces 4 enseignants ont permis à leurs apprenants d'utiliser la langue arabe en cours. Nous constatons de fait que dans le cadre de nos observations de cours de ces 4 enseignants, les étudiants rencontrent des difficultés pour s'exprimer à l'oral. Quant à l'écrit, un seul enseignant a proposé aux étudiants de rédiger en classe un texte court à la suite d'un échange sur un texte concernant l'importance de l'apprentissage des langues étrangères. La correction des textes rédigés par les étudiants qu'a menée cet enseignant de manière collective nous a permis de nous rendre compte des grandes difficultés que connaissent les apprenants à l'écrit en matière d'orthographe grammaticale (accords en genre et en nombre), de conjugaison (phrases sans verbe ou sans auxiliaire) et de structures syntaxiques. Nous pouvons dire que le niveau à l'écrit est aussi faible que celui à l'oral et que les erreurs sont de tout ordre. Il est à noter aussi que même si la correction se fait collectivement, c'est l'enseignant qui corrige les erreurs et non les étudiants par eux-mêmes.

Concernant les 3 autres enseignants qui reconnaissent que le niveau de leurs étudiants est faible (le cas de deux enseignants) ou très insuffisant (le cas d'une enseignante), dans leur cours on note un recours à la langue arabe aussi bien par les enseignants que par les apprenants. Pour ce qui est du cours de l'enseignante qui déclare que le niveau des étudiants est très insuffisant, notre observation de classe a révélé des interactions durant le cours qui se font en langue arabe ou en darija. Il est à noter aussi que pour l'un des deux enseignants qui souligne que le niveau linguistique de sa classe est faible (PC-12-J), il s'agit de l'un des rares cours où le professeur a mis en place des activités de Production Orale et de Production Ecrite mais qui n'ont pas abouti en raison du faible niveau des apprenants. Voici les propos de cet enseignant à ce sujet : « [...] et j'espère que tous ceux qui n'ont pas parlé, arrivent, osent à s'exprimer Vous savez dans la Communication, plus vous êtes dans le groupe mieux c'est. Vous pouvez communiquer avec

lui. Vous pouvez dire qu'est-ce que je vois ça je ne vois pas ça. C'est une interaction. L'enseignement ne doit pas être une forme glacée. Il faut que ça bouge que ça discute entre vous. Il faut même des débats. ».

En effet, concernant la participation des étudiants en cours, nous constatons qu'elle est très faible. Tout d'abord, le taux de présence est alarmant dans la mesure où seulement 32,15 % des étudiants sont présents aux cours de langue française observés. Quant au taux des étudiants qui participent en classe compte tenu du nombre d'apprenants présents, il est de 10,67 %. Notre observation de classe révèle aussi que de manière générale 2 à 7 étudiants au maximum prennent la parole en classe quel que soit le nombre d'étudiants présents en cours et quelle que soit la capacité de la salle (petite salle, grande salle, amphithéâtre). Quant aux apprenants qui prennent la parole de manière récurrente, ils ne sont pas plus de deux ou 3. Le plus étonnant concernant la participation des étudiants en classe est le regard des enseignants sur cette question. Ces derniers, 4 d'entre eux soit la majorité, estiment que la participation des étudiants est irrégulière mais correcte dans l'ensemble et les 3 autres affirment qu'elle est tout à fait satisfaisante. Nous notons que sur cette question, il y a un réel décalage entre la vision des enseignants sur le déroulement de leur cours et la réalité de la participation des étudiants qui reste indéniablement insuffisante.

Cependant, nous pouvons interpréter les déclarations des enseignants comme un aveu de contentement par défaut. En effet, s'ils estiment que la participation des apprenants est correcte, c'est peut-être par contraste avec des cours où elle est inexistante. De plus, la formulation de notre question peut amener à plusieurs interprétations : le nombre de fois où les étudiants prennent la parole, la qualité des prises de parole, le nombre d'étudiants au total qui se sont exprimés même s'ils n'ont dit qu'un mot, l'engagement des apprenants dans le cours visible et évalué à partir d'indices qui ne sont pas uniquement des prises de parole. Toutes ces réflexions nous amènent à penser que l'investigation dans le domaine de l'engagement dans la tâche, étudié en psychologie notamment, serait à poursuivre.

Quand on considère les réponses des 7 enseignants dont les cours observés sont représentatifs au sujet des aspects importants à enseigner, 5 d'entre eux classent au premier rang l'aspect communicatif et 2 autres l'ont classé au deuxième. Les réponses font clairement apparaître qu'il est essentiel pour eux que les étudiants échangent. Or, comme nous l'avons souligné précédemment le nombre d'étudiants qui prennent la parole en classe est faible, il correspond à

peu près à 1 étudiant sur 10. De plus, nous n'avons pas observé de la part des enseignants de discours incitatif pour réellement lancer les échanges. Quand les apprenants s'expriment, c'est souvent avec un ou deux mots isolés. Dans les faits, nos observations de cours révèlent que la grammaire (avec la conjugaison) est l'aspect le plus enseigné. Sur les 7 enseignants, 3 ont donné la priorité à la grammaire et à la conjugaison, 2 ont tenté de favoriser l'aspect communicatif et 2 autres l'aspect lexical. En plus des 3 enseignants qui ont donné la priorité à la grammaire dans leur cours, 2 autres ont proposé des exercices de grammaire qui fait que cet aspect occupe la deuxième place. Nous pouvons ainsi dire que l'enseignement de la grammaire est prédominant pour la majorité des enseignants bien que dans leurs discours ce soit l'aspect communicatif qu'ils mettent en avant.

Au sujet de l'enseignement/apprentissage du lexique auprès des apprenants de FLE à l'université publique marocaine, il ressort que parmi les 7 enseignants enquêtés aucun d'entre eux n'a déclaré lui donner la priorité. Or, nos observations de cours montrent que 2 enseignants sur 7 ont réalisé leur cours avec la primauté donnée au lexique. Ces deux enseignants avaient déclaré pour l'un que l'aspect le plus important était la grammaire et pour l'autre le communicatif.

Concernant l'enseignement de l'aspect socioculturel, 3 enseignants sur 7 classent dans leurs déclarations cet aspect dans les deux premiers rangs des aspects les plus importants pour les étudiants marocains. Il est à noter que l'un des 7 enseignants n'a pas tenu compte de l'aspect socioculturel dans son classement des aspects importants à enseigner. Mais là aussi notre observation de classe diverge des déclarations des enseignants, elle nous permet d'affirmer qu'un seul parmi les 7 a abordé dans son cours la dimension socioculturelle respectivement par ordre d'importance après le lexique. Nous constatons aussi pour ce qui de l'aspect socioculturel un décalage entre ce qui est déclaré par la plupart des enseignants et ce qu'ils font en classe.

Concernant la phonétique, 4 enseignants sur 7 l'ont positionnée dans leur classement au dernier rang des aspects les plus importants à enseigner. Pour 2 autres enseignants, la phonétique a été classée au 2^{ème} rang juste après l'aspect communicatif et enfin 1 enseignant l'a mise au 3^{ème} rang après l'aspect communicatif et lexical. Dans les faits et selon notre observation de classe, 3 enseignants sur 7 ont consacré du temps aux aspects phonétiques mais dans une moindre importance par rapport aux autres aspects. Cela consistait à faire lire aux étudiants un texte à voix basse. Quant aux 3 autres enseignants qui ont accordé plus d'importance à la phonétique qu'aux autres aspects, ils ont fait lire un ou deux textes à voix haute et ont proposé une correction phonétique des mots mal prononcés. Ce travail de correction phonétique a été

accompli particulièrement par deux enseignants. Enfin, 1 enseignant sur les 7 n'a pas du tout accordé de temps à la correction phonétique peut-être en raison de la spécificité de son cours dédié en grande partie à la grammaire.

En résumé, seulement 2 enseignants sur 7 ont porté leur attention dans leurs cours à la prononciation phonétique alors que nos observations de classes révèlent de manière générale de grands problèmes de prononciations et d'articulation chez les apprenants et plus particulièrement lors de la lecture de texte à voix haute.

Suite à la question où il a été demandé aux enseignants de classer les habiletés les plus importantes à leurs yeux pour les étudiants, deux arrivent en tête *ex-aequo* (3 réponses sur 7) : la Compréhension Orale et l'Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants. La Compréhension Ecrite enregistre deux réponses et arrive donc en troisième position. En dernière position de ce classement, nous avons avec une seule réponse enregistrée, les compétences suivantes : la Production Orale, la Production Ecrite et l'Interaction Orale entre les étudiants.

Or, notre observation des cours pour ces 7 enseignants, nous a permis de constater que c'est l'habileté de Compréhension Ecrite qui a été le plus mise en œuvre par la majorité des enseignants (4 sur 7) ; en deuxième position c'est l'habileté d'Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants (2 sur 7). Enfin, un seul enseignant a donné la priorité à la compétence de Production Ecrite dans son cours.

Ces grandes différences entre ce qui est dit et ce qui est fait appellent plusieurs commentaires. Tout d'abord, ce qui est le plus surprenant par rapport aux déclarations des enseignants, c'est que le travail de Compréhension Orale n'est pas proposé en classe de langue française alors qu'il s'agit de l'habileté dont l'importance est la plus soulignée par les enseignants (classée au même niveau que l'Interaction Orale entre l'enseignant et les étudiants). Les enseignants sont donc conscients du rôle important de la Compréhension Orale pour que les étudiants puissent suivre correctement les cours en français dans l'enseignement des disciplines de Sciences dures. Quant à l'Interaction orale entre l'enseignant et les étudiants, elle est mise en place par deux enseignants sur 7. Mais cette Interaction en classe observée ne correspond pas réellement à une interaction dans la mesure où il s'agit d'une situation où une question est adressée à l'ensemble de la classe et qu'un apprenant y répond en un ou deux mots isolés. Il n'y a donc pas un échange communicatif avec plusieurs tours de parole entre les deux interactants. De plus, selon nos observations des cours, les enseignants s'expriment pour la plupart d'entre eux dans de longs

monologues et sans vérifier si les apprenants comprennent leurs discours. De plus, d'après les 7 cours observés, nous avons noté un recours à la langue arabe ou à la darija à la fois par les professeurs et par les apprenants.

Les 7 enseignants nous ont décrits les activités orales et/ou écrites qu'ils proposent aux étudiants dans leurs cours. Nous notons que pour 2 enseignants sur 7 il n'a été mentionné que les activités orales alors que les 5 autres enseignants ont listé à la fois les activités orales et écrites qu'ils déclarent mettre en œuvre en classe.

Lorsque nous comparons les activités déclarées par les enseignants et celles réellement pratiquées en cours par les mêmes enseignants, nous remarquons un fort décalage entre ce qui est dit et ce qui est fait pour 6 enseignants sur 7. Nous pouvons dire que seulement pour un enseignant ce qu'il déclare correspond à ce qu'il tente de mettre en pratique dans sa classe.

Concernant les activités orales, les enseignants annoncent faire en classe les activités suivantes : se présenter ; parler à partir d'un mot écrit sur un papier ; écouter des enregistrements ; les jeux, les jeux de rôle ; les travaux de groupe ; une opération de transcodage de l'écrit à l'oral ; des exposés en groupe. Selon nos observations des cours, nous relevons les activités orales suivantes : des exercices relatifs à la grammaire, à la conjugaison et au lexique ; la présentation d'exposés par des groupes d'étudiants ; un résumé oral d'un texte expliqué en classe (activité abandonnée par l'enseignant en raison de la complexité de la tâche pour les étudiants). Il en ressort donc que certaines activités orales mentionnées par les enseignants ne sont pas mises en place telles que : l'écoute de documents audio ou vidéos, les présentations, les jeux de rôles. Le point commun entre ce qui est déclaré et ce que nous avons observé est l'exposé. Cependant, nous relevons aussi divers exercices non annoncés par les enseignants mis en place tels que : la lecture de texte à voix haute ou basse ; la correction phonétique de mots mal prononcés par les apprenants ; la déclinaison en syllabe de certains mots du texte et les exercices de grammaire, de conjugaison et de lexique.

Pour ce qui est des activités écrites, les enseignants déclarent proposer en classe les activités suivantes : écrire une histoire à partir de mots, de verbes ou d'adverbes ; rédiger un texte en relation avec la vie quotidienne, transcrire des échanges oraux ; décrire des endroits ; faire un compte rendu de cours ; traduire quelques chapitres d'un cours fondamental d'une discipline universitaire. Nos observations de cours nous ont permis d'enregistrer les activités écrites suivantes réellement effectuées par les 7 enseignants : une production écrite proposée comme devoir à la maison ; un QCM qui portait sur un texte (exercice fait de manière collective à l'oral)

; des questions de compréhension portant sur un texte (exercice fait à l'oral) ; la proposition de rédaction d'un paragraphe suite à la lecture d'un texte et d'un échange en classe sur le texte entre l'enseignant et les étudiants (cette activité a été abandonnée par l'enseignant en raison de la complexité de l'exercice pour les apprenants) ; la rédaction d'un texte court à partir d'une consigne donnée par l'enseignant en relation avec un texte lu et expliqué en classe (exercice fait et rendu à l'enseignant par certains apprenants seulement). Ainsi, certaines activités annoncées par les enseignants n'ont pas été observées. En effet, on peut penser que les classes observées nous ont offert un échantillon des possibilités que les enseignants utilisent.

En résumé, les activités proposées en classe qu'elles soient orales ou écrites, ne sont pas très variées d'un enseignant à l'autre. Les étudiants rencontrent de réelles difficultés sur les plans de la Production Orale et Écrite. Le travail de la Compréhension Orale est inexistant dans tous les cours observés. Quant à la Compréhension Ecrite, c'est la compétence langagière la plus proposée en classe par les enseignants mais sans que l'apprenant soit acteur de son apprentissage. Le travail de l'étudiant se limite souvent à la lecture de texte généralement à voix basse et parfois à voix haute. Puis c'est l'enseignant qui explique certains mots du texte et répond aux questions parfois qu'il pose lui-même.

Pourtant la quasi-totalité des enseignants (6 sur 7) s'accordent à dire que l'expression orale en classe est importante (qu'il est « *complètement vrai* » que l'expression orale est nécessaire pour améliorer le niveau de français des étudiants). Un seul enseignant a affirmé que c'était « *assez vrai* ». Ce que nous entendons par « *expression orale* » : c'est une prise de parole développée concernant un sujet ou une thématique avec un contenu de qualité exprimé par l'apprenant. Or, la réalité de ce qui ressort de nos observations de cours est que d'une part les étudiants marocains sont dans l'incapacité de développer des énoncés en classe et d'autre part, que ce sont les enseignants qui s'expriment en classe de langue avec une majorité d'entre eux (5 sur 7) qui monopolisent la parole dans de longs discours, de manière récurrente.

L'ensemble des 7 enseignants enquêtés et dont les cours sont représentatifs accordent une importance à l'enseignement de la grammaire. La majorité d'entre eux (4 sur 7) estiment qu'il est « *conseillé* » de l'enseigner. Les 3 autres enseignants affirment que son enseignement est « *nécessaire* ». D'ailleurs tous ces enseignants ont consacré du temps à la grammaire dans les cours observés. Nous pouvons dire que la moyenne du temps consacré à cet enseignement est de l'ordre de 35 % du temps du cours soit un peu plus du tiers de la durée totale du cours. Même si les enseignants disent dans leur majorité que l'enseignement de la grammaire est conseillé, leurs pratiques de classe indiquent clairement que c'est un aspect nécessaire à leurs yeux. Le

travail de la grammaire et de la conjugaison dans les cours est proposé en début de cours (4 enseignants sur 7) de manière directe dans l'objectif par exemple de remédier à certaines erreurs d'orthographe grammaticale et de difficultés en matière de conjugaison. L'introduction de la grammaire dans le cours est faite aussi dans le cadre d'une Compréhension Ecrite (3 enseignants sur 7) déclenchée par exemple par une erreur de prononciation d'un mot par un apprenant. Nous remarquons aussi dans le cadre de nos observations que les enseignants abordent les différents points grammaticaux en expliquant les règles mais sans rendre les apprenants acteurs de leur apprentissage (faire énoncer la règle par les apprenants, demander des exemples pour illustrer la règle, etc.). Nous n'avons assisté à aucune activité mettant en lien grammaire et signification.

Enfin, concernant le niveau des étudiants en prononciation, la majorité des 7 enseignants affirment qu'elle est compréhensible (4 enseignants sur 7) voire convenable (2 enseignants sur 7). Une seule enseignante souligne que la prononciation phonétique des étudiants est incompréhensible. En effet, notre observation des cours rejoint plus l'avis de cette dernière car il nous a été très difficile de comprendre les phrases ou termes prononcés par les apprenants dans tous les cours observés. Dans la mesure où ces derniers s'expriment globalement avec des mots isolés, c'est surtout lors de la lecture de texte faites par les apprenants à voix haute que nous repérons les différents types d'erreurs de prononciation commises. De plus, très peu d'enseignants s'attardent sur les erreurs de prononciation des étudiants pour les corriger et quand cela est fait, l'enseignant n'y consacre pas le temps nécessaire. Sur les 7 enseignants, un seul s'est attardé dans le cadre de la lecture d'un texte à voix haute par un étudiant pour corriger l'ensemble des mots mal lus. Nous notons aussi que 5 enseignants sur 7 qui ont proposé la compréhension Ecrite dans leur cours, 2 ont opté pour faire lire les textes par les étudiants à voix basse. Ce choix ne favorise ni l'évaluation du niveau des étudiants en prononciation ni ne permet de remédier aux lacunes des étudiants en matière de phonétique et de prosodie.

Dernier élément, la compréhension des objectifs linguistiques par les étudiants.

La majorité des enseignants (4 sur 7) affirment après leurs cours que les objectifs linguistiques ont été « *en partie compris* » par leurs étudiants. Quant aux 3 autres, ils pensent que les objectifs linguistiques de leurs cours ont été « *dans l'ensemble compris* » par les apprenants. Or, les enseignants ne vérifient pas auprès des étudiants si leurs discours ont été compris. Par conséquent, il nous semble cavalier d'affirmer que les objectifs linguistiques du cours ont été compris d'autant plus qu'ils sont rarement annoncés par l'enseignant en début de cours.

Même si 11 enseignants sur les 19 informateurs ont déclaré que le cours que nous avons observé n'était pas représentatif de ce qu'ils font en général, nous avons voulu synthétiser ce dont ces observations pouvaient rendre compte. En effet, nous avons souligné que parmi les 7 enseignants dont la pratique vient d'être analysée, beaucoup agissent de manière semblable.

C) Les particularités des cours observés déclarés comme non représentatifs

Nous rappelons que nous avons réalisé notre enquête auprès de 19 enseignants exerçant dans six villes universitaires marocaines (Béni Mellal, Casablanca, El-Jadida, Fès, Kénitra, Settat). Dans le cadre de nos observations des cours, 8 des 19 cours observés ont été déclarés comme représentatifs par les enseignants qui ont assuré ces cours.

Nous présentons ci-dessous les résultats et les justificatifs de la non représentativité des 11 cours observés selon la déclaration des enseignants.

4 enseignants sur 19 affirment que leur cours ne se sont pas bien passés : 3 soulignent que leur cours s'est mal passé et 1 précise qu'il s'est plus ou moins bien passé.

8 enseignants sur 11 annoncent ne pas être satisfaits de leur cours pour les différentes raisons suivantes (les propos des enseignants ci-dessous ont été synthétisés) :

- l'enseignant est toujours en recherche d'une méthode d'enseignement qui satisfasse les étudiants ;
- l'enseignant juge que la participation des étudiants n'est pas très satisfaisante ;
- l'enseignant exprime que le cours magistral n'est pas adapté aux besoins des étudiants, il y a un manque d'interaction. L'enseignant ne sait pas si les apprenants ont acquis les connaissances. De plus, selon lui, les étudiants ont besoin de travailler le lexique de leur discipline scientifique de spécialité ;
- les différentes notions abordées à plusieurs reprises ne sont toujours pas intégrées ; les étudiants ne sont pas très intéressés ;
- l'enseignant explique que les objectifs qu'il s'était fixé avant le cours ne sont pas dans l'ensemble atteints par manque d'interaction et de participation ;
- l'enseignant estime que le cours de langue ne se fait pas en amphitheâtre avec un effectif de 100 à 150 étudiants, il doit se faire avec un effectif très réduit ;
- l'enseignant explique que son cours découle d'une méthodologie personnelle et donc singulière ;
- l'enseignant dit que les objectifs n'ont pas été atteints car la classe n'était pas très motivée, les sujets des exposés présentés par les étudiants n'étaient pas attrayants et presque la moitié des étudiants ont quitté la classe au moment de la pause.

Nous retiendrons 4 raisons qui sont citées à plusieurs reprises et qui sont liées entre elles à savoir : les objectifs du cours ne sont pas atteints, la pièce n'est pas adaptée aux cours de langue, les sujets abordés ne motivent pas les étudiants et il y a un manque de participation et d'interaction en classe. En effet, lorsqu'un apprenant s'exprime en amphithéâtre, pour être audible, il doit élever la voix ; cela implique une forte exposition devant ses pairs et devant l'enseignant, aucun étudiant ne prend ce risque. De plus, lorsque les étudiants sont placés dans un amphithéâtre même lorsque l'effectif est réduit, ils se placent de manière dispersée et l'enseignant est mal entendu. 2 enseignants sur 8 ont mis en relation le fait de ne pas atteindre les objectifs du cours avec l'absence de motivation des apprenants et le manque d'interaction. Ce qui signifie que l'évaluation positive du cours résulte de la participation active des étudiants qui prennent la parole.

Par ailleurs, 6 enseignants sur 11 déclarent que les activités proposées dans le cours observé ne sont pas représentatives de ce qu'ils font d'habitude pour les raisons suivantes (propos des enseignants ci-dessous synthétisés) :

- (SO-15-K) : la séance observée (il s'agit du dernier cours) est consacrée à la préparation de l'examen alors que l'enseignant propose quelquefois un travail sur un document sonore ;
- habituellement, l'accent est mis sur le travail de groupe avec par exemple la mise en place d'un débat ou l'élaboration d'un texte par chaque groupe d'étudiants ;
- l'accent a été mis sur l'activité de langue alors que d'habitude le cours est composé de deux parties : une partie consacrée au travail de la langue et une seconde dédiée à une activité orale ;
- problème rencontré par rapport aux matériels « le data show », ce qui fait que l'enseignant a travaillé de manière « traditionnelle » ;
- trois exposés ont été présentés par les étudiants au lieu de quatre et d'habitude le cours est composé de deux parties : les exposés et la Compréhension Ecrite ;
- d'habitude, le cours est constitué de deux parties : la grammaire (en raison du niveau faible des étudiants en grammaire et en conjugaison) et la présentation des exposés.

Les raisons justifiant de la non représentativité des activités proposées sont variées d'un enseignant à l'autre, mais 3 enseignants sur 6 nous font savoir qu'habituellement leurs cours se déclinent en deux parties (une relative à la langue souvent la grammaire et la conjugaison et une autre à la communication ou bien à la Compréhension Ecrite pour un seul enseignant). Les

raisons invoquées rendent compte de la réflexivité des enseignants sur leurs pratiques. Elles leur permettent d'exprimer d'une part ce qu'ils ont appris qu'il est correct de faire (par exemple l'écoute de documents sonores, le travail en groupe). D'autre part, ces justifications font apparaître le grand intérêt (en déclaration ou dans les pratiques effectives) pour des activités de Production Orale (débats, activités orales, exposés). Les propos de ces enseignants ressemblent aussi à un dédouanement : je ne suis pas parvenu à proposer une activité orale parce que je n'ai pas les conditions réunies (matérielles et humaines) pour mettre en place avec des chances de réussite ce type d'activité.

Ainsi, ces différents motifs mentionnés par les 6 enseignants concernant la non représentativité de leurs cours nous amènent à nous poser la question suivante : est-ce que ces explications font que leurs cours ne sont pas réellement représentatifs ? Par exemple, pour les 3 enseignants qui ont déclaré que leur cours n'était pas représentatif parce qu'il manquait une partie du cours qui aurait dû être dédiée à la communication ou bien à la Compréhension Ecrite, nous pensons qu'ils préfèrent donner de l'importance à l'étude de la langue (grammaire et conjugaison) plutôt qu'à la Communication (Production Orale ou interaction) car il est difficile d'amener les étudiants des classes observées à s'exprimer que ce soit dans le cadre d'une activité d'Expression Orale ou de Compréhension Ecrite.

En réalité nous pensons que ces 11 enseignants déclarent que leur cours observé n'est pas représentatif parce qu'ils ne sont pas satisfaits de l'absence de participation des étudiants, qu'ils notent un manque de motivation et un désintéressement de leur part. C'est une manière aussi d'exprimer qu'ils se sentent désarmés devant cette situation (notamment la mise en place d'une interaction orale avec les étudiants).

Nous allons à présent présenter, analyser et commenter les réponses recueillies auprès des enseignants informateurs concourant à répondre aux hypothèses que nous avons émises.

Pour rappel, elles ont été formulées dans trois ensembles de questions. Le premier concerne les représentations des enseignants de ce qu'est un cours de français à l'université marocaine où des disciplines sont enseignées en langue française. Le deuxième concerne les interactions en classe. Le troisième est relatif à l'agir professoral. Les commentaires nous amèneront à proposer des préconisations en vue d'améliorations

D) Analyse des résultats correspondant aux représentations des enseignants

Pour comprendre quelle est la représentation des enseignants sur la langue française et de ce qu'est son enseignement, nous leur avons demandé de hiérarchiser les compétences qui leur semblaient importantes.

Les aspects importants à enseigner

À la question 20 du premier questionnaire : « *Selon-vous, dans un cours de langue quels sont les aspects importants auprès du public universitaire marocain ? (numérotez de 1 à 5) :*

- *communicatifs ;*

- *socioculturels ;*

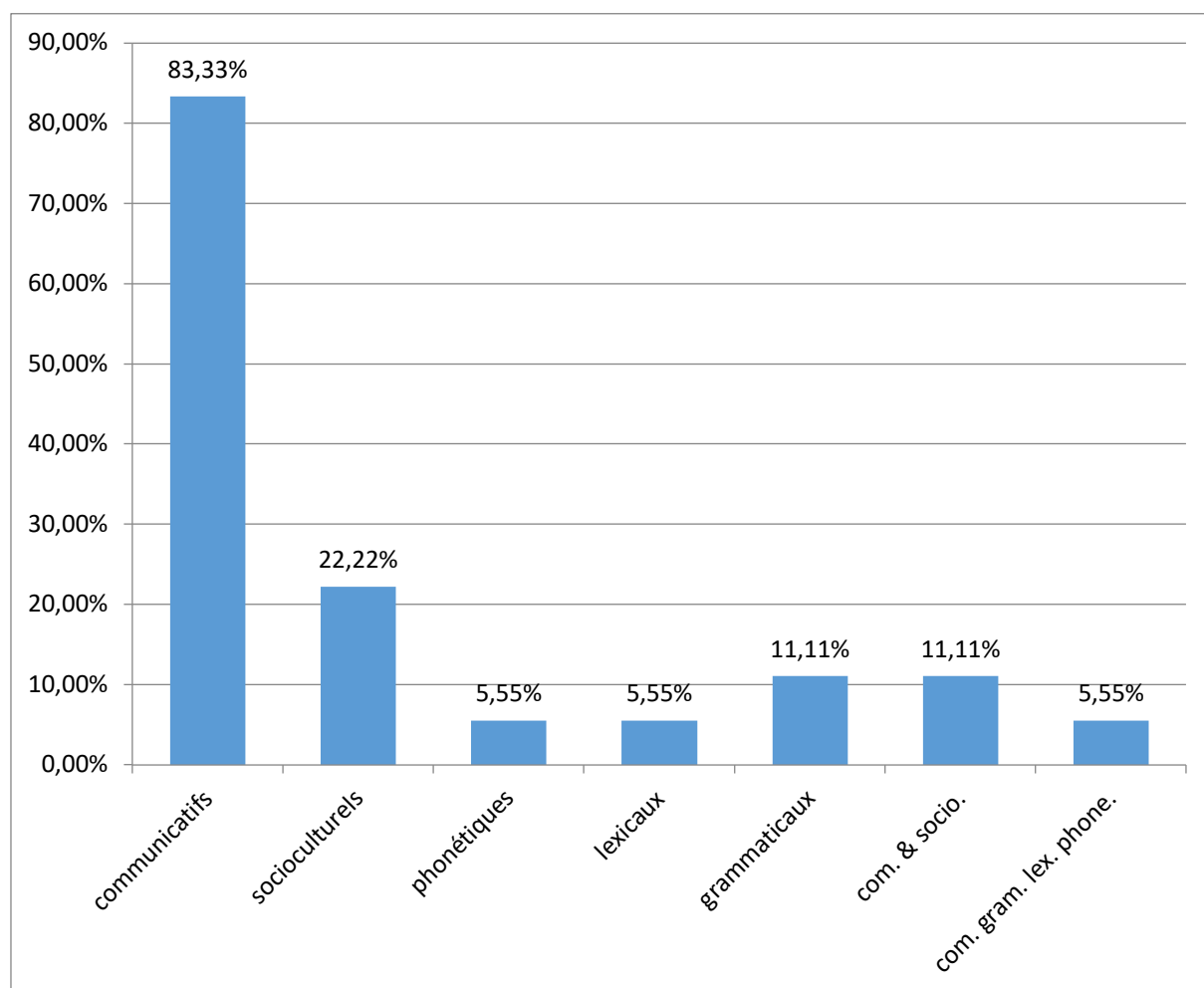
- *phonétiques ;*

- *lexicaux ;*

- *grammaticaux »*,

à la première place, sont arrivés respectivement les aspects communicatifs (84,3%) et socioculturels (21,1%). À la deuxième place (c'est-à-dire ceux qui ont été le plus souvent notés 2), ce sont les aspects lexicaux qui ont été plébiscités (42,1%). Nous noterons que les aspects phonétiques enregistrent le plus faible résultat. Nous retiendrons de ces résultats que les enseignants donnent la priorité à la compétence communicative intégrant parfois des aspects socioculturels dans leurs cours de FLE.

L'ensemble des réponses laisse apparaître une prise de conscience des enseignants vis-à-vis de la nécessité à rendre les étudiants capables d'interagir en français. On comprend ainsi que c'est plus l'étudiant-citoyen que l'étudiant-apprenant qui est envisagé. En effet, alors que les cours de français proposés en parallèle des cours disciplinaires devraient permettre de mieux comprendre ces derniers, les enseignants de FLE semblent avoir comme objectif d'amener les étudiants à être mieux armés dans la communication interpersonnelle quotidienne que pour suivre des cours disciplinaires.



Graphique 1 - Les contenus de cours de français selon les enseignants informateurs

Les activités langagières travaillées en classe de langue

C'est en analysant les réponses à la question 11 de l'entretien : « *Quelles sont les activités orales et/ou écrites, que vous jugez nécessaires pour faire progresser vos étudiants ?* » que nous avons les éléments essentiels. Le traitement des réponses montre 21 activités orales différentes citées contre 13 écrites. Parmi les activités orales aucune n'est citée par l'ensemble des enseignants, cependant l'exposé est le plus cité (6 enseignants sur 19 soit 31,6%). En deuxième position, arrive le débat (3 enseignants sur 19, soit 15,7%).

Concernant les activités écrites, on observe que 31,6% des sujets ne répondent pas à cette question et que 26,4% des enquêtés y répondent mais sans donner d'exemples concrets d'activités écrites, en disant par exemple « *des activités qui prennent en compte leurs besoins au niveau de l'écrit* ». Ce dernier résultat illustre les propos de Mangiante et Parpette qui rappellent qu'à l'université les évaluations des étudiants reposent essentiellement sur la production d'écrits (Mangiante et Parpette, 2011).

Les réponses recueillies au sujet des activités écrites sont majoritairement de production : « *écrire un poème ou une histoire à partir de lettres ou de mots* » ; « *écrire un texte argumentatif* » ; « *décrire un endroit* » ; « *produire un résumé, etc.* ». Tandis que les discours des enseignants ne font pas apparaître d'exemples d'activités de Compréhension Ecrite. Nous remarquons que les enseignants proposent plus d'exercices ou d'activités de production que de compréhension tant à l'oral qu'à l'écrit. Nous constatons que l'oral est largement privilégié par rapport à l'écrit dans le discours des enseignants et que certaines activités de Production Orale telles que l'exposé, le débat ou « *se présenter* » sont mises en place par 11 enseignants sur 19. En revanche, à l'exception d'un enseignant, les réponses obtenues ne font pas référence à des exemples d'activités relevant de la Compréhension Orale telles que l'écoute de documents audio ou la diffusion de documents vidéo. Or, comme l'affirme Louis Porcher : « *la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande insécurité linguistique* » (Porcher, 1995 : 45).

Nous remarquons aussi que certaines activités citées pour l'oral mobilisent des compétences de Compréhension Ecrite. Par exemple « *parler à partir d'exercices* », « *donner des textes et demander aux étudiants de lire et relire* ». Par ailleurs, nous pouvons compléter ces commentaires par nos observations qui nous ont permis de constater que les exposés sont la plupart du temps lus ou récités après mémorisation. Par conséquent, ces activités classées comme étant orales, reposent sur une préparation où l'expression écrite est sollicitée.

Considérons à présent la question consacrée au classement des compétences linguistiques via la question numéro 12 de l'entretien : « *Idéalement quelle place accorderiez-vous en classe aux activités de : Compréhension Orale, Compréhension Écrite, Production Orale, Production Écrite, Interaction Orale ou Écrite entre les étudiants, Interaction entre vous et les étudiants ?* ». Enfin les résultats concernant la qualification de chaque compétence obtenue à partir de la question numéro 13 de l'entretien : « *Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? Compréhension Orale, Compréhension Écrite, Production Orale, Production Écrite, Interaction entre les étudiants, Interaction entre vous et les étudiants.* » concordent avec ceux déjà exposés. Les réponses enregistrées nous amènent à constater que 68,5% des répondants ont choisi la Compréhension Orale comme première compétence en la qualifiant de : « *c'est l'objectif* » ; « *la base* » ; « *très très important* » ; « *importance capitale* » ; « *première priorité, première place* » ; « *primordiale* » ; « *élément déterminant* ». Nous relevons aussi que

57,9% des enseignants ont également exprimé l'importance de l'interaction entre le professeur et les étudiants en la désignant de « clé » ; « tellement importante » ; « fondamentale » ; « très très importante » ; « c'est mieux » ; « vital » ; « permanente du début à la fin du cours » ; « plus essentielle » ; « numéro 0 : c'est avant tout ». Cette importance accordée par les enseignants à l'interaction entre le professeur et les étudiants est appuyée dans le discours des enseignants par l'expression d'un plaisir : « la clé de mon service, le noyau » ; « fondamental pour moi » ; « sans interaction, je m'ennuierai » ; « ça se passe généralement de manière agréable » ; « c'est essentiel, le prof est un médiateur ». Notons aussi que 47,4% des enseignants interrogés déclarent l'importance de l'interaction entre les étudiants en la percevant ainsi « très importante » ; « intéressante » ; « c'est la première place ». Mais 15,8% de ceux-ci font remarquer que le contexte ne favorise pas sa pratique en classe.

Les résultats concernant l'écrit expriment d'abord l'importance de la Compréhension Ecrite pour 31,6% des enquêtés avec certains propos comme « aussi important que la CO » ; « passage incontournable » ; « primordiale ». Ensuite 26,4% des interrogés expriment aussi l'importance de la Production Écrite : « importante mais exigeante » ; « très importante, on peut lui accorder une place importante », tandis que 26,4% manifestent la difficulté de la pratiquer en affirmant : « très important mais c'est là où il y a le plus de problème » ; « impossible à faire » ; « je n'insiste pas beaucoup » ; « il faut espérer » ; « c'est surréaliste de parler de Production Écrite ». Ces déclarations révèlent une représentation négative vis-à-vis des activités visant une compétence de la Production Écrite.

Ainsi, la perception des enseignants interrogés révèle d'une part que l'oral est privilégié par rapport à l'écrit et que d'autre part, les compétences de compréhension priment sur celles de production. Or, les enseignants nous ont fourni, que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, beaucoup plus d'exemples d'exercices ou d'activités de production que de compréhension.

Nous constatons aussi que sur le plan de la pratique, les enseignants préfèrent l'interaction entre eux et les étudiants à l'interaction entre les étudiants. Selon les réponses des enseignants, cette dernière compétence n'est pas la seule qui comporte des difficultés. Cette difficulté déclarée par les enseignants peut s'expliquer d'une part par un effectif d'étudiants important auquel sont confrontés les enseignants (entre 10 et 110 avec une médiane de 50 étudiants) et d'autre part, par un manque d'outils pédagogiques pour répondre à cette situation.

Si nous reprenons synthétiquement l'analyse de nos résultats, en croisant les données issues des questions, des entretiens et des observations, on voit apparaître que la compétence la plus importante pour les enseignants est la compétence communicative qui est définie par eux comme la Compréhension de l'Oral et la Production Orale.

Cependant les enseignants ne mettent pas en place d'activités spécifiques dédiées au développement de ces compétences. Certes, ils parlent aux étudiants en les interpellant et en les incitant à prendre la parole en dédramatisant l'erreur. En revanche, les quelques activités qui exposent les étudiants en les amenant à prendre la parole devant le groupe se soldent par un passage en revue de toutes les erreurs commises (cas de l'activité de lecture à voix haute d'une Production Ecrite par l'étudiant volontaire) ou à contrario par aucune rétroaction (cas de la lecture à voix haute de textes extraits de *Cap Université*). Par conséquent, les étudiants ne sont pas mis en confiance et cela peut être un élément d'explication du peu d'enthousiasme dont ils font preuve quand un enseignant leur annonce qu'ils doivent faire un exposé.

Il est vrai que la prise de parole des étudiants n'est pas du tout favorisée par un environnement peu adapté (effectif pléthorique, amphithéâtre), mais l'attitude l'enseignant ne compense en rien cette situation. Peut-être serait-il nécessaire d'accompagner les enseignants de FLE dans une réflexion à ce sujet afin d'améliorer d'une part la manière qu'ils ont de mettre en place une activité, d'autre part la formulation des consignes et surtout la manière de mener les Interactions Orales (corrections directes, indirecte) lors de la réalisation de activités langagières (qu'elles soient orales ou écrites) durant le cours.

Les compétences langagières auxquelles les enseignants accordent le plus d'importance pour la réussite universitaire des étudiants.

A la question ouverte numéro 13 de l'entretien : « *Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? Compréhension Orale, Compréhension Écrite, Production Orale, Production Écrite, Interaction entre les étudiants, Interaction entre vous et les étudiants.* », le dépouillement des réponses indique que 57,9 % des enseignants interrogés classent la compétence de Compréhension Orale en première place (celle qui a été la plus souvent notée en 1) comme l'habileté la plus importante à travailler avec les étudiants. Ils mettent l'interaction entre le professeur et les étudiants en deuxième place (36,9%) et en troisième place (31,6%) la Production Orale. Au niveau du résultat global (correspondant au total des points additionnés pour chaque compétence, celle qui accumule le moins de points est celle qui est considérée par les enseignants comme la plus importante), nous obtenons ainsi pour les six compétences le classement suivant :

1. Compréhension Orale (31 points),
2. Interaction entre le professeur et les étudiants (37 points),
3. Production Orale (39 points),
4. Compréhension Écrite (48 points),
5. Interaction entre les étudiants (55 points),
6. Production Écrite (56 points).

Ce classement, établi par les enseignants interrogés, montre que les compétences orales (Compréhension et Production Orales) sont plus importantes au regard des enseignants que les compétences écrites (Compréhension et Production Écrites). Ce résultat vient confirmer celui que nous avons obtenu à partir de la question E11. Cependant, on note ici une plus grande importance accordée à la Compréhension Orale qu'à la Production alors que dans les activités orales citées précédemment, celles qui revenaient le plus fréquemment relevaient de la Production Orale.

Ce classement des compétences nous indique aussi que les enseignants considèrent les compétences de compréhension comme étant plus importantes pour leurs étudiants que les compétences de production. Quant aux interactions, les enquêtés optent clairement pour une interaction en classe entre le professeur et les étudiants par rapport à l'interaction entre les étudiants, celle-ci étant reléguée pratiquement à la dernière place juste avant la Production Écrite.

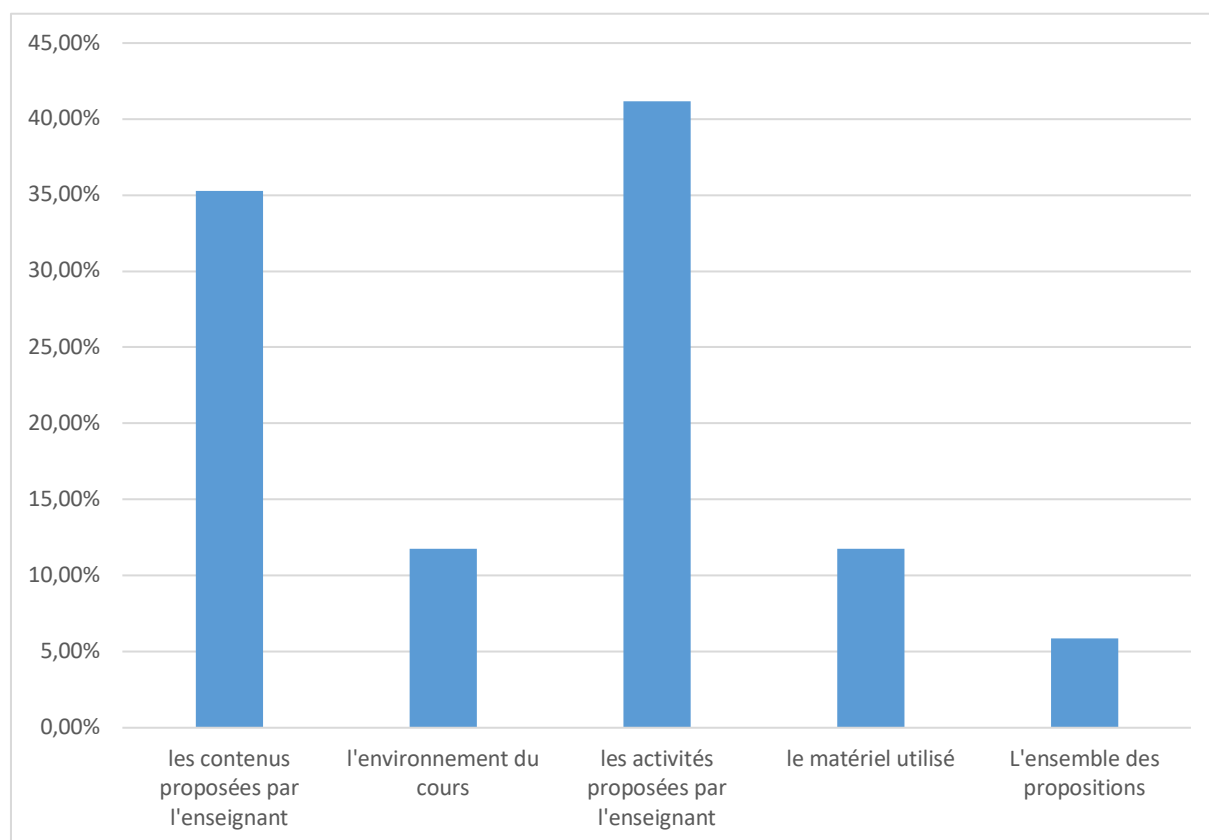
Revenons sur les interactions entre le professeur et les étudiants. Nous fondant sur nos observations, nous pouvons affirmer que ces interactions sont l'occasion pour l'enseignant d'évaluer le degré de compréhension des étudiants du contenu de son cours. En effet, ces interactions sont souvent introduites par des questions de régulation, par exemple « *Est-ce que vous avez compris ?* » qui d'ailleurs peuvent être formulées en darija. De fait, si l'enseignant se rend compte que les étudiants n'ont pas compris ou pour s'assurer qu'ils ont bien compris et qu'il juge cela très important, il reformule ses propos en arabe dialectal marocain ou en arabe standard. Nous avons observé cela chez 11 enseignants sur 19.

De même, quand une question est posée aux étudiants et que l'enseignant observe des difficultés non pas pour la comprendre mais pour y répondre en français, l'enseignant incite les étudiants à prendre la parole en arabe dialectal marocain.

Le classement par les enseignants de la compétence de Production Écrite au dernier rang des compétences importantes pose un réel problème. En effet, toutes les évaluations dans le cadre

des disciplines enseignées en français s'effectuent via une expression écrite. Ainsi, cette compétence doit être autant prise en considération par les enseignants que celle de la Compréhension Orale.

Nos analyses et commentaires concernant les activités langagières sont complétés par le rôle incitatif de l'enseignant visé par la question 14 du premier questionnaire « *Selon-vous, le développement des habiletés des étudiants doit être favorisé par (notez de 4 à 1, 4 étant le plus important à vos yeux) : les contenus proposés par l'enseignant ; l'environnement du cours ; les activités proposées par l'enseignant ; le matériel utilisé. Et pour quelle(s) raison(s) ?* ». Le dépouillement des réponses montre que 41,17 % des enseignants enquêtés (7 sur 17) donnent la priorité aux « *activités proposées par l'enseignant* » ; puis 35,29 % des enseignants (6 sur 17) accordent la plus grande importance aux « *contenus proposés par l'enseignant* » ; ensuite 11,46 % des enseignants (soit 2 sur 17) classent « *l'environnement du cours* » comme le paramètre le plus important ; 1 sur 17 souligne que c'est « *le matériel utilisé* » qui joue un rôle primordial. De plus, 5,88 % 1 enseignant sur 17 estime que le développement des habiletés des étudiants implique la mobilisation de l'ensemble des paramètres mentionnés dans la question à savoir : « *les contenus proposés par l'enseignant, l'environnement du cours, les activités proposées par l'enseignant et le matériel utilisé* ».



Graphique 2 - Les éléments permettant le développement des habiletés des étudiants

Selon les 7 enseignants qui accordent la priorité aux « *activités proposées par l'enseignant* », ils affirment que celles-ci permettent le développement des connaissances et des compétences des apprenants notamment sur le plan de la communication orale dans le cadre d'une approche actionnelle. Ainsi, d'après-eux les étudiants se réconcilieront avec la langue française.

Quant aux 6 autres enseignants qui donnent la priorité aux « *contenus proposés par l'enseignant* », ils soulignent que ceux-ci favorisent d'abord l'acquisition des connaissances et qu'ils sont aussi un moyen très efficace permettant à l'enseignant d'intéresser et motiver les apprenants en prenant en considération leurs besoins.

Notre enquête nous a permis aussi de nous rendre compte des représentations que les enseignants ont vis-à-vis du système dans lequel ils donnent les cours de français. En effet, ils sont employés par des universités qui mettent en place des programmes en conformité avec des attentes ministérielles politiques exprimées notamment dans le Plan d'urgence (voir chapitre 1).

A la question ouverte numéro 13 du premier questionnaire : « *Quelles sont les thématiques proposées dans vos cours durant l'année universitaire ?* », les enseignants enquêtés ont cité diverses thématiques traitées dans leurs cours. Les thématiques les plus mentionnées à cinq reprises sont : « *la communication ou communiquer* » et « *la famille* ». Ensuite arrivent *exæquo* en deuxième position, cité à trois reprises, les deux thématiques suivantes « *l'environnement* » et « *la ville* ». Puis au troisième rang, nous trouvons deux thématiques citées deux fois : « *entreprendre* » et « *la consommation* ». La thématique relative à l'insertion professionnelle a été aussi évoquée à deux reprises par les enseignants mais des intitulés différents à savoir : « *la communication dans l'entreprise* » et « *l'entrée dans la vie active* ».

Par ailleurs, Les thématiques des sciences dures ont été également évoquées plusieurs fois mais avec des intitulés différents tels que : « les catastrophes naturelles », « la biodiversité », « l'univers », « la nanoscience », « l'astronomie ».

Quant aux thématiques relevant des sciences économiques et juridiques, il a été mentionné : « le français juridique » et le « français des affaires ».

Tableau A13 : questionnaire 1 :
les thématiques proposées dans les cours des enseignants informateurs

code enquête	Réponses
EI-01-B	La communication personnelle, la confiance de soi, le charisme, le développement personnel, la langue
MI-02-B	L'éthique et la science, les découvertes, les catastrophes naturelles, la biodiversité
MI-03-B	la violence, l'imaginaire
EC-04-B	Les thématiques de Cap Université : Entreprendre, la Consommation
PC-05-B	Les études à l'université, la vie et ses formes, l'univers, l'environnement.
EI-06-J	Le témoignage, la famille, les villes, l'Art, communiquer aujourd'hui
EC-07-S	Entreprendre, la consommation, la publicité, l'environnement
HI-08-J	La grammaire et la conjugaison
AN-09-K	La ville, la famille, communiquer, l'art
SV-10-J	Cap Université : la famille, les villes, les médias, communiquer aujourd'hui
EI-11-J	Des sujets en relation avec la discipline : l'environnement, les nanosciences, l'astronomie, la recherche scientifique
PC-12-J	Thématiques de Cap Université
DF-13-S	Français juridique, Français d'affaire
HI-14-K	Les médias, la famille
SO-15-K	La communication dans l'entreprise, l'interculturalité
AR-16-C	Les thématiques liées à l'entrée dans la vie active des étudiants
EI-17-C	Les phénomènes sociaux des textes sur l'art, la famille
EA-18-F	La vie du prophète, les épouses du prophète, la science et la religion, les nouvelles technologies et leurs influences
A/H-19-C	Parler de soi même (de ses études, de ses projets), décrire une personne (son comportement), parler de ses loisirs

Il est à noter que 3 enseignants ont répondu à notre question sur les thématiques abordées en classe en nommant le manuel « *Cap Université* ». Il s'agit d'enseignants intervenant dans les facultés d'Économie, de SHS et de Sciences.

En outre les thématiques proposées par les enseignants dans les cours que nous avons observé ne révèlent pas de contenus ou d'activités en langue française préparant les apprenants à l'accès milieu professionnel par exemple en préparant un CV ou une lettre de motivation, en interagissant à l'oral avec un collègue de travail, en rédigeant un courriel à un collègue ou à un supérieur hiérarchique.

Les réponses à la question ouverte n°18 de l'entretien : « *Quels sont les objectifs fixés aux enseignants (par le programme d'urgence) et vous semblent-ils faciles à atteindre ?* » nous conduisent à constater que la majorité des enseignants (63,15 %) ne connaissent pas les objectifs qui leurs sont fixés par le Ministère pour le module transversal appelé parfois « Langue et Terminologie » parfois « Langue et Communication ». Cependant 36,84 % des enseignants ont mentionné quelques objectifs mais en nous donnant une réponse large et non précise ou détaillée. Pourtant les objectifs visent clairement l'acquisition d'un niveau B2 en langue française afin d'être capable de produire un mémoire à l'issue de la licence. Certains enseignants ont indiqué aussi que leur but est d'améliorer le niveau des étudiants et de les aider à surmonter leurs difficultés en langue française afin de les amener à comprendre les textes, à s'exprimer à l'oral et à produire des écrits.

Pour la question complémentaire à celle-ci : « *les objectifs, vous semblent-ils faciles à atteindre ?* », il est intéressant de constater que 84,21 % des enseignants enquêtés (soit 16 enseignants) affirment que les objectifs déterminés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur (après les leur avoir expliqués) ou par le manuel « *Cap Université* » ne seront pas atteints. Cependant, 1 enseignant estime que les objectifs peuvent être atteints si les étudiants ont le « *bon professeur* ». Tandis 2 enseignants ne se sont pas du tout prononcés sur cette question.

Les enseignants interrogés attribuent la non réalisation des objectifs, partagés par la quasi majorité d'entre eux, à deux raisons principales. Tout d'abord, ils dressent le constat que les lacunes que connaissent les apprenants en français remonte jusqu'au primaire, en passant par le collège et le lycée. Ainsi, la majorité des étudiants accèdent à l'Université avec un niveau faible en langue française, estimé à un niveau presque débutant (en cours de A1). Par conséquent, il apparaît inconcevable pour les enseignants de rattraper en une seule année

universitaire le retard accumulé par les apprenants tout au long de leur apprentissage du français depuis le primaire avec des « *contenus escamotés* » selon les propos de certains enseignants interrogés. Un travail donc important et constant est à déployer auprès de la majorité des étudiants qui présentent des lacunes dans toutes les compétences langagières. Sans oublier que la première année de Licence à l'université représente pour les étudiants une année complexe en matière d'intégration mais aussi un changement de la langue d'enseignement pour ceux inscrits dans les disciplines scientifiques où, rappelons-le, le français est langue d'enseignement. Ainsi l'étudiant marocain qui ne maîtrise pas le français ou plus précisément n'a pas acquis une maîtrise suffisante des compétences de compréhension et de production. En effet, non seulement il ne peut s'impliquer de manière satisfaisante dans les modules transversaux d'enseignement du français mais en plus, il n'est pas en capacité de suivre et de réaliser les tâches que les enseignants des disciplines centrales attendent de lui.

Il est intéressant de constater que les enseignants qui utilisent le manuel « *Cap Université* » n'ont pas défini les objectifs linguistiques qui leurs sont fixés pour leurs cours de français et que la majorité de ceux qui évoquent les objectifs, même s'ils le font de manière globale, sont ceux qui n'utilisent pas le manuel « *Cap Université* ». Nous pouvons en déduire que le recours au manuel de langue à l'université peut amener l'enseignant à ne pas s'intéresser aux objectifs linguistiques qui restent nécessaire à connaître pour l'enseignant.

Etant donné les lacunes en langue française de la majorité des étudiants marocains et compte tenu de l'importance du français dans les facultés de Sciences où le français est langue d'enseignement, il est nécessaire de proposer le module transversal de français pour les non spécialistes tout au long de la formation de la Licence et éventuellement durant le Master. De plus, il semble qu'une seule séance hebdomadaire, soit insuffisante pour permettre aux étudiants de suivre cours disciplinaires. Peut-être que penser les cours de français en étroite collaboration avec les enseignants de chaque discipline pourrait accompagner dans un premier temps la compréhension des cours disciplinaires aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ainsi, les modules de français pour les sciences, pour le Droit, etc. seraient une manière d'améliorer le niveau en français (en augmentant le nombre d'heures hebdomadaires de contact avec la langue française) et en même temps prépareraient les cours disciplinaires notamment les TD et les TP (travail sur les consignes, sur les notions et concepts étudiés en amont dans les CM). De plus, pour les étudiants dont les formations impliquent la rédaction d'un mémoire ou d'un rapport de stage en français, un soutien particulier pourrait être proposé pour la compétence de Production Ecrite. Le constat ministériel que révèle notre enquête concernant la méconnaissance du programme

par la majorité des enseignants nous incite à penser que des réunions pédagogiques inter facultés (dans la même université) permettraient de donner ces informations à tous et d'envisager une collaboration entre eux. De plus, pour remédier au faible niveau linguistique des étudiants primo-entrant, la mise en place d'un groupe de travail par ville universitaire composée d'enseignants du primaire, du collège, du lycée et de l'université pourrait réfléchir à des remédiations des lacunes identifiées par les apprenants en langue française depuis le primaire jusqu'à l'université.

E) Analyse et commentaires des résultats correspondant aux interactions en classe de français

Nous avons fait l'hypothèse qu'en observant comment se déroulent les interactions dans la classe de français et de manière plus générale entre chaque enseignant et les étudiants, nous pourrions rendre compte de leur caractère co-construit.

Nos observations de classes révèlent l'utilisation de la langue arabe dans 63,15 % des cours (12 cours sur 19). L'usage de l'arabe standard ou de la darija dans les cours se fait à la fois par l'enseignant et les apprenants. Il est à noter que ce recours à la langue arabe dans les cours est souvent autorisé par les enseignants qui commencent par en faire usage ou incitent les apprenants à l'utiliser dans leur réponse lorsqu'ils ne sont pas capables de répondre en français. L'utilisation de la langue arabe dans les cours se fait dans les situations suivantes : l'enseignant annonce oralement ou écrit au tableau une phrase en arabe pour illustrer une règle grammaticale ; pour vérifier auprès des étudiants la compréhension d'un mot extrait d'un texte, l'enseignant demande à l'un d'entre eux de donner sa traduction en arabe et parfois c'est l'enseignant qui traduit directement le mot en arabe ; dans le cadre d'une interaction orale, l'enseignant pose une question en français puis la repose en arabe et ainsi il permet aux apprenants de répondre en arabe ; l'enseignant autorise les étudiants à lui poser des questions en arabe. Ainsi, les enseignants des cours observés optent pour l'utilisation de la langue arabe ainsi que de la darija pour s'assurer de la compréhension du cours ou pour faciliter la prise de parole des étudiants.

En plus d'un accès au sens, cette alternance codique remplit donc une fonction phatique (Tokopson, 1963) c'est-à-dire que le recours à la langue arabe supposément bien maîtrisée par les étudiants permet de maintenir la communication entre l'enseignant et les étudiants.

Avant d'évoquer la place occupée par les interactions dans les cours représentatifs observés, nous rappelons que les enseignants enquêtés déclarent privilégier l'oral sur l'écrit dans leurs cours. De fait, notre enquête via notamment les observations de classes révèle que l'activité langagière la plus proposée par les enseignants est l'interaction orale entre eux et les étudiants. Dans chacun des 19 cours observés (soit 100 %), nous enregistrons au moins un moment dédié à l'interaction didactique orale entre l'enseignant et les étudiants et avec parfois avec également

un échange oral. En revanche, l'interaction didactique écrite est très rarement proposée en classe de FLE ; 1 seul enseignant sur 19 a essayé de la proposer en classe mais sans aller avec les apprenants jusqu'au bout de cette activité.

Avant de préciser les types d'interaction didactique orale observés en classe française, il est important de rappeler ce que nous entendons par interaction didactique orale. Il s'agit d'une activité annoncée à l'avance par l'enseignant et qui se déroule entre l'enseignant et les étudiants. Cette activité s'appuie sur un support (texte, exercices de grammaire/conjugaison/lexique, document audio/vidéo, présentation d'un exposé, etc.) qui peut servir d'élément déclencheur pour un échange conversationnel auquel participe les apprenants. Alors que l'échange orale en classe de langue correspond d'une part à une situation orale qui n'est pas annoncée aux étudiants par l'enseignant et avec un discours tenu par ce dernier sans entrer dans un échange conversationnel avec les apprenants. D'autre part, la situation de l'échange oral implique l'inexistence d'un support permettant de déclencher l'interaction didactique orale.

Pour examiner de plus près le déroulement des interactions, nous nous pencherons sur les 7 cours représentatifs selon les enseignants informateurs. Ainsi, dans le cadre des 7 cours représentatifs, l'interaction didactique orale entre l'enseignant et les étudiants est prédominante : nous enregistrons 10 situations de classes avec une interaction didactique orale et 4 avec des échanges oraux. Mais, nous ne relevons aucune interaction didactique écrite dans le cadre de nos observations de cours.

Dans les 10 situations d'interactions didactiques orales évoquées dans les 7 cours représentatifs, il ressort que 9 sont réalisées partiellement et une n'aboutit pas du tout. Les interactions didactiques orales réalisées de manière partielle se caractérisent par la participation dans le cours d'un nombre faible d'apprenants. De plus, les étudiants, pour la majorité de ceux qui prennent la parole, ne construisent pas de phrases et se limitent à l'utilisation de 2 à 3 mots isolés en répondant à leurs professeurs. Ces 9 interactions connaissent aussi des digressions dans 3 cours distincts de la part des enseignants eux-mêmes. Pour ce qui est de l'interaction didactique orale mal réalisée, les apprenants étaient dans l'incapacité d'exprimer leurs points de vue en français et par conséquent l'enseignante les a invités à échanger en langue arabe afin de faciliter leur engagement dans l'interaction.

Quant aux 4 échanges oraux réalisés en tout dans 3 cours parmi les 7 représentatifs, nous en distinguons 3 entre l'enseignant et les étudiants, dont un avec digression incité par des questions posées par l'enseignant et avec des réponses exprimées par les étudiants sous forme de mots

isolés. Nous enregistrons aussi un échange oral sans question, c'est-à-dire que l'enseignant a produit un monologue sans questionner les apprenants sur ces propos.

Dans les différentes observations de cours que ce soit pour les cours représentatifs comme pour ceux non représentatifs, il apparaît que les enseignants de langue française pour les non spécialistes monopolisent la parole. La majorité des enseignants (soit 5 sur 7) font de longs discours alors que la majorité des apprenants sont de niveaux A1/A2 du CECRL et qu'ils ne s'expriment pas. Quant à la minorité des apprenants de chaque classe qui prend la parole, dans le cadre d'une interaction didactique orale, peut-on affirmer qu'ils participent vraiment à l'interaction ?

Selon les données recueillies via nos observations de classes, les situations d'interaction didactique orale sont souvent entamées par l'enseignant dès le début du cours soit pour introduire la thématique du cours et donner du vocabulaire, soit en abordant des thématiques ou des exercices relatifs au lexique de la discipline principale des étudiants ou une thématique en relation avec la vie professionnelle. Elles sont aussi souvent déclenchées à 26,31 % des cours à l'issue de la Compréhension Ecrite (5 cours sur 19) qui renvoie nous l'avons vu à la lecture de textes ; ou durant les exercices de grammaire et de conjugaison dans 21,05 % des cours (4 sur 19) ou à l'issue de la Production Orale dans 15,78 % des cours observés (3 sur 19).

Il est fréquent que les interactions orales soient introduites, accompagnées et relayées par l'utilisation de matériels pédagogiques. Concernant l'utilisation du tableau dans la salle de classe ou dans les amphithéâtres, il ressort de nos observations de classes qu'il a été utilisé dans 15 cours sur 19 (soit à 78,94 %) soit par l'enseignant ou par les étudiants. Dans ces 15 cours, ce sont les enseignants qui écrivent (14 cours) ou les étudiants (4 cours). La seule fois où le tableau a été utilisé uniquement par les apprenants, il s'agissait d'un cours consacré à la présentation d'exposés. Cependant, 7 enseignants sur 19 (soit 36,84 %) ont utilisé le tableau de la classe à plusieurs reprises. Tandis que 5 sur 19 (soit 26,31 %) l'ont très peu utilisé et 3 enseignants sur 19 (soit 15,78%) l'ont moyennement utilisé.

Concernant les autres supports utilisés en classe, la majorité des enseignants (63,15 % soit 12 sur 19) ont distribué des textes et 26,31 % (5 sur 19) ont fait faire des exercices en classe sans faire référence au manuel de langue qu'ils utilisent. Toutefois 42,10 % des enseignants (8 sur 19) ont eu recours à la méthode « *Cap Université* » pendant leurs cours soit pour la lecture de textes dans le cadre de la Compréhension Ecrite (dans 6 cours observés), soit pour la réalisation

d'exercices de grammaire, de conjugaison et de lexique (dans 5 cours observés). Il est à noter que 26,31 % des enseignants (soit 5 enseignants sur 19) n'ont eu recours à aucun support tout au long de leurs cours et des salles occupées n'étaient pas toutes équipées pour diffuser des enregistrements sonores et 63,15 % des enseignants (12 sur 19) ne l'ont pas utilisé. En revanche, 31,57 % des enseignants (6 sur 19) ont utilisé le vidéoprojecteur pendant leurs cours. Il est à noter qu'un enseignant a renoncé à l'utilisation d'un vidéoprojecteur car il était en panne. De fait, nous avons pu faire ce constat à plusieurs reprises. Nos commentaires ici reprennent ceux avancés lors de l'analyse des réponses des enseignants au sujet des compétences langagières et des activités proposées en cours. Par ailleurs, il semblerait que des formations à l'utilisation du matériel pédagogique constitué par les manuels Cap Université serait d'un grand profit. En effet, ces formations pourraient d'une part proposer aux enseignants différentes approches de compréhension de textes, plusieurs manières d'aborder la grammaire (déductive, inductive, grammaire du sens). D'autre part, elles les amèneraient à se questionner sur les compléments qu'ils pourraient trouver sur le net et ainsi introduire des supports audio et vidéo dans leurs cours.

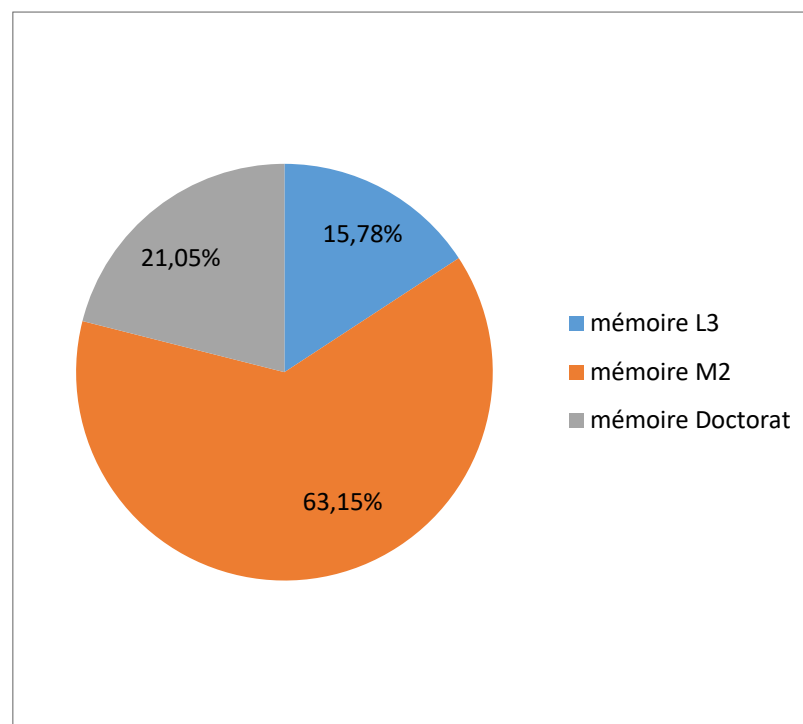
Lors d'un cours de langue destiné à des apprenants de niveaux A1/A2, les enseignants devraient reprendre à l'écrit au tableau les éléments nouveaux abordés en cours et de manière ordonnée et cohérente afin de faciliter l'appropriation du vocabulaire (orthographe et construction grammaticale).

Par ailleurs, comme nous l'avons souligné dans la chapitre Contexte de l'étude, les universités sont situées dans des zones géographiques où les problématiques diffèrent. Par conséquent, il serait peut-être intéressant de favoriser la création de supports qui prendraient en compte ces contextes liés à l'environnement socio-économique régional.

F) Analyse et commentaires des résultats relatifs à l’agir professoral

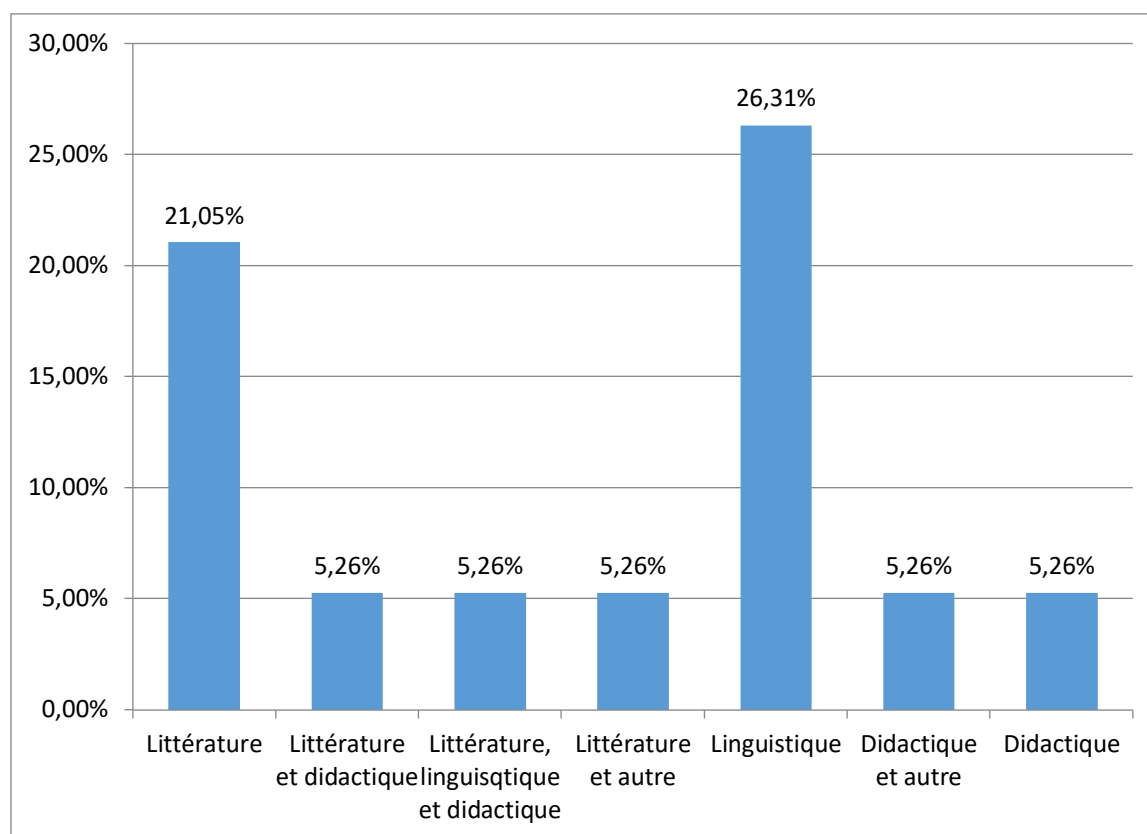
Le rôle de l’enseignant est d’aider les apprenants dans leurs apprentissages. Pour ce faire, il peut s’appuyer sur les formations (initiales ou continues) et sur son expérience.

La question 3 du premier questionnaire nous a permis de connaître le niveau de formation académique des enseignants informateurs de notre étude : « *Vous êtes enseignant(e) diplômé(e) de l’enseignement supérieur en : Littérature ; Linguistique ; Didactique ; Autre (précisez) »*. 63,15 % des enseignants enquêtés (11 enseignants) ont obtenu un diplôme de Master 2, 21,05 % (4 enseignants) sont docteurs et 15,78 % (3 enseignants) ont une licence.



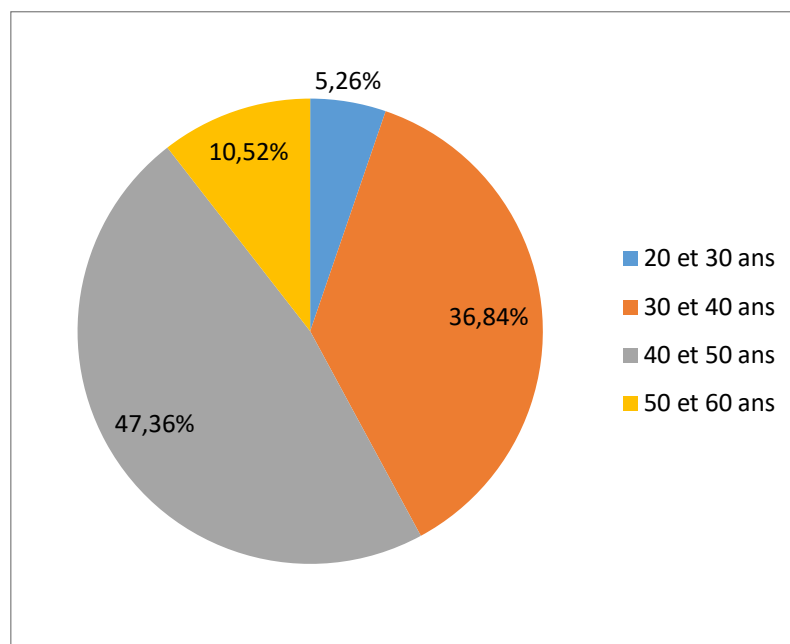
Graphique 3 - La répartition des mémoires ou des thèses soutenus par les enseignants informateurs

Ces 19 enseignants de français ont effectué des études universitaires dans des disciplines différentes : 36,84 % d'entre eux (7 enseignants) sont diplômés en littérature, 31,57 % (6 enseignants) sont diplômés en linguistique et 15,78 % (3 enseignants) sont diplômés en didactique. Il est à noter que 5 enseignants sur 19 ont un diplôme dans l'une des spécialités suivantes : communication, économie, sciences humaines et sociales, sociologie, métier du livre.



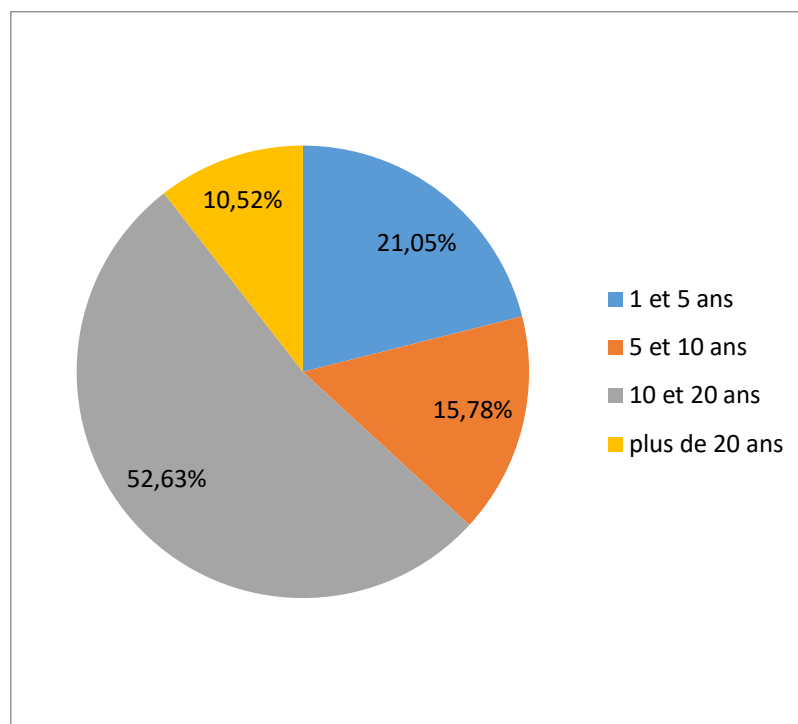
Graphique 4 - La répartition des formations initiales suivies par les enseignants informateurs

Concernant leur âge, 47,36 % de l'échantillon (9 enseignants) ont entre 40 et 50 ans ; 36,84 % (7 enseignants) entre 30 et 40 ans et 10,52 % (2 enseignants) ont entre 50 et 60 ans. Un enseignant plus jeune, son âge se situe entre 20 et 30 ans.



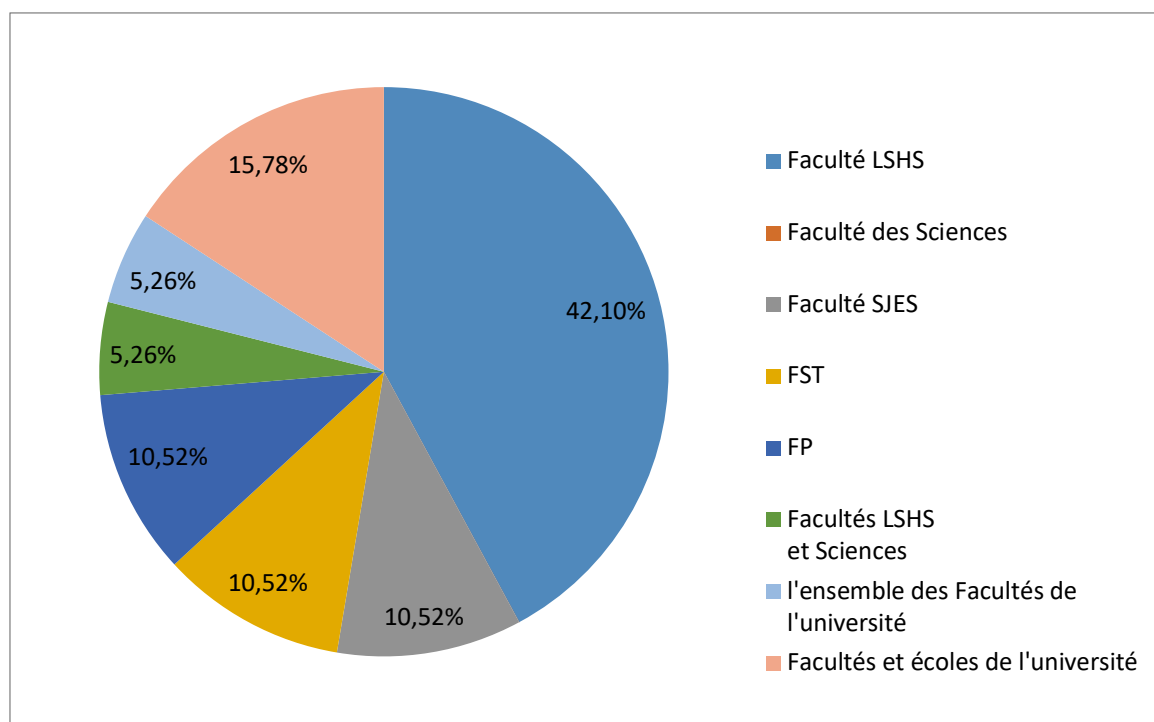
Graphique 5 - La répartition en âge des enseignants informateurs

Concernant leur expérience (questions 2 et 6 du premier questionnaire), plus de la moitié des enseignants soit 52,63% (10 enseignants) ont une expérience d'enseignement du français comprise entre 10 et 20 ans. 21,05 % (4 enseignants) ont une expérience d'enseignement du français comprise entre 1 et 5 ans et pour 15,78 % (3 enseignants) leur expérience d'enseignement est comprise entre 5 et 10 ans. Enfin, 10,52 % (2 enseignants) exercent depuis plus de 20 ans. Nous pouvons ainsi dire que la majorité des enseignants soit 63,15 % (12 enseignants) sont enseignants de français depuis plus de 10 années.



Graphique 6 - La répartition par nombre d'années de l'expérience d'enseignement

Parmi les 19 enseignants enquêtés, 42,10 % (8 enseignants) interviennent dans des Facultés de Lettres et Sciences Humaines, 21,05 % (4 enseignants) exercent à la fois dans des Facultés de Sciences et dans des Facultés de SHS, 10,52% (2 enseignants) exercent dans des Facultés de Sciences et Techniques, 10,52% (2 enseignants) assurent leurs cours de français dans des Facultés Pluridisciplinaires et 10,52 % (2 enseignants) interviennent dans des Facultés des Sciences Economiques, Juridiques et Sociales. Enfin un seul enseignant intervient à la fois dans une Faculté de Sciences et auprès de l'Ecole Nationale de Commerce et Gestion. En plus de leurs interventions dans des Facultés, nous enregistrons 57,89 % des enseignants (11 enseignants) qui assurent des cours de français dans un autre type d'établissements : collège, lycée, établissement d'enseignement professionnel, centre de langue, institut de formation professionnelle, institut de la ville, Institut Supérieur Génie Appliqué, École Supérieure, centre de Formation.



Graphique 7 - La répartition des facultés ou des structures dans lesquelles interviennent les enseignants informateurs

Il ressort de ces informations que peu d'enseignants informateurs sont diplômés en didactique et que la plupart non titulaires ne disposent pas de bureaux ou d'un grand local où ils pourraient se réunir et éventuellement travailler en équipe. Ainsi, il serait nécessaire que l'institution soit alertée sur cette situation pour offrir des conditions d'exercice plus propices à des échanges de pratiques pédagogiques et inciter une formation informelle entre pairs. Pour autant des sessions de formation continue inter universités seraient profitables à tous les enseignants de français pour non spécialistes. En effet, on pourrait imaginer qu'elles porteraient sur des questions transversales à tous les enseignants et que notre enquête a permis de mettre en évidence. Nous reprenons quelques-unes :

Comment concevoir et animer des activités de Compréhension Orale et leur prolongement en dehors des cours ; les différentes approches de l'enseignement de la grammaire et les exercices et activités associés ; comment mener une interaction didactique où les apprenants sont actifs et acteurs.

En outre, il serait intéressant de proposer des espaces numériques mutualisés aux enseignants afin qu'ils s'enrichissent mutuellement des connaissances et compétences de chacun et qu'ils

échangent aussi par ce billet sur les difficultés rencontrées. En effet, les réponses recueillies à la question 16 du premier questionnaire ont fait apparaître l'absence d'une telle plateforme alors que le Maroc a tout l'équipement nécessaire pour la créer.

Par ailleurs, il serait aussi nécessaire d'engager une réflexion profonde à propos de l'enseignement sur objectifs universitaires (FOU) et sur objectifs spécifiques en lien avec les disciplines des étudiants. En effet, nos observations ont fait apparaître une prise de considération très faible des attendus des étudiants dans leurs cours de droit, d'histoire, de mathématiques, etc. (réponses à la question 17 du premier questionnaire). Or, au-delà de la terminologie spécifique et des notions-clés particulières à chacune de ces disciplines, les étudiants ont à réaliser des exercices, activités et tâches très divers lors des TD et TP.

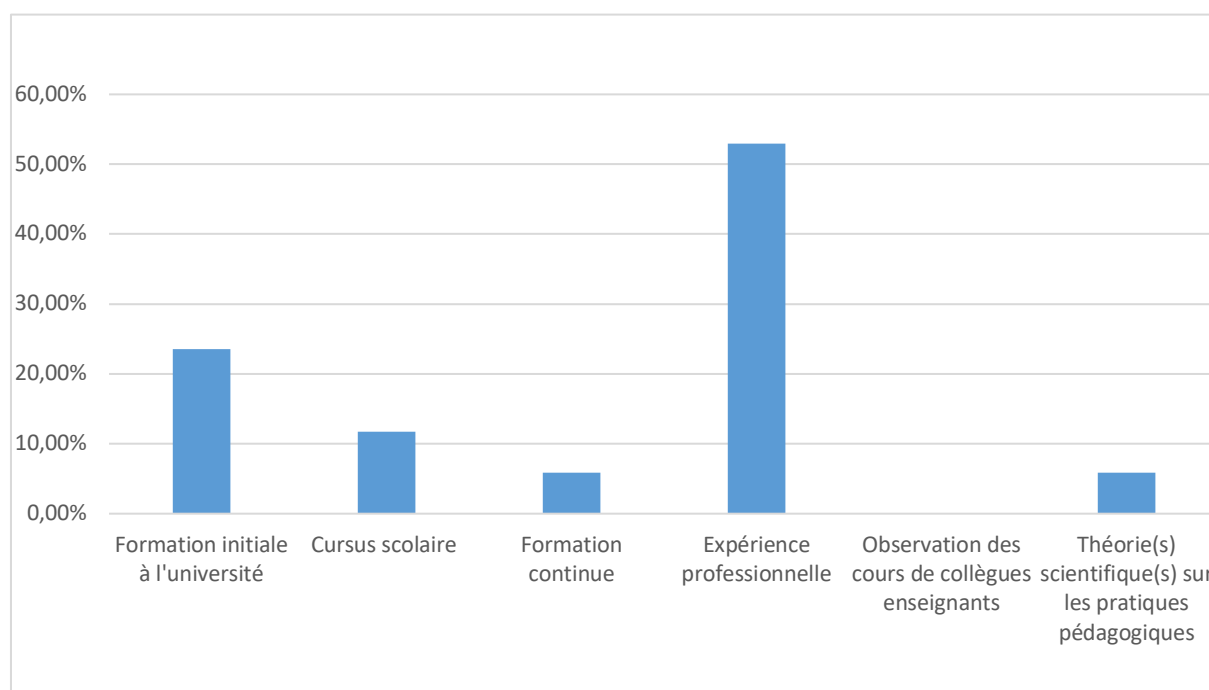
En effet, selon nos entretiens informels avec les enseignants des disciplines principales scientifiques enseignées en français, les compétences attendues en langue française de la part des étudiants pour s'insérer dans la vie universitaire renvoient à plusieurs compétences langagières. Tout d'abord, les cours magistraux impliquent chez l'étudiant d'une part la Compréhension Orale des discours de l'enseignant avec toute une terminologie et des notions propres à la discipline enseignée et d'autre part la Compréhension des documents Ecrits qui sont des documents d'appuis (les photocopiés) aux cours magistraux. Ensuite, les étudiants peuvent interagir oralement avec leurs professeurs concernant les connaissances transmises et sont amenés aussi à prendre des notes durant les cours et à effectuer parfois des exercices

Dans le cadre des TD et des TP qui, rappelons-le, s'inscrivent dans une complémentarité avec les cours magistraux, les étudiants disposent de leurs cours et des consignes pour effectuer des exercices ou des manipulations (selon la spécificité des disciplines). Les étudiants interagissent oralement avec le tuteur et parfois aussi avec les autres étudiants. Avant la fin de la séance, ils doivent produire un écrit soit individuel soit par groupe et le remettre au tuteur pour une évaluation.

Pour récapituler, les compétences attendues en français par les enseignants dont les disciplines principales sont enseignées en français à l'université sont respectivement : la Compréhension Orale, la Compréhension Ecrite, l'interaction orale entre l'enseignant et l'étudiant, la Production Ecrite. Or, les compétences travaillées par les enseignants de FLE à l'université sont

par ordre d'importance : l'interaction orale entre l'enseignant et les étudiants, la Compréhension Ecrite, la Production Ecrite, la Production Orale et l'interaction écrite

Il nous semble en effet nécessaire de promouvoir un changement d'attitude des enseignants car selon les données que nous avons recueillies les méthodes d'enseignement des enseignants enquêtés s'inspirent principalement de leurs expériences professionnelles et de leurs formations initiales (ce qui représentent au total 76,46 %). Or, nous avons appris que les formations initiales suivies par les enseignants ne les préparaient pas à l'enseignement du Français Langue Etrangère. De plus, les formations suivies par les enseignants dans le cadre de la formation professionnelle concernaient seulement l'habilitation aux examens des certifications du DELF-DALF (ces données résultent de la question 11 du premier questionnaire).



Graphique 8 - Les méthodes d'enseignement des enseignants informateurs

Cependant, nous ne négligeons pas le fait que les enseignants informateurs témoignent d'une attitude réflexive quant à leur agir professoral.

La question ouverte numéro 1 de l'entretien dirigé « *Est-ce que vous êtes satisfait(e) de votre cours ? Expliquez pourquoi ?* » met en lumière l'impression de chaque enseignant sur le cours qu'il vient de réaliser. Le dépouillement des réponses montre que 47,36 % des enseignants (9

sur 19) sont satisfaits de leurs cours. Alors que 31,57 % des enseignants (6 sur 19) sont insatisfaits ou 21,05 % des enseignants (4 sur 19) sont relativement satisfaits.

Les enseignants enquêtés donnent les raisons de leur satisfaction ou insatisfaction en se référant à plusieurs éléments dont le plus récurrent est l'interaction dans le cours entre eux et les étudiants (citée 12 fois), suivi de la réalisation des objectifs du cours (citée 3 fois), la motivation des apprenants (citée 6 fois) et enfin la concentration des étudiants (citée 1 fois) ainsi que la révision des cours par les apprenants (citée 1 fois).

Les raisons d'insatisfaction mettent aussi en exergue, mais à la marge, une classe avec un niveau linguistique hétérogène et présentant des lacunes (cité 1 fois) et le manque de méthodologie d'enseignement personnelle (citée 1 fois).

Ces réponses recueillies sur cette question relative à la satisfaction ou à l'insatisfaction des enseignants enquêté vis-à-vis de leurs cours démontrent clairement que l'interaction dans le cours est un facteur primordial dans la réussite d'un cours de langue française.

Nous pouvons dire que la réussite d'un cours de langue française implique plusieurs éléments. Tout d'abord, l'enseignant doit disposer d'un groupe d'apprenants avec un niveau de langue relativement homogène. Le cours de langue devrait se réaliser dans une salle adaptée pour un cours de langue et donc éviter de le programmer dans un amphithéâtre ou dans de grandes salles. Cela donnera la possibilité à l'enseignant de se déplacer dans le cours, de voir le travail accompli par les apprenants, de permettre le développement des interactions didactiques orales entre l'enseignant et les étudiants ou entre les étudiants (en proposant à de petits groupes de réaliser une activité). Ces différents éléments, quand ils sont réunis, facilitent pour l'enseignant la réalisation des objectifs communicatifs et peuvent le conduire à être satisfait de son cours.

La question ouverte (Q7 de l'entretien) « *A votre avis, qu'est-ce qu'il est important de savoir si on veut être « un bon enseignant » ?* » a beaucoup surpris les enseignants enquêtés. Pour 47,36 % d'entre eux (9 enseignants) « un bon enseignant » est celui qui est compétent dans la matière qu'il enseigne. Cela implique la maîtrise de la langue et l'expérience professionnelle qui lui permet de gérer toute situation compliquée.

Le deuxième critère exæquo avec celui qui suit est relatif à la méthode d'enseignement et aux stratégies pédagogiques. Pour 42,10 % des enseignants (8 enseignants) « un bon enseignant »,

est celui qui connaît les approches pédagogiques les plus récentes (par le biais de l'autoformation ou de la formation continue) et qui sait adopter une approche interactive.

De même pour 42,10 % des enseignants (8 enseignants) affirment qu'« *un bon enseignant* » est celui qui assure son cours en prenant en compte les besoins des apprenants en remédiant à leurs lacunes.

Le rapport de l'enseignant avec l'exercice de son métier a été évoqué par 31,57% des enseignants (6) car ils estiment qu'« un bon enseignant » est celui qui exerce son métier avec de l'amour, du plaisir, de la motivation ; c'est celui qui sensibilise les étudiants à l'importance de l'apprentissage des langues étrangères.

Quant au partage du savoir et à la transmission des connaissances, elle fait aussi partie des caractéristiques du « *bon enseignant* » pour 21,05 % d'entre eux (4 enseignants). Les enseignants interrogés classent l'importance du bon rapport que doit entretenir l'enseignant avec ses étudiants en favorisant une relation de respect, de proximité et de confiance.

En dernière position des critères qui caractérisent « *un bon enseignant* » (3 enseignants) est celui qui se préoccupe de faciliter l'apprentissage des étudiants, de développer leurs compétences et de leur apprendre à être acteur de leur apprentissage.

Il ressort des réponses recueillies sur cette question que les enseignants ont une représentation précise des éléments essentiels à l'exercice de leur métier en mettant d'abord en valeur leurs savoirs puis leur savoir-faire. Il est important aussi de noter les ressentis positifs attendus en retour de l'exercice de leur métier en terme de satisfaction.

A la question n° 3 de l'entretien : « *Est-ce que vous estimez que ce sont de bons étudiants ?* » 42,10 % des enseignants (8 sur 19) pensent que les étudiants des classes observées sont de « bons étudiants » et 31,57 % des enseignants (6 sur 19) affirment plutôt qu'ils ne sont pas de « bons étudiants ». Cependant, il est surprenant de constater que parmi les 8 enseignants qui qualifient les apprenants de « *bons étudiants* », 3 d'entre eux décrivent les caractéristiques de ces étudiants ainsi : « *ils n'ont pas cette base de la langue pour pouvoir comprendre et continuer* », « *mais leurs prérequis leur causent un handicap majeur* », « *ils ont des lacunes, ils ont énormément de faillances au niveau linguistique.* ». De plus, on constate que 4 enseignants des classes observées n'ont pas souhaité donner de réponse à cette question. Enfin un enseignant déclare que « quelques éléments » de la classe sont de bons étudiants.

Concernant les enseignants qui affirment que leurs apprenants sont de « *bons étudiants* », la majorité d'entre eux le justifient en premier lieu par leur motivation dans le cours et en dehors du cours en faisant les devoirs à la maison, ensuite par la volonté d'apprendre la langue française car ils sont conscients qu'elle est nécessaire à la réussite universitaire et la réalisation de leurs projets professionnels. Les enseignants notent aussi le travail qu'ils fournissent à chaque séance sans oublier leurs implications et leurs concentrations dans les cours magistraux.

Cependant, nous imaginons que le taux d'absentéisme des étudiants doit être un facteur qui pèse sur le ressenti des enseignants. A l'occasion de cette question, nous avons constaté que certains enseignants manifestaient une difficulté à exprimer une critique négative vis-à-vis de leurs étudiants car il s'agirait peut-être pour eux en fin de compte d'une critique dont ils seraient les responsables. Quant au décalage existant entre ce que voit l'enseignant notamment en matière de motivation des étudiants et ce qui ressort de nos observations de classe, il nous conduit à proposer une réflexion entre enseignants sur les notions en didactique de FLE telles que la motivation, l'apprentissage et l'interaction didactique.

Les réponses à la question ouverte : « *Je remarque qu'il y a très peu d'activités de Compréhension Orale en général, pour quelle(s) raison(s) d'après vous ?* » nous conduisent à constater que plus des deux tiers des enseignants soit 68,42 % (13 sur 19) révèlent ne pas proposer d'activités de Compréhension Orale dans leurs cours de langue française. Tandis que seulement 10,52 % des enseignants (2 sur 19) affirment y avoir recours, mais leur description de ce qui est fait dans le cadre de la Compréhension Orale renvoie à l'activité d'interaction orale entre l'enseignant et les étudiants. Il est à noter que 15,78 % des enseignants (3 sur 19) répondent à notre question mais sans donner aucune indication sur le fait qu'ils font ou pas des activités de Compréhension Orale. Enfin, un seul enseignant déclare essayer de proposer cette activité de Compréhension Orale mais tout en soulignant elle n'est pas proposée au lycée et que « *les étudiants ont peur de prendre la parole* ».

Il ressort du dépouillement de l'ensemble des réponses que l'activité de Compréhension Orale n'est pas proposée par les enseignants aux apprenants dans le cadre du module transversal de langue française. Cette donnée est confirmée par l'ensemble de nos observations de classes où aucun enseignant ne la programme. Les enseignants interrogés se justifient en invoquant plusieurs raisons dont celle la plus citée (par 6 enseignants) est le manque d'équipement des salles de cours en matériel adéquat (ordinateurs, haut-parleurs, matériels d'enregistrements) ainsi que le manque de supports didactiques. Certaines salles de cours ne sont pas sonorisées et parfois mêmes nos observations de classe se sont produites dans une situations sonore difficile.

Les enseignants enquêtés déclarent aussi que les conditions de travail avec des effectifs importants ne favorisent pas la programmation de l'activité de la Compréhension Orale.

Le deuxième motif qui n'incite pas les enseignants interrogés à proposer l'activité de Compréhension Orale en classe est relative à la difficulté linguistique des apprenants (citée par 4 enseignants) car selon eux : « *les étudiants ne sont pas dotés d'une compétence de communication* » ou bien « *ils ne comprennent pas très bien* » ou bien « *ils ont des difficultés à s'exprimer* » ou alors « *ils ont peur de prendre la parole* ».

Enfin, il y a d'autres justifications mentionnées par les enseignants les empêchant de planifier dans le cadre de leurs cours les activités de Compréhension Orale telles que : « *La contrainte du temps qui nous fait défaut pour le faire* » (citée par 2 enseignants), « *à l'Université le professeur, il est libre de faire ce qu'il veut et d'adopter la méthode pédagogique qui lui semble la plus adéquate* » (citée par 1 enseignant), « *on peut pallier à cette lacune en projetant un support visuel qui sera suivi d'une discussion orale* » (citée par 1 enseignant), « *par fainéantise ils préfèrent proposer des exercices ou de l'écrit* » (citée par 1 enseignant), « *la Compréhension Orale, moi je la mets dans ce que je fais-moi oralement* » (citée par 1 enseignant), « *et bien parce que bon on est on suppose que ce que l'on dit et on sait ce que c'est pas du chinois* » (citée par 1 enseignant).

Nos observations de classes confirment ces propos (grandes salles ou amphithéâtres et souvent avec une mauvaise insonorisation, beaucoup d'étudiants, absence de matériels ou matériels défectueux). Cependant, lorsque les enseignants affirment ne pas proposer d'activités de Compréhension Orale parce que les étudiants ont peu de maîtrise de la langue ou au contraire parce qu'ils sont censés comprendre et donc une vérification n'est pas nécessaire, nous sommes relativement surpris. En effet, nous observons un réel décalage entre les déclarations des enseignants et le déroulement des cours.

Ainsi, les activités de Compréhension Orale sont le parent pauvre des activités langagières travaillées en classe de langue de français à l'université marocaine alors qu'il est indispensable comme le souligne Naoual Zoghalmi & Heather Hilton :

« la compréhension de l'oral est l'activité langagière humaine la plus fondamentale. Les aptitudes de perception et de compréhension de la parole commencent à se développer même avant la naissance, grâce à l'exposition du fœtus à la voix de sa mère (Fló et al., 2019 ; Mehler et al., 1988) ; pendant l'enfance et même à l'âge adulte, nos capacités « réceptives » en langue maternelle (L1) dépassent

largement ce que nous réussissons à produire (Cutler, 2012 ; Kail, 2012) – c'est également classiquement le cas en langue étrangère ou seconde (L2). La compréhension est non seulement la base de toute acquisition langagière, mais également de nos apprentissages sociaux et scolaires (Imhof, 1998 ; Krashen, 1985). Pourtant, malgré son importance incontestable, cette compétence langagière peine à trouver la place qu'elle mérite dans la recherche en acquisition des L2 (RAL2) et dans nos classes de langues. » (p. 145).

Nous pouvons penser que ce manque s'explique par l'absence ou l'insuffisance de formation des enseignants à ce propos.

Une autre réflexion nous semble à mener, celle qui concerne les manuels de « *Cap Université* » et de manière générale les supports mobilisés par les enseignants.

Concernant spécifiquement l'utilisation des manuels « *Cap Université* », nous avons posé la question n° 19 (entretien) : « *Est-ce que le manuel ou les manuels que vous utilisez répond(ent) à vos attentes, à celles de vos collègues et aux besoins des étudiants ?* ». 42,10 % des enseignants (8 enseignants) affirment que les manuels qu'ils utilisent répondent aux attentes des étudiants. Tandis que 31,57% des enseignants (6 enseignants) affirment le contraire à savoir que les étudiants sont insatisfaits vis-à-vis des manuels utilisés par les professeurs. Toutefois 15,78 % des enseignants (3 enseignants) estiment que les manuels utilisés répondent partiellement aux besoins des étudiants. Nous avons 1 enseignant (soit 5,26%) qui n'a pas répondu à cette question et 1 enseignant (5,26%) qui déclare ne pas avoir recours aux manuels de langue pour préparer ses cours. Selon les enseignants enquêtés, le manuel « *Cap Université* » ne répond pas aux attentes des étudiants car pour de nombreux enseignants le niveau de langue du manuel est supérieur à celui de la majorité des étudiants et par conséquent une adaptation du manuel doit se faire en tenant compte du niveau linguistique réel de l'étudiant marocain et de ses centres d'intérêt. Il est à noter que la complexité du manuel « *Cap Université* » met les apprenants dans une situation de difficultés sur le plan de la concentration, de l'assiduité, et de la compréhension des textes ainsi que des documents audios ce qui peut conduire certains étudiants à abandonner leurs études.

Concernant la satisfaction des enseignants vis-à-vis du ou des manuels utilisé(s), 31,57 % des enseignants (6 enseignants) déclarent que le ou les manuels utilisés répondant à leurs attentes. En revanche, 26,31% des enseignants (5 enseignants) expriment leurs insatisfactions. Tandis que 21,05 % des enseignants (4 enseignants) estiment que le manuel répond partiellement à

leurs attentes. Il est intéressant de constater que 15,78 % des enseignants (3 enseignants) ne se sont pas prononcés sur cette question et enfin 1 enseignant (5,26%) fait savoir qu'il n'utilise pas de manuels. Nous pouvons ainsi dire que moins du tiers des enseignants sont pleinement satisfait vis-à-vis du manuel « *Cap Université* ». Selon les enseignants interrogés, le manuel *Cap Université* ne répond pas à leurs attentes pour les raisons suivantes : d'une part le fait d'être incité par des Facultés à utiliser un manuel de langue génère chez certains enseignants un manque de créativité ainsi qu'une démotivation. Le manuel « *Cap Université* » se compose de plusieurs dossiers avec au sein de chaque dossier un ensemble de textes et une série d'exercices portant sur des documents sonores, le lexique, la grammaire, la conjugaison qui rendent la prise en charge par les enseignants difficile. De plus quelques enseignants dénoncent une carence en matière de textes de spécialité relevant du domaine juridique. Tous ces différents éléments se traduisent chez les enseignants par une difficulté à concrétiser les objectifs du cours.

L'insatisfaction exprimée par les étudiants d'après leurs professeurs au sujet du manuel « *Cap Université* » exige une révision via une adaptation de ce manuel tout d'abord en matière de niveau linguistique des étudiants dont le niveau est inférieur à celui du manuel mais aussi en termes de contenus afin que le manuel réponde aux besoins des étudiants, à leurs centres d'intérêt tout en tenant compte du contexte diversifié d'une région à l'autre dans lequel évoluent les étudiants.

Par ailleurs, pour encourager la motivation des enseignants ainsi que leur créativité dans l'exercice de leur métier, il est nécessaire de favoriser la conception de supports de FLE adaptés aux Marocains et aux contextes des régions marocaines. Dans la mesure où presque la moitié des enseignants enquêtés recourent à des documents d'internet pour élaborer leurs cours, cette démarche doit être encadrée via une formation destinée aux enseignants relative à l'exploitation des documents récupérés quant à leur utilisation sonore ou écrite. Dans la continuité de cette formation, il serait intéressant de favoriser le travail d'équipe des enseignants et la création d'une base de données commune via une formation dans la perspective d'élaborer un programme qui peut s'inspirer d'activités dans les manuels de langue de niveau adapté à celui de la majorité des étudiants. Par ailleurs, 21,05 % des enseignants (4 enseignants) sont réservés à l'égard des manuels de langue en général ou du manuel le plus utilisé dans le contexte universitaire marocain. Cela nous incite à penser que certains enseignants ressentent une gêne à s'exprimer ou à apporter des jugements sur des méthodes de langue qu'ils pratiquent quotidiennement. L'expérience relative à l'enquête que nous avons menée nous amène à

proposer des formations incitant les enseignants à évoquer naturellement les difficultés qu'ils rencontrent et qu'ils relèvent chez leurs étudiants sans aucun complexe.

La question ouverte numéro 6 de l'entretien cherche à connaître auprès des enseignants les causes de l'absentéisme des étudiants aux cours de langue française : « *De manière générale, est-ce que le taux de présence aux cours est élevé par rapport aux étudiants inscrits ? Et pour quelles raisons certains étudiants s'absentent, selon vous ?* ». 52,63 % des enseignants enquêtés (10 sur 19) estiment que le taux de présence aux cours est faible alors que 21,05 % des enseignants (4 sur 19) considèrent que le taux de présence des étudiant est élevé. Il est à noter que 26,31 % des enseignants (5 sur 19) ne répondent pas à cette question.

Selon les enseignants interrogés, les apprenants s'absentent en cours de langue française pour différentes raisons dont la principale est le faible niveau linguistique des étudiants qui les met dans une situation où ils ne comprennent pas les cours (citée 8 fois). Les enseignants soulignent aussi le fait que certains étudiants subissent l'influence d'autres étudiants pour ne pas se rendre à un cours qui serait difficile à comprendre. La prise de conscience par les étudiants d'accumuler des lacunes depuis leur début d'apprentissage de la langue français est un constat qui les rend pessimistes en matière de progression en français (citée 3 fois). Les enseignants justifient aussi l'absence des apprenants par la démotivation (citée 4 fois) de ces derniers pendant le cours. Cela peut s'expliquer aussi par un avenir professionnel incertain dans leur discipline principale.

Les représentations négatives qu'ont certains étudiants sur la langue française, sur les enseignants de français et sur les cours de français les conduit à l'absentéisme (cité 6 fois) d'après leurs professeurs. Concernant l'impact des représentations d'un apprenant sur son apprentissage, Castellotti (2001) indique que « *Certains travaux (en particulier Muller, 1998), décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays.* » (p. 25). Or, comme nous l'avons avancé dans le chapitre 1, la majorité des Marocains ont une attitude tout à fait favorable vis-à-vis de la France et de la langue française.

CONCLUSION

Nous avons choisi d'étudier les représentations des enseignants de français langue étrangère à l'université marocaine suite à un constat lors d'une étude en Master en 2013 concernant le niveau linguistique des étudiants primo-entrant dans les filières où le français est langue d'enseignement. Cette étude avait révélé un niveau de français des étudiants inférieur à celui attendu pour suivre de telles études et explicité dans la préface des manuels « *Cap Université* » commandés par la Commission Nationale des Langues (Bahmad et al. 2009 ; Arraichi et al. 2011) pour accompagner ces apprentissages. Par conséquent, il nous apparaissait intéressant de rendre compte de la manière dont les enseignants de FLE construisent leur réalité professionnelle, pour reprendre la définition de Jodelet (Jodelet, 2003), d'une part concernant la matière enseignée, d'autre part, leur vision des étudiants.

Pour ce faire, nous avons construit une méthodologie en trois temps qui repose sur la prise d'informations informelles en amont issues de notre expérience professionnelle, de notre vécu expérientiel et de rencontres avec des enseignants de FLE et des enseignants de disciplines enseignées en français à l'université marocaine. En outre, nous avons décidé de mener notre étude sur un vaste territoire qui couvre six villes : Béni-Mellal, Casablanca, Fès, Jadida, Kénitra et Settat. Elle a été menée de 2016 à 2017.

Le recueil des données s'est effectué à partir d'un questionnaire en face-à-face suivi d'une observation de cours à laquelle succédait un second questionnaire puis un entretien. Les propos des enseignants (écrits et oraux) ont été saisis dans des feuilles de calcul qui nous ont permis ensuite un traitement quantitatif et qualitatif.

Il ressort de notre étude plusieurs éléments.

Le premier concerne un grand décalage entre ce que les enseignants déclarent faire et les pratiques observées. Lorsque les enseignants nous ont affirmé que le cours observé reflétait ce qu'ils font habituellement, nous avons analysé qu'en effet, ils ne mettent pas tout à fait en œuvre ce qu'ils pensent faire. Ceci est notable dans les activités langagières qu'ils pensent être nécessaires de proposer en classe de FLE, la compréhension orale, alors qu'ils ne proposent aucunement d'activités spécifiques de compréhension orale. Ce décalage tient au fait que les enseignants pensent qu'en parlant eux-mêmes (pour ne pas dire en monopolisant la parole) ils incitent de fait les étudiants à les comprendre et partant cela les entraîne à comprendre le cours en français. Ce constat nous incite à proposer des actions de formations qui pourraient d'une part les amener à réfléchir aux différences entre comprendre un cours de spécialité en français et un cours de langue où la langue utilisée est la langue cible, et d'autre part, prendre connaissance d'activités possibles pour entraîner les étudiants à comprendre les cours disciplinaires. Ces actions de formations pourraient notamment se fonder sur des vidéos de leurs

propres cours à partir desquelles ils pourraient se rendre compte, exemples à l'appui, des améliorations envisageables. Concernant la proposition d'activités de compréhension, il ne suffirait pas de lister les possibilités mais de les confronter aux réalités des enseignants : les salles de cours où se passent réellement les enseignements, les effectifs annoncés et non ceux présumés, le matériel disponible et en bon état de fonctionnement. De telles simulations leur permettraient de se projeter et d'envisager d'autres agir enseignants tout en offrant un espace de parole où les échanges de pratiques et notamment de difficultés rencontrées serviraient de levier à la réflexion.

L'autre résultat signifiant de notre étude porte sur la diversité des activités langagières citées par les enseignants et la liste beaucoup plus réduite de celles mises en œuvre, en tout état de cause que nous avons pu observer. Il apparaît clairement que les enseignants ont des représentations d'un bon enseignement reposant sur la manipulation des structures grammaticales et plus précisément sur la conjugaison des verbes (formes et fonctions des temps verbaux) et sur la transformation des verbes en substantifs et inversement. Cependant, alors que ce type d'exercices pourraient déboucher sur des activités de Production Écrite avec non seulement des mises en phrases mais aussi de construction de paragraphes (activités notamment portant sur la cohésion interphrastique), nous avons constaté que les exercices étaient en quelque sorte une fin en soi. Nous devons tout de même nuancer nos propos car les enseignants ont souvent recours aux exposés. Or ces exposés reposent sur une préparation en amont d'un écrit, de fait, lu en partie lors des exposés. Ainsi, tout est en place pour des activités d'accompagnement de l'élaboration de ces écrits.

Un troisième résultat qui nous semble important à souligner concerne la prononciation orale des étudiants et leur participation en classe de FLE. Nos observations nous ont révélé que les prises de parole sont quasi inexistantes y compris lorsque l'enseignant pose directement une question aux étudiants. Lorsque certains osent tout de même répondre, ou bien lors de la lecture à voix haute de textes, il apparaît clairement que les étudiants sont en difficulté. Par ailleurs, nous avons observé que les enseignants sont démunis face à ce constat. Or, l'amélioration de la prononciation et de la prosodie ne peuvent être envisagées sans prise de parole où à partir des erreurs et des rétroactions de l'enseignant, l'apprenant corrige peu à peu ses productions. Pour ce faire, les enseignants peuvent être aidés par une formation adéquate. Mais il est indéniable que faire de la correction phonétique en grand groupe n'est pas très profitable pour les apprenants.

Les cinq compétences langagières (Compréhensions Orale et Écrite ; Productions Orale et Écrite ; Interaction) sont importantes à développer et l'approche des enseignants vis-à-vis des cinq compétences en classe, dans le contexte universitaire marocain, devrait être équilibrée tout en affectant plus de temps à la Compréhension Orale et à la Production Écrite. Les pratiques sont aussi la résultante des conditions dans lesquelles œuvrent les enseignants. Par ailleurs, le développement dans les universités des filières de didactique du FLE permettraient aux enseignants de bénéficier d'une formation solide dans l'enseignement/apprentissage du français.

Le décalage entre les pratiques déclarées par la majorité des enseignants informateurs et les pratiques réelles peut provenir de beaucoup de facteurs. Nous en avons signalé plusieurs : l'hétérogénéité des groupes, l'effectif trop important des groupes, les espaces de cours inadaptés, le manque de dispositifs technologiques disponibles et de matériaux pédagogiques accessibles, adaptés à l'environnement marocain. Sans omettre le statut des enseignants —la plupart en vacances— et leurs conditions de formation, de concertation et de collaboration. Des actions dans ce sens, ouvriraient la voie à des évolutions simples mais conséquentes.

Par ailleurs, pour que les enseignants de FLE soient reconnus par leurs collègues à l'université, cette dernière doit se doter de structure par exemple d'une cellule de langue ou un département à l'intérieur ou en lien avec l'établissement. Ainsi, les enseignants pourraient compter sur des locaux dédiés, qui pourraient être pour les étudiants, un lieu d'accueil et d'échange avec les enseignants.

Ces échanges avec les apprenants et la collaboration entre les enseignants de FLE et de leurs collègues des disciplines universitaires dispensées en français, constitueraient des pratiques collaboratives pour mettre en place un cadre propice à l'intégration linguistique et par là, à la réussite universitaire des étudiants.

Nous avons mené dans cette recherche une étude transversale (étudiants en sciences, lettres, langues, droits, sciences économiques). D'autres recherches pourraient être menées à l'université de manière plus spécialisée dans l'un ou l'autre de ces domaines ou dans d'autres, par exemple en médecine, en architecture qui sont des spécialités très prisées par les étudiants.

Si l'objectif d'une collaboration entre les enseignants des disciplines universitaires et les enseignants de FLE était retenu, une telle médiation par des chercheurs serait envisageable. Cela pourrait déboucher sur des objectifs d'enseignement mieux définis qui seraient plus motivants pour tous les acteurs de l'enseignement-apprentissage, qui accompagnerait la

construction du statut d'étudiant concrètement (quelle posture endosser, comment organiser son travail d'études en combinaison avec sa vie d'adulte, etc.).

En outre, compte tenu de la place croissante de l'anglais dans les formations universitaires, il serait intéressant de confronter les données et les dispositifs de l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Maroc. Des comparaisons pourraient mettre en évidence des facteurs convergents ou divergents par rapport à l'enseignement-apprentissage du FLE au Maroc. Cela pourrait être incitatif et inspirant pour de nouvelles pratiques.

La fracture linguistique à laquelle sont confrontés les bacheliers arabophones marocains en accédant à l'université publique continue à accroître l'absentéisme et l'échec. Le module transversal de langue française censé faciliter l'intégration linguistique et favoriser l'accès au monde de l'entreprise est le bon endroit pour cela mais peut-être faut-il lui donner plus de moyens.

BIBLIOGRAPHIE

- Abed Al Jabri, M. (1988). *Les politiques d'enseignement dans le Maghreb arabe*.
- Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. In *Les représentations sociales: Vol. 7e éd.* (p. 203-223). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0203>
- Arraichi, R., Mabrou, A., Moussafir, K., & Bouchekourte, M. (2011). *Sciences, Cap Université, Renforcement en langue française, Niveau B1 du CECRL*. Éditions Didier.
- Ayache, A., & Dresch, J. P. (1956). *Le Maroc : Bilan d'une colonisation*. Éditions sociales.
- Bahmad, M., Ee Bekraoui, N., & Mabrou, A. (2010). *Lettres, Arts et Sciences Humaines, Cap Université, Renforcement en langue française, Niveau B1 du CECRL*. Éditions Didier.
- Bensfia, A., Mabrou, A., & Mgharfaoui, K. (2013). *L'impact du choix de la langue sur les débouchés et carrières professionnels : Points de vue d'étudiants*. OpenEdition Journals.
- Benzakour, F. (2007). Langue française et langues locales en terre marocaine : Rapports de force et reconstructions identitaires. *Hérodote*, 126(3), 45-56.
<https://doi.org/10.3917/her.126.0045>
- Bigot Violaine. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation / dirigé par Violaine Bigot et Lucile Cadet*. Riveneuve éditions.
- Boukous, A. (2013). Revitalisation de l'amazighe Enjeux et stratégies. *Langage et société*, 143(1), 9-26. <https://doi.org/10.3917/lis.143.0009>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Bréchon, P., Abrial, S., Bozonnet, J.-P., Gonthier, F., Louvel, S., & Tournier, V. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (Presses universitaires de Grenoble, Éd.). Presses universitaires de Grenoble.

- Camps, G. (1983). Comment la Berbérie est devenue le Maghreb arabe. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, 35(1), 7-24.
- Charte Nationale d'Education et de Formation. (1999)
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Éditions Didier.
- Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Y. Reuter, Éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030*. Consulté à https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf
- Constitution du Maroc, Pub. L. No. Dahir n° 1-11-91 du 27 chaabane 1432 (29 juillet 2011) portant promulgation du texte de la constitution, 62 (2011).
- Cuq, J.-P., & Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Éditions CLE international.
- El Amrani, H. (2013). Le statut du français écrit des nouveaux étudiants. *Langage et société*, 143(1), 53-64.
- Fiorilli, C., Doudin, P.-A., Lafortune, L., & Albanese, O. (2012). *Conceptions de l'intelligence et pratiques éducatives : Quelle est l'influence du constructivisme ?* Québec : Presses de l'université du Québec.
- Flament, C. (2003). 9. Structure et dynamique des représentations sociales. In *Les représentations sociales : Vol. 7e éd.* (p. 224-239).
- Gilly, M. (2003). 17. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In *Les représentations sociales : Vol. 7e éd.* (p. 383-406).

- Goffman E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit).
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*.
Montrouge : ESF éditeur.
- Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale*. Traduit par Ruwet. Paris : Edition de Minuit.
- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : Un domaine en expansion. In *Les représentations sociales : Vol. 7e éd.* (p. 45-78).
- Jonnaert, P. (1996). Apprentissages mathématiques en situation : Une perspective constructiviste. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(2), 233-252.
- Jonnaert, P. (2011). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P., De Bueger-Vander Borgh, C., Defise, R., Debeurme, G., Sinotte, S., & Caillot, M. P. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). L'analyse des conversations. In *La Communication* (p. 122-129). Éditions Sciences Humaines.
- L'amazighe au Maroc, d'une langue minorée à une langue officielle et entre l'école et l'espace public : État des lieux – ELSE – Éducation en langues secondes et étrangères.
Consulté janvier 2023, à l'adresse <https://else.hypotheses.org/1335>
- Laveault, D. (2009). L'amélioration de l'efficacité du système éducatif : Sur quels indicateurs s'appuyer ? In Xavier Dumay et Vincent Dupriez (dir.) *L'efficacité dans l'enseignement* (p. 175-194). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Luna Scott. (2015). *Les apprentissages de demain 2 : Quel type d'apprentissage pour le 21ème siècle ?* [Rapport rédigé par l'UNESCO, Recherche et prospective en éducation

- Réflexions thématiques. La question du rendement scolaire, appelle, elle, quelques explications.].
- Marc, E., & Picard, D. (2016). Interaction. In Jacqueline Barus-Michel, Egène Enriquez et André Lévy (dir.) *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 191-198). Paris : Érès collection Questions de société.
- Matos Aldana, T. (2017) *Études des Attitudes Linguistiques des étudiants vénézuéliens apprenant le français langue étrangère à l'Université des Andes à Mérida (Venezuela)*. Thèse de Doctorat, université Toulouse 2 Jean Jaurès
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : Les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. In Bulletin du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante *Formation et Profession* (p.17-21)
- Mernari, H., Spanghero, N. (2019). Approches des pratiques pédagogiques des enseignants de FLE à l'Université au Maroc. In Essaouri, M., Mabrou, A., Sadiqui, M. (dir.) *L'enseignement-apprentissage du français au Maroc au XXIe siècle : Vers de nouveaux enjeux ?* Paris : Éditions L'Harmattan.
- Messaoudi, L. (2013). Les technoclectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc. *Langage et société*, 143(1), 65-83.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme, Présentation du programme " NAJAH 2009-2012, Rapport de synthèse*.
- Moliner, P. (1988). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 41(387), 759-762.
- Moscovici, S. (2003). 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire. In Denise Jodelet (dir.) *Les représentations sociales*: (p. 79-103). Paris : Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (1999) *Construire des compétences, tout un programme !* Consulté 22

décembre 2022, à l'adresse

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_14.html#Heading1

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Quelles sont les régions du Maroc ? Consulté janvier 2023, à l'adresse

<https://gifex.com/fr/fichier/quelles-sont-les-regions-du-maroc/>

Ravazzolo, E., Jouin, E., Traverso, V., & Vigner, G. (2016). *Collection F-Interactions, dialogues, conversation (ebook) : L'oral en FLE*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.

Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Sadiq Amal. (2015). *Statut de la langue française au Maroc : Didactique et représentations. Volume 1, n°2*.

Sebag-Serfaty, N. (2004). Histoire et identité des Juifs du Maroc : « des siècles d'altérité paradoxale ». *Horizons Maghrébins - Le droit à la mémoire*, 50(1), 43-54.

Youssi, A. (2013). Impératifs linguistiques, inerties socioculturelles. *Langage et société*, 143(1), 27-40.

ANNEXES

Annexe 1 - Localisation des universités investiguées dans notre étude	240
Annexe 2 - Transcriptions des entretiens avec les enseignants des disciplines universitaires enseignées en français	241
Annexe 3 - Questionnaire 1.....	262
Annexe 4 - Grille de l'observation de classe.....	270
Annexe 5 - Questionnaire 2.....	272
Annexe 6 - Entretien	277
Annexe 7 - Résultats questionnaires 1 et 2.....	283
Annexe 8 - Extraits de texte et d'exercices effectués en classe à partir de Cap Université	355
Annexe 9 - Transcription d'un entretien avec un enseignant de FLE	359

Annexe 1 - Localisation des universités investiguées dans notre étude



Gros plan sur la carte du nord du Maroc où se situent les universités dans lesquelles nous avons mené notre étude de terrain (signifiées par un point jaune)

Annexe 2 - Transcriptions des entretiens avec les enseignants des disciplines universitaires enseignées en français

Nous avons rencontré de manière informels les enseignants des disciplines universitaires enseignées en français dans les facultés où nous avons enquêtées.

Ces propos ont été transcrits sans référence à des normes de transcription particulières.

Enseignant de mathématiques appliquées

Présentation de ce qu'est un cours magistral par un professeur de Mathématiques Appliquées

Dans un cours magistral, ça dépend de la qualité d'enseignant. Certains enseignants donnent les grandes lignes de son cours et essayent de les expliquer aux étudiants. Pour ma part, ma méthode consiste à donner les grandes lignes en essayant d'expliquer aux étudiants en leur demandant d'essayer de prendre des notes et une fois à la maison vous ferez la liaison entre les lignes présentées. C'est ce qui se fait en Maths, en Informatique et surtout en Mathématiques. Nous demandons aux étudiants une fois chez eux de se servir de leur prise de notes pour rédiger le cours.

Pour réaliser mon cours, je peux utiliser plusieurs supports : le PowerPoint, les PDF versés sur la plateforme de l'université, des vidéos de mon propre cours, les classes virtuelles pour interagir avec les étudiants, des cours en ligne. Je suis responsable de e-learning à l'université et nous avons utilisé plusieurs méthodes pour développer l'enseignement à distance.

Pendant le cours, l'étudiant prend les notes et en cas d'incompréhension du cours, il me pose des questions. Mais lorsque c'est une discipline à accès ouvert avec 300 étudiants, je leur propose de me poser leurs questions à la fin cours ou bien de me faire remonter par écrit leurs questions pour y répondre. Avec un effectif de 300 étudiants, on ne peut pas être interrompu à tout moment pour répondre aux questions des étudiants.

Il peut se faire que lors du cours magistral, le professeur propose des exercices aux étudiants dans le but de faire comprendre et d'illustrer le cours ou un théorème. Les étudiants qui le souhaitent viennent au tableau pour écrire leur réponse.

Dans un cours magistral, l'effectif étudiant peut varier de 250 à 500 étudiants présents dans l'amphi. La moyenne de présence est de l'ordre de 300 étudiants. C'est convenable d'avoir dans un amphi un effectif de 250 à 300 étudiants.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Dirigés (TD) par un professeur de Mathématiques

La connaissance du cours est nécessaire mais pas suffisante. Pour que le cours soit bien compris, il nécessite des travaux dirigés (TD). Ceux-ci permettent d'illustrer le cours. La compréhension du cours nécessite la réalisation de beaucoup d'exercices. En général ce sont les exercices qui permettent la compréhension du cours.

Une fois le chapitre d'un cours est terminé, les étudiants récupèrent un polycopié pour y travailler avant la séance du TD. Celle-ci commence par un petit rappel du cours et une explication. Le TD est une application de ce qui a été fait dans le cours. Il peut être fait soit à la maison ou en classe. Pendant la séance, le professeur fait le tour de la classe en passant voir ce que chaque étudiant a pu faire chez lui. Ce qui permet d'avoir une idée sur toute la classe. Après, je commence par demander à un étudiant de passer au tableau et en cas de besoin, je lui montre le raisonnement, la méthode et l'application du cours. Voici la méthode.

Le TD se fait avec un effectif composé d'environ 25 à 30 étudiants et parfois jusqu'à 40 étudiants. Les étudiants travaillent en petit groupe de 2 à 3 étudiants. Le travail de groupe se fait généralement dans les salles de TD et non dans l'amphi.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Pratiques (TP) par un professeur de Mathématiques

Comme pour le TD, la séance du TP se fait avec un effectif de 25 à 30 étudiants.

En mathématiques appliquées et concernant des phénomènes de la nature, on utilise des méthodes approchées. Cela exige des Travaux pratiques (TP) et des méthodes numériques. On a besoin d'outils comme par exemple l'outil informatique : c'est le TP. Cela permet de comparer des résultats.

Dans un cours on peut avoir des valeurs exactes et on peut faire des méthodes numériques pour avoir des approximations comme le calcul d'intégrale. La méthode numérique nécessite un TP.

La séance de TP se caractérise par une méthode numérique où les étudiants travaillent sur des ordinateurs en ayant recours à des logiciels (exemple : « *Mathematica* ») ou à des algorithmes pour la réalisation de programmes. Cela nécessite des séances de TD.

Contrairement au cours où on a des valeurs exactes, les études obtiennent des valeurs « *approximatives* ».

Pour les mathématiques, la problématique de la langue ne se pose pas beaucoup. Il y a des concepts relatifs aux mathématiques qui sont simples et connus comme : dérivé, intégrale, etc. Le problème existe dans la compréhension, ainsi il faut beaucoup s'exercer pour maîtriser les choses. Pour le raisonnement, cela nécessite des mots comme : « *soit, donc, alors* ». Une fois tu les connais, dans un exercice tu essayes toujours de les appliquer. On explique aussi le terme pendant le cours.

Enseignant d'informatique

Présentation de ce qu'est un cours magistral par un professeur d'informatique (algorithmique)
En général, l'informatique est intégrée au département de mathématiques où c'était initialement en 2003 mathématiques et physique. Il y a des termes spécifiques à l'informatique. Même si les étudiants ne maîtrisent pas la langue, ils peuvent être de bons développeurs. Au niveau de ses études, il n'en a pas besoin dans la communication. Car l'étudiant connaît la syntaxe du programme et l'écriture de l'algorithme.

Dans mon cours, je commence par donner les grandes lignes d'un programme, j'écris un algorithme que je traduis en programme. Je donne à l'étudiant le squelette du programme. Je parle aux étudiants de variable, de programme, de condition, etc. J'explique aux étudiants ce qu'est une variable. Et on réalise un programme en montrant comment on introduit une variable. J'apprends à mes étudiants comment développer un programme. Je présente aux étudiants les notions de base de l'algorithme pour le rendre un langage machine.

Il y a plusieurs sortes de programmations : la programmation procédurale (un programme qui se décline en procédures ou en fonctions avec une partie destinée à faire une tâche, etc.), la programmation web (développement de sites web), la programmation orientée objet (java, c++, etc.). Il s'agit d'une syntaxe d'informatique. Pour le cours qui suit, on complète la syntaxe informatique jusqu'à élaborer un programme.

Pour l'explication du cours, on n'a pas besoin d'un bon français. Ce n'est pas le cas comme en physique ou en chimie où on explique des phénomènes. Pour des illustrations, on peut être amené en cours à faire des exercices.

Le cours nécessite un ordinateur PC pour installer le logiciel que j'utiliserai en cours. J'utilise également le tableau pour expliquer la syntaxe de l'algorithme (l'écriture informatique).

Lors de l'explication des grandes lignes, un bon étudiant prend les notes dans un cahier où sur leur ordinateur. Une fois chez lui, l'étudiant complète son cours en ajoutant des détails pour avoir un programme bien complet. C'est la méthode.

En cours magistral, il y a un effectif d'environ 80 étudiants. Les étudiants n'ont pas besoin d'ordinateurs. Mais certains ont leur propre ordinateur où ils prennent les notes.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Dirigés (TD) par un professeur de mathématiques

En séance de TD, on peut avoir 2 groupes de 40 étudiants. Je donne des exercices aux étudiants accompagnés d'explications. Je donne la syntaxe (l'écriture informatique) et il est demandé aux

étudiants de faire son exécution. Ils expliquent le programme. Les étudiants peuvent travailler seuls ou à deux.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Pratiques (TP) par un professeur de mathématiques

En séance de TD, les étudiants font des tests de ce qui a été vu en TD. Ils vérifient le fonctionnement du programme. Pour les TP, il y a une salle réservée avec les ordinateurs pour chaque étudiant. Nous enregistrons environ 80 étudiants. Ils utilisent un ordinateur et des logiciels en fonction de la programmation. Les étudiants peuvent travailler à deux sur une machine. Dans les TP, on explique seulement la partie du cours en relation avec ce que l'étudiant accomplira au niveau de la machine : l'étudiant met en œuvre la syntaxe apprise au niveau de la machine. En fin de séance, je fais le tour des étudiants pour voir s'ils sont parvenus à faire leurs programmes et s'il y a des bugs j'interviens en leur expliquant. Ensuite, ils me remettent tous les programmes pour les corriger et les noter.

Point de vue de l'enseignant sur la langue française

Ce que je dis, c'est que pour être communicant, tu dois connaître la langue. Mais pour comprendre les mathématiques ou l'informatique, il n'y a pas besoin d'être fort en français. On peut être un bon informaticien et être faible en français.

Mais l'informatique peut être chez l'étudiant un outil puissant. La problématique est que nous avons de nombreux étudiants (parfois docteurs en informatique) qui sont forts, mais ils rencontrent un problème sur le plan de l'entretien de recrutement (dans les entreprises ou bien pour accéder en Master) à cause de la langue française et de la langue anglaise dans leurs présentations.

Enseignant de physique

Présentation de ce qu'est un cours magistral de physique par un professeur de physique

Avant le début des cours, les étudiants ont à leur disposition un polycopié au centre de photocopie de l'université. Les étudiants sont censés avoir lu le polycopié (la partie du cours) avant le cours magistral. Lors du cours magistral, je présente le cours en utilisant le Powerpoint. Je consacre une partie du cours magistral pour répondre aux questions des étudiants. Ce n'est pas un cours qui se fait dans un seul sens : il y a une courte interaction à cause d'un grand nombre d'étudiants présents en amphithéâtre.

Au Maroc, on a des étudiants timides, qui ont du mal à prendre la parole en public. Nous sentons un réel problème de communication et de compréhension au niveau de la langue française et non de la discipline de spécialité. Parfois je teste en générant un contenu compliqué à saisir et les étudiants ne réagissent pas. Cela dit, ce problème disparaît ou s'amointrit avec les séances et surtout en passant d'une année à l'autre de la Licence.

À la fin d'une leçon du cours magistral, pour vérifier l'acquisition d'une compétence, je leur fais un exercice d'application en faisant appel à des cas pratiques de la vie quotidienne. Exemple : la pression augmente avec la température, quand la température augmente la pression augmente pour un volume donné. Alors quand la pression diminue, la température diminue. Pour bien saisir ce cas, je donne l'exemple des pneus de voiture et de changement de pression par rapport à la pression d'été. Cet exemple donne un sens au contenu enseigné.

Dans l'amphithéâtre, il y a entre 150 et 200 étudiants présents.

Les supports utilisés : le polycopié (dont disposent les étudiants), le Powerpoint et le tableau où je donne des explications.

Les étudiants suivent le cours avec une prise de notes en disposant du polycopié qu'ils ont lu auparavant. Le cours magistral leur permet d'avoir des explications avec des détails et certains étudiants en prennent notes.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Dirigés (TD) par un professeur de physique

La section est divisée en sous-groupes. La séance du TD est composée d'un groupe entre 40 et 60 étudiants. Dès qu'on termine un chapitre du cours magistral, on donne aux étudiants une série d'exercices à effectuer en séance de TD. Les étudiants commencent à préparer ces exercices chez eux. Chaque étudiant travaille seul ses exercices. Cette séance est encadrée par l'enseignant qui fait le tour des étudiants, voit s'ils ont compris et ce que chacun a accompli comme exercice.

L'enseignant en séance de TD a un contact beaucoup plus rapproché avec les étudiants que dans le cours magistral. Puis on corrige les TD en faisant passer parfois les étudiants au tableau avec une correction par les pairs. On constate que les étudiants arrivent entre eux à se transmettre les idées plus facilement. Cela fait partie des méthodes d'apprentissage.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Pratiques (TP) par un professeur de physique
Les TP s'organisent avec des petits groupes dans des salles. On a en moyenne des groupes de 24 étudiants par groupe de TP. Il s'agit de petits groupes car il y a un certain nombre de manipulations à faire en s'appuyant sur le polycopié (contenant la partie théorique de la manipulation et les consignes). Les polycopiés sont transmis aux étudiants avant le cours afin qu'ils sachent à l'avance ce qui leur a demandé et maîtrisent la partie théorique en lien avec l'exercice. La connaissance de la partie théorique permet à l'étudiant de faire les mesures demandées et il remet un compte rendu rédigé en français à la fin du TP. Ces mesures en fonction des TP se font via des ampèremètres, des voltmètres, des thermomètres, des ressorts, etc.

On note un problème au niveau de la rédaction du français mais qui s'amointrit avec le temps. Il y a une logique dans la rédaction qui manque aux étudiants. Cela vient du lycée où ils n'ont pas bien appris le français. Exemple : on a ça, donc ..., on va obtenir ..., on déduit ..., etc.

À la fin de la séance, on corrige et lors de la dernière séance on remet aux étudiants leurs copies avec la correction. Les difficultés qu'ils rencontrent sont liées à leur matière et non à la langue. Les étudiants travaillent en TP par groupe de 2 ou 3 (ils rédigent leur copie par groupe). Lors de la séance du TP l'enseignant (qui peut être différent de celui du cours magistral) fait le tour des étudiants.

Remarque de l'enseignant sur les difficultés de la langue française

Un problème de timidité des étudiants pour prendre la parole, poser des questions. Nous constatons aussi qu'ils ont des difficultés relatives à la logique de la rédaction. Nos étudiants ont bel et bien un problème de langue qui se règle à travers les années de la Licence. La matière de spécialité est véhiculée à travers la langue. Puisque nos étudiants ne maîtrisent pas la langue, ils n'arrivent pas à véhiculer ce qu'ils veulent dire exactement. Leur timidité les amène à des situations que lorsqu'ils ne comprennent pas, ils n'osent pas le dire.

Lorsque je fais le tour des étudiants pendant la séance du TD, on voit que les étudiants ne comprennent pas. Alors on donne des explications en arabe et ils comprennent bien. Le plus important pour moi est qu'ils comprennent ma matière. Autre détail, lorsqu'ils rendent la copie

d'examen ou les comptes rendus, on ne tient pas compte des fautes de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire. Car on est conscient de leurs lacunes. Si on s'attarde sur les erreurs de langue, nous n'allons pas nous en sortir.

Au niveau du cours magistral, il est important que l'étudiant comprenne le cours qui est assuré en français. Dans le cadre du cours la compréhension est d'abord plus importante que l'expression qui peut arriver par la suite. Car ils arrivent que des étudiants viennent me voir à la fin du cours et peuvent me poser leurs questions en arabe. Le plus important à l'oral est qu'ils comprennent.

En fin de la 3^{ème} année de Licence, les étudiants ont un projet d'étude avec un rapport à rédiger en français et un exposé oral en français. Le projet de fin d'étude est un sujet de stage dont la durée est d'un semestre. Les étudiants font de grands exposés dus à la pratique et à l'enseignement des contenus en français.

Par ailleurs, un point important, dans les facultés à accès régulé comme en Facultés de Sciences et Techniques (FST), on reçoit des africains. Ceux-ci ont un très bon niveau en français et excellent dans les différentes matières avec l'obtention de bonnes notes. Ces étudiants sont mieux classés par rapport aux étudiants marocains. Cela s'explique en grande partie par leur maîtrise de la langue française.

Enseignante de géologie

Présentation de ce qu'est un cours magistral de physique par un professeur de géologie

Je prépare d'abord un polycopié que je dépose à l'imprimerie pour les étudiants. Je fais une présentation Powerpoint. Dans le polycopié, il y a le détail et au niveau de la présentation Powerpoint dans le cadre de mon cours, j'expose les différents éléments et axes principaux. En expliquant le cours, je donne une grande importance aux illustrations, graphes, photos et images. En géologie, les explications impliquent l'utilisation de ces différents documents.

Pendant le cours magistral, les étudiants suivent le cours. Personnellement, dès le début du cours, je demande aux étudiants de m'interrompre s'ils n'ont pas compris un terme ou une partie du cours. C'est une stratégie que j'adopte avec mes étudiants. Il y'a une interaction qui s'établit avec les étudiants. Mais lorsque je sens à travers l'expression des visages des étudiants qu'ils ont des difficultés à comprendre un terme ou un énoncé, je vérifie auprès d'eux s'ils ont compris ou pas. Parfois, je constate que personne n'a compris le terme en question. Alors bien que mon cours soit assuré en français, je donne à la fin de la séance ou du chapitre un résumé et des explications du cours en arabe (dialectal marocain). Il arrive même que lorsqu'il s'agit d'un contenu complexe, j'interviens en arabe et je reprends derrière en français. L'intervention en arabe est obligatoire. On essaye d'expliquer les mots scientifiques en arabe dialectal. On ne fait pas chez nous de cours magistral avec des exercices.

En cours magistral, l'effectif étudiant est composé d'environ 300 étudiants.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Pratiques (TP) par un professeur de géologie
Comme on a de nombreux étudiants et peu d'enseignants, nous proposons des TP et pas de TD. Les TP enregistrent plus de 30 étudiants par séance et les étudiants travaillent par binôme ou trinôme. Il s'agit de TP de cartographie en 1^{ère} année de Licence et assuré en français. Là aussi, on fournit un polycopié aux étudiants avec des explications et lecture de la cartographie. On explique aussi les légendes de la cartographie et comment on réalise aussi une levée de coupe.

Lors des séances des TP les étudiants effectuent des exercices avec papiers millimétrés. Les séances sont consacrées aux exercices avec une correction prévue en fin de la séance. Il y a aussi un examen final de TP qui nécessite une rédaction en français et où l'étudiant est amené à faire des calculs, l'interprétation et l'analyse d'une parcelle de cartes.

Les étudiants trouvent de manière générale beaucoup de difficultés en français à l'oral et à l'écrit. C'est catastrophique. Leur écriture n'a pas de sens, c'est une écriture de sms avec parfois certaines lettres de la transcription arabe en français.

Quant aux cours de langue proposés dans notre université, ils préparent surtout à certaines tâches comme : écrire une lettre de motivation, écrire son cv, etc. C'est mon avis. Il y a un problème pour plus de 50% des étudiants au niveau de la communication et de la rédaction. Cela peut s'expliquer par le fait qu'on est dans un établissement à accès ouvert.

Enseignante de chimie

Présentation de ce qu'est un cours magistral de chimie par un professeur de Chimie

Le cours se présente du plus simple au plus complexe. On commence avec les définitions, l'objectif du cours, la vulgarisation du cours et l'explication des mots en français. Pour ceux qui ne comprennent pas je termine par leur expliquer le sens des mots en arabe. Notre objectif est que l'étudiant comprend le cours. On aborde les contenus, les chapitres. Pour effectuer mes cours, j'utilise le Powerpoint, les diapositifs et le tableau (avec de la créed). J'évite la routine en faisant des exercices et parfois des quizz, des questions en milieu de séance. Chaque étudiant travaille seul ses exercices. Nous avons entre 200 et 300 étudiants en amphithéâtre.

L'étudiant doit prendre au fur et à mesure les notes de chaque étape du cours. Je donne aux étudiants un polycopié avec un court résumé. Cela me permet de ne pas être retardé dans l'avancée de mon cours et l'étudiant aura ainsi de quoi lire chez lui avec ses notes également. L'objectif est que l'étudiant comprenne, saisisse durant la séance et participe avec moi : ne pas sentir que je travaille pour travailler. Je leur donne parfois des devoirs maison.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Pratiques (TD) par un professeur de chimie

Avant la séance de TD, je leur donne les séries c'est-à-dire des exercices pour les préparer. Je leur distribue les exercices une semaine avant la séance du TD. Je constate pendant les TD que certains étudiants ont travaillé un peu et que d'autres ont essayé de travailler.

La séance de TD regroupe de 30 à 40 étudiants. Cela me permet de voir facilement ce que chacun a fait. Ceux qui sont intéressés m'interpellent et je réponds à leur demande. La séance de TD me permet de constater si mon cours a été compris par les étudiants.

On commence la séance des TD en faisant exercice par exercice. Les étudiants m'appellent quand ils ne comprennent pas certains termes ou même une consigne. Celui qui me paraît maîtriser l'exercice, je lui demande de passer au tableau. Je vois s'il a compris ainsi que l'explication qu'il donne aux étudiants. Et s'il fait une faute, j'interviens à ce moment-là pour corriger.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Pratiques (TP) par un professeur de chimie

La séance de travaux pratiques commence par des manipulations avec un mode opératoire donné aux étudiants. Le polycopié fournit aux étudiants englobe aussi un rappel du cours et des objectifs. La séance de TD est assurée par 2 enseignants (1 enseignant et un doctorant) et regroupe de 20 à 25 étudiants. Le TP en chimie implique beaucoup de temps de travail à

l'enseignant par groupe d'étudiants. Contrairement aux cours où chaque étudiant travaille seul, en TP les étudiants travaillent en groupe de 2 ou 3 pour faire leurs exercices. Personnellement, je préfère qu'ils travaillent en binôme pour maîtriser la séance et éviter le chahut. J'explique manipulation par manipulation : comment la faire, comment utiliser le matériel. À noter que l'étudiant vient du baccalauréat et n'a jamais auparavant utilisé ces outils.

On utilise le matériel de laboratoire comme : les verreries, les fioles, les béchers et les picets. Il est difficile pour les étudiants de faire le pesage des pastilles. Ils doivent savoir peser de telle manière à ce que la mesure soit exacte sans avoir de faute. Car chaque faute influencera le résultat et le dosage.

On ne leur apprend pas seulement le mode opératoire, mais on doit leur montrer l'utilisation du matériel : comme faire le dosage, parvenir à avoir un volume exact, etc. L'utilisation de la blouse aussi.

À l'issue de la manipulation, il est demandé à l'étudiant de me remettre un compte rendu en français. Il ne s'agit pas d'une tâche difficile. On commence toujours par l'objectif : pourquoi on a fait ce TP ? On indique aussi les matériels et méthodes utilisés durant les travaux pratiques et les résultats. Il s'agit de deux à trois questions en relation avec le TP ou le dosage et auxquels ils doivent répondre. Chacun étudiant a son interprétation et sa façon de rédiger. À la fin ils terminent par une conclusion.

Mon évaluation tient compte du compte rendu, du sérieux de l'étudiant et comment il a utilisé le matériel. La copie est rendue par binôme.

Remarque sur la langue française

Effectivement, il y a des problèmes de langue chez les étudiants. Parce que l'étudiant a fait ses études de baccalauréat en arabe. Quand il accède à l'université, l'enseignant lui donne tout le savoir en français (la chimie en français, les maths en français, etc.). Il y a une difficulté : doit-il acquérir les termes de la chimie ou de la SVT ou bien des maths ou de la physique. Voilà où réside la difficulté. Sauf pour les étudiants qui appartiennent à une classe aisée et qui ont appris les langues. Malgré tout ils arrivent à s'en sortir car on est des scientifiques. Certains étudiants arrivent à obtenir 19 et 20 alors qu'ils ont des difficultés en français. Pourquoi ? On est des scientifiques, ils répondent par des signes et quand il est amené à utiliser un mot, il le connaît par cœur.

Dans les séances de Travaux Dirigés, on travaille dans une proximité avec chaque étudiant. On constate alors un problème au niveau de la langue et on est amené à faire une explication mot à mot.

Au début, les étudiants ont besoin de la compétence écrite. En première et deuxième année de Licence, l'étudiant doit savoir écrire. À partir de la 3^{ème} année, les étudiants ont des soutenances et des exposés à réaliser. Cela nécessite la maîtrise l'expression orale. Or ils trouvent beaucoup de difficultés.

Enseignant de biologie

Présentation de ce qu'est un cours magistral de droit par un professeur de biologie

Pour les deux premières années de biologie, c'est le ministère qui décide du programme. Pour chaque module, il y a le descriptif et les contenus. Nous avons 6 chapitres en général avec 4 travaux dirigés et 4 travaux pratiques avec en tout 28 heures de cours. C'est le même programme enseigné partout au Maroc. En revanche à partir de la Licence 3, ce sont les équipes pédagogiques qui élaborent les contenus et les descriptifs et qui sont par la suite soumis pour validation au Ministère.

Le cours se déroule en amphithéâtre avec un polycopié dont dispose les étudiants. J'utilise un diaporama (Powerpoint) et le tableau avec la créta. Sur le plan du cours, je rencontre une difficulté majeure avec les étudiants : c'est la langue. La langue est un handicap majeur chez les étudiants marocains. J'ai rejoint le Maroc en 2011 en rentrant de Lyon. Le problème dans l'enseignement, c'est la langue de manière claire et nette. Au début, je faisais un cours qui n'avait rien avoir avec le cours actuel. Avant mon seul souci est que le cours soit complet, à jour avec des démonstrations faciles à comprendre. Maintenant, le problème qui me préoccupe le plus : c'est la langue. Je ne peux pas donner des phrases compliquées. Les étudiants ne comprennent pas.

Le support scientifique est toujours le même, c'est-à-dire un diaporama contenant des figures, des schémas scientifiques, des vidéos, etc. Mais, je revois le schéma qui figure sur le polycopié à ma façon de manière très simple avec l'écriture de phrases très simples et de je demande aux étudiants d'écrire au fur et à mesure leur propre cours. Cela marche très bien. J'écris les phrases car tu peux dire toutes les phrases les plus simples au monde, ils n'arrivent pas à les écrire.

Le cours se caractérise par des schémas, des termes techniques avec un listing. J'explique ces termes avec des phrases pour qu'ils comprennent les processus, etc. Cela marche parfois. Je n'explique qu'en français et avec le temps ils s'habituent.

Quant au recours à la vidéo, elle permet aux étudiants de visualiser la chose et cela facilite la vie. Tous les supports que j'utilise sont transmis aux étudiants.

Un autre élément du cours magistral, je laisse la fenêtre du débat ouverte. À travers les yeux des étudiants, je vois s'ils ont compris le cours ou pas. Et si non, je répète. Ils savent que s'ils n'ont pas compris, ils m'arrêtent.

En biologie, il y a beaucoup de processus à comprendre, des termes techniques en langue française à acquérir avec une langue qui paraît loin d'eux.

En biologie, nous avons deux sections dont chacune est composée de 250 étudiants nouvellement inscrits et cela sans compter les ajournés. La présence des étudiants dépassent donc les 250 étudiants.

Le cours magistral dure deux heures et je trouve que c'est un peu beaucoup. Pendant le cours Magistral, il est demandé à l'étudiant d'écouter, d'écrire, et de compléter le polycopié que je lui ai fourni où je mets seulement les schémas sans commentaires. Car nous étudiants sont paresseux et si vous leur remettez un polycopié complet il viendra seulement comme un spectateur. C'est pour cela que j'élabore des polycopiés avec des schémas incomplets afin que les étudiants restent attentifs à mon cours, le suivent, prennent des notes et complètent les schémas dont ils disposent. De cette manière on pousse l'étudiant à faire l'effort et cela favorise l'acquisition des termes.

Comme il y a beaucoup d'étudiants en cours magistral, je ne n'y fais pas d'exercices. En revanche, à la fin de séance je leur donne des questions pour faire une petite recherche. Le but est de les amener à faire des recherches en plus du cours. Les étudiants qui le souhaitent me rendent en séance de TD, le résultat de leur recherche qui est lu en séance de TD pour correction et discussion.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Pratiques (TD) par un professeur de biologie
Un TD c'est deux groupes de TP, c'est-à-dire officiellement j'ai 48 étudiants et les ajournés qui viennent quand ils le peuvent. Donc parfois, on a plus au moins 48 étudiants.

Nous avons une séance de TD hebdomadaire.

La séance du TD est une occasion pour l'enseignant de voir si le cours est compris. D'ailleurs, ici dans notre université, c'est le professeur qui assure le cours qui doit réaliser le TD. C'est pour cette raison que les cours de première année personne ne souhaite les prendre.

L'enseignant prépare un polycopié pour le TD. Il y a deux types de travaux dirigés : le TD est en liaison avec le cours et avec le TP. Il y a des TD pour préparer l'aspect pratique et quantitatif et des TD pour compléter le cours, c'est-à-dire pour les aspects qui n'ont pas été approfondi durant le cours.

On a deux TD qui sont en liaison avec les TP. Le TD a pour objectif ici de préparer le TP. Exemple les deux premiers TD traitent de la méthode d'étude de la cellule. Lors du TP, on fera donc ce qui est possible en fonction des moyens du bord. Mais au TD, même les choses qu'on ne pourra pas faire, on explique aux étudiants les méthodes existantes, à quels moments on y a recours et les types de microscope (on parle aussi des microscopes dont on ne dispose pas à la faculté). On a 50 % des TD qui ont en fait un aspect pratique.

Les étudiants travaillent de manière individuelle et sont amenés à prendre des notes et à faire des exercices. Les exercices restent une tâche optionnelle que je ne suis pas obligé de faire.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Pratiques (TP) par un professeur de biologie
Dans le cadre de la biologie cellulaire, les TP sont programmés sur 4 séances qui vont permettre l'étude de différents aspects de la cellule, l'observation ainsi que l'ultra structure de la cellule. Il y a des manipulations pour préparer le matériel biologique, l'observation, éventuellement les mesures et le commentaire de l'expérience.

Le TP est composé d'un groupe fixe de 24 étudiants. Chaque étudiant porte une blouse et travaille de façon individuelle. Il dispose d'un polycopié avant la séance de TP qui leur permet de s'y préparer à l'avance.

Au début du cours, je commence à poser des questions aux étudiants et je leur explique un petit peu la partie théorique de l'expérience. Par la suite, ils manipulent. La séance de TP dure 4 heures dont 3 heures et demi consacrées au travail de paillasse. Au fur et à mesure, chaque étudiant écrit un rapport corrigé et noté. Tout se fait en langue française.

Constats de l'enseignant sur la langue

Pour moi, les étudiants ne comprennent pas la langue. Avec l'effort, environ 20% des étudiants commencent à comprendre et à dépasser le problème. Il y a une deuxième partie des étudiants soit environ 20 % qui sont moyens. Quant au reste des étudiants, ils sont complètement largués. Quand je conçois mon examen, je le fais et je le refais. Je revois la façon de poser les questions de telle sorte qu'aucun étudiant ne me pose une question sur la signification d'un mot. Il y a des enseignants qui utilisent l'arabe mais moi je ne préfère pas.

Pour ma part, les étudiants ont besoin d'abord de l'oral et ensuite de l'écrit. Tant que les étudiants ne s'expriment pas, c'est un problème. Il faut aussi les inciter à parler. Les étudiants ont besoin d'améliorer le français langue générale qui pourra beaucoup les aider. Même s'ils n'apprennent pas les termes techniques, avec le temps ils s'en sortent. C'est le cas de mes étudiants de deuxième et troisième années de Licence et de ceux de Master qui ont dépassé le problème relatif aux termes techniques de la discipline. Ils sont devenus meilleurs.

Les cours de langue n'aident en rien les étudiants. Les enseignants de langue n'abordent pas dans leurs cours les termes techniques des disciplines scientifiques, mais plutôt la syntaxe et le vocabulaire. J'en ai parlé aux étudiants et ils n'en profitent pas de ces cours langue.

Enseignant de droit

Présentation de ce qu'est un cours magistral de droit par un professeur de droit

Premier ce cours magistral, tout dépend s'il s'agit du droit public ou du droit privé (les deux formations sont proposées par les facultés et la majorité des étudiants s'inscrivent en droit privé qui leur permet de devenir avocats, juges, notaires).

Pour ce qui est du droit privé, ce sont des procédures. Il y a le cours et la projection des cas concrets. En revanche lorsqu'on parle de droit public, il s'agit de synthèse, de débats, les sciences politiques, les sciences juridiques, le droit administratif, l'histoire des idées politiques, le droit international.

Cela étant, j'utilise le Powerpoint et le support PDF. Il y a un débat et à la fin du cours je propose un feedback pour voir ce que l'étudiant a appris et cela permet de faire un récapitulatif. L'enseignant du droit privé aborde les procédures, le droit pénal général et le droit civil. Ce sont des procédures typiques.

Mon cours de droit public commence d'abord par l'aspect méthodologique notamment pour les étudiants de première année de Licence car je sais que l'étudiant n'a pas assez d'expérience concernant la méthodologie : comment il doit se comporter au niveau de l'amphi, au niveau de la grande salle vis à vis de son professeur universitaire. On a un vrai problème : le niveau des étudiants est très bas avec un problème d'éducation également pour environ 70% d'étudiants. Ceux-ci ne font pas de différence entre le secondaire et l'université. Ils attendent que tu leur donne tout : le polycopié, le Powerpoint et même parfois on est censé leur expliquer en arabe (parfois en dialectal). Notre préoccupation est que l'étudiant en face de nous doit comprendre. Nos étudiants arrivent à l'université sans avoir de base. Ils n'ont pas le niveau pour suivre un cours à l'université. On leur explique comment lire, comment disposer d'une bibliographie, avoir une bibliographie à la maison.

Je présente l'objectif du cours. Je mets en place un système de bonus : l'évaluation du cours se fait via un examen (CC et CT), mais comprend aussi l'assiduité et la participation active aux cours. Je leur pose donc de temps à autre des questions pour attirer leur attention. Cela leur permet d'avoir ½ point ou un point ce qui favorise l'attention des étudiants vis-à-vis du cours. Le but est donc de les motiver à suivre le cours et ça donne de bons résultats.

On commence toujours le cours par les définitions des concepts. Les étudiants bacheliers qui accèdent à la première année de droit ne connaissent même pas une règle de droit. Je leur explique ce qu'ils vivent. Certains étudiants ne suivent pas le cours ou bien ne sont pas éduqués ou alors n'ont pas la patience de prendre place dans un amphi saturé. Les étudiants passent

d'une situation de lycée où ils sont 30 dans une classe à une situation où ils se trouvent dans un amphi de 800 à 900 étudiants dans certaines universités et dans la nôtre ils sont environ 350 étudiants.

Quand je termine mon cours, je pose des questions. Certains entre en interaction avec moi. On veut le transmettre cette culture de débat. Les étudiants (marocains et africains) peuvent intervenir mais à tour de rôle.

Le cours dure une heure et demi avec vers la fin une séquence du cours consacrée au TD.

Le cours magistral de droit public et de droit privé se distingue sur le plan de la méthode. En droit privé, il est question des procédures des arrêtés, des jugements et de la forme. Alors que pour nous en droit public, il s'agit de synthèse très profonde. On aborde l'histoire des idées politiques ou les sciences politiques. En droit public, on essaye du mieux possible d'encourager l'étudiant à commencer à échanger et à analyser. Les autres, en droit privé, les étudiants ont des procédures et des règles juridiques à apprendre par cœur.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Pratiques (TD) par un professeur de droit

En cours magistral dans l'amphi, je ne propose pas d'exercices mais je pose des questions et le TD est intégré dans le cours. On n'a pas les moyens pour organiser plusieurs pour les 350 étudiants car on a peu d'enseignants et peu de salles.

Certains enseignants s'organisent avec des doctorants ou des contractants pour planifier à part des séances de TD. Dans ce cas, le TD regroupe entre 50 et 60 étudiants. Cette situation est récente parce qu'on vient d'ouvrir une école doctorale.

La séance de TD est intégrée au cours, je propose aux étudiants en fin de cours des travaux à faire sous formes d'exposés qui me permette de renforcer les concepts, les idées, la culture et la communication. Les étudiants travaillent par groupes constitués d'une dizaine d'étudiants en raison du manque d'enseignants.

Les exposés sont faits par des groupes de 4 étudiants. Mais chacun doit montrer à l'enseignant ce qu'il a accompli comme travail au sein du groupe. L'évaluation du groupe dans le cadre de l'exposé se fait vis un bonus attribué en fonction du travail réalisé par chaque étudiant. Les étudiants rendent une synthèse d'environ 10 pages qui portent sur le cours ou des documents.

Avis de l'enseignant sur la langue française

Les étudiants ont un problème de langue à l'oral et à l'écrit qui est catastrophique. L'étudiant ne fait pas de différence entre le masculin et le féminin, ni entre le pluriel et le singulier. La

mise en place de l'arabisation a sacrifié beaucoup de monde. L'étudiant obtient son baccalauréat en arabe et une fois à l'université, il doit étudier en français. C'est un problème.

Sur le plan de l'oral, le problème réside dans l'expression.

Sur le plan de l'écriture, il y a un problème aussi. Car les étudiants viennent me voir pendant les examens pour me demander : « Monsieur, comment je peux dire ceci en français ? ». Ils écrivent aussi sur leurs copies d'examen avec l'écriture du téléphone (exemple le h = 7, etc.).

Ce qui leur est demandé en français, c'est le style juridique qui doit être respecté. Car en style juridique, certains mots changent en fonction du contexte. Cela, je leur explique et notamment quand il s'agit de contrats. Les amener ainsi à avoir un espace de réflexion. Je leur explique depuis le début qu'il faut lire et relire ce que nous faisons et vous verrez que vous allez terminer par intégrer ces idées.

Enseignant d'économie

Présentation de ce qu'est un cours magistral par un professeur d'économie

Le cours magistral et les travaux dirigés se déroulent exactement de la même façon que dans les universités françaises. Car la plupart des professeurs qui enseignent dans notre université ont étudié et effectués leurs doctorats en France.

Qu'est-ce que nous faisons donc exactement dans un cours ?

Nous présentons aux étudiants les grands axes du cours qui sont posés dans les diapositives ou par exemple dans un PowerPoint. Le professeur prépare et pose les photocopies dans un centre de photocopies de l'université. Il y a plusieurs procédures dans la gestion des photocopies destinés aux étudiants. Certains enseignants les déposent dès le début du semestre. Les étudiants s'en servent pour poursuivre les cours magistraux. D'autres enseignants procèdent différemment et déposent le photocopié partie par partie ou par exemple : il y a des enseignants qui ne déposent le photocopié qu'après la réalisation de son cours ainsi de suite et idem pour la gestion des photocopies pour les TD.

En cours magistral, les grands axes du cours sont expliqués, les diapositives sont également expliquées au tableau et l'enseignant voit éventuellement si les étudiants ont des questions pour leur répondre.

Comme la plupart des matières en économie sont techniques, on utilise plusieurs moyens : le Vidéoprojecteur, la présentation via PowerPoint, le support de cours (déposé aux étudiants), les explications de cours et enfin les séries de TD à laquelle succède les corrections des exercices auxquelles participent les étudiants.

En économie, nous avons 3 sections en première année avec un nombre d'étudiant inscrits par section qui est de l'ordre de 600 à 800 inscrits car l'inscription est à accès ouvert. À noter que pour les disciplines à accès ouvert, le taux de présence des étudiants au cours n'est pas de 100%. Il y a une présence d'environ 100 étudiants.

Lors de la première séance, je présente le plan du cours et l'intérêt de la matière, etc. Je demande aux étudiants de se procurer et d'étudier le cours sous forme de photocopié disponible dans un centre de photocopie à l'université. Cela leur permet de le lire et de gagner du temps avant la tenue du cours magistral. Ainsi, pendant le cours, ils prennent des notes d'explication dans leurs cahiers en plus des contenus du cours et éventuellement s'ils ont des questions, on y consacre du temps pour y répondre.

Pour une séance qui dure 3 heures, je donne une pause en raison du manque de concentration des étudiants. Juste avant la pause, je donne un exercice pour la deuxième partie du cours. Ces

exercices peuvent parfois être effectués en petit groupe de 2 à 3 étudiants. C'est une manière intelligente pour gagner du temps car l'étudiant en sachant qu'il doit rendre l'exercice, il ne prend pas la pause et effectue son exercice. Une fois l'exercice est effectué, je leur demande de me le rendre et mettre leur nom. Deux ou quatre étudiants volontaires se chargent de récupérer les copies des étudiants dans l'amphi. Cela les incite à travailler.

Présentation de ce qu'est une séance de Travaux Dirigés (TD) par un professeur d'Economie
Les TD se déroulent dans des grandes salles avec en moyenne 80 étudiants par salle. Mais en raison de la massification, les TD peuvent être réalisés dans des amphis avec un effectif d'étudiants correspondant à la moitié d'une section (rappel : la section est constituée de 600 à 800 étudiants).

Les TD sont assurés soit par le professeur qui réalise le cours magistral, soit par d'autres personnes (professeur ou vacataire) qui font la coordination avec le professeur du cours magistral.

Les exercices ou études de cas sont donnés aux étudiants une semaine avant la séance du TD pour dans un premier temps les préparer à la maison.

Au moment du TD, l'enseignant débute la séance par un récapitulatif des axes et des idées principales en relation avec les exercices à traiter en TD. Les étudiants ont donc commencé à résoudre une partie des exercices chez eux et les terminent en séance de TD avant la correction. Il arrive que certains étudiants fassent la totalité des exercices chez eux et rendent une copie propre en mettant leurs noms. Ensuite, les étudiants volontaires corrigent les exercices. En Economie, il n'y a pas de TP mais seulement des TD qui complètent le cours magistral.

Annexe 3 - Questionnaire 1

Nous présentons le premier questionnaire tel qu'il a été donné aux enseignants informateurs.

Premier questionnaire

Introduction au questionnaire :

J'effectue une recherche sur l'enseignement du français dans les universités marocaines. Vos réponses à ce questionnaire me permettront d'avoir une vision plus fidèle à la réalité. Je vous remercie par avance d'y répondre sincèrement. Chaque questionnaire est anonyme.

Questionnaire n°, le / / à

Nom de l'université :

Nom de la faculté :

1• Votre âge est compris entre :

- 20 et 30 ans
- 30 et 40 ans
- 40 et 50 ans
- 50 et 60 ans
- au-delà de 60 ans

2• A ce jour, vous avez une expérience dans l'enseignement du français comprise entre :

- 1 et 5 ans
- 5 et 10 ans
- 10 et 20 ans
- plus de 20 ans

3• Vous êtes enseignant(e) diplômé(e) de l'enseignement supérieur en :

- Littérature
- Linguistique
- Didactique
- Autre (précisez) :

4• Sujet(s) du Mémoire de Master et / ou de thèse(s) soutenu(s) (précisez le diplôme et l'année s'il vous plaît) :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5• Votre statut à l'université est :

- Maître de conférences
- Vacataire
- Doctorant vacataire
- Titulaire du secondaire
- Autre ; précisez s'il vous plaît :

6• Les facultés ou structures auprès desquelles vous intervenez à l'université sont :

- la Faculté des Lettres et Sciences Humaines
- la Faculté des Sciences
- la Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales
- l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion
- l'Ecole Nationale des Sciences Appliquées
- autre(précisez) :

7• Nombre d'heures de cours de français assurées par semaine à l'université :

8• Citez les structures où vous enseignez en plus de l'université :

- Ecole primaire
- Collège
- Lycée
- Autre (précisez) :

.....

9• Dans le cadre de la Formation continue, avez-vous suivi des formations spécifiques pour vous préparer à l'enseignement du français :

- oui
- non

Si oui, pouvez-vous en citer quelques-unes en indiquant l'année :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- 10• Les formations (initiale et/ou continue) que vous avez choisies étaient basées sur :
- une réflexion concernant vos pratiques
 - l'information et la persuasion verbale
 - la pratique de nouvelles méthodes d'enseignement
 - l'évaluation de nouvelles méthodes d'enseignement pratiquées, en face à face avec des enseignants experts et autres collègues de français
 - autre (précisez) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11• Parmi les propositions suivantes, dites desquelles s'inspire votre méthode d'enseignement (6 pour une inspiration forte jusqu'à 1 pour la plus faible, ne pas numéroter les propositions qui ne vous concernent pas) :

- Formation initiale à l'université
- Cursus scolaire (expérience en tant qu'élève, expérience d'apprentissage personnelle)
- Formation continue
- Expérience professionnelle
- Observation des cours de collègues enseignants
- Théorie(s) scientifique(s) sur les pratiques pédagogiques, si oui mentionnez de quelle(s) théorie(s) il s'agit :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12• A l'université, le programme que vous assurez est :

- conçu par vous même
- imposé par l'établissement
- imposé par le Ministère

13• Quelles sont les thématiques proposées dans vos cours durant l'année universitaire ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14• Selon-vous, le développement des habiletés des étudiants doit être favorisé par (notez de 4 à 1, 4 étant le plus important à vos yeux) :

- les contenus proposés par l'enseignant
- l'environnement du cours
- les activités proposées par l'enseignant
- le matériel utilisé

Et pour quelle(s) raison(s) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15• Intégrez-vous des documents que vous allez chercher sur le net, dans des journaux ou magazines dans vos cours (exemple : un extrait audio ou vidéo d'un cours magistral, d'une émission, d'un reportage, etc.) ?

- fréquemment
- parfois
- rarement
- jamais

16• Existe-t-il une base de données mutualisée, interne au "département de français", à la disposition des enseignants pour faciliter la conception des cours ?

- oui
- non

Si oui la consultez-vous ?

- fréquemment
- parfois
- rarement
- jamais

Et pour quelle(s) raison(s) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17• Quand vous préparez le programme ou les cours, rencontrez-vous les enseignants de la discipline principale des étudiants :

- oui
- non

Si oui les réunions sont programmées :

- fréquemment
- parfois
- rarement
- jamais, mais on en organise au moins une parce que cela nous semble nécessaire

18• Le programme de français de Licence 1 et 2 contribue à l'intégration universitaire des étudiants :

- totalement
- suffisamment
- un peu
- pas assez
- pas du tout

19• Selon vous, les objectifs communicatifs et linguistiques du manuel « *Cap Université* » répondent-ils aux besoins des étudiants :

- totalement
- suffisamment
- un peu
- pas assez
- pas du tout

20• Selon vous, dans un cours de langue quels sont les aspects importants auprès du public universitaire marocain (numérotez de 1 à 5, plusieurs peuvent avoir le même numéro) ?

- communicatifs
- socioculturels
- phonétiques
- lexicaux
- grammaticaux

21• Assurer un cours de langue par le biais d'un cours magistral vous semble pour les étudiants :

- efficace
- peu efficace
- inapproprié

22• Dans quel type de salles se déroulent vos cours ?

- salle de 30 personnes
- salle de 50 personnes
- salle de 100 personnes
- amphithéâtre

Cette salle est équipée :

- d'une télévision
- d'un écran pour projection
- d'un vidéo projecteur
- d'un magnétophone
- d'un ordinateur
- de haut-parleurs

23• Selon vous, les définitions des notions enseignées suffisent aux étudiants pour comprendre le contenu de leur discipline principale ?

- oui, pour comprendre tout
- comprendre une grande partie
- comprendre une petite partie essentielle
- ne suffisent pas à comprendre l'essentiel

24• Selon vous, l'enseignement de la grammaire en Licence 1 à travers les exercices structuraux est :

- nécessaire
- conseillé
- inapproprié

25• Selon vous, la réussite des études universitaires en Licence 1 et 2 exige la maîtrise de la conjugaison :

- maîtrise complète
- maîtrise relative
- ce n'est pas du tout le problème

26• Durant le semestre, consacrez-vous des séances à des exposés présentés par les étudiants ?

- oui
- non

Si oui, combien de séances par semestre : / semestre

27• Pour vous, l'expression orale en classe est nécessaire pour améliorer le niveau de français des étudiants :

- complètement vrai
- assez vrai
- pas vraiment
- ce n'est pas du tout la question

28• Au terme de la deuxième année de Licence, les étudiants parviennent-ils à acquérir le niveau B2 du Cadre Européen comme il est indiqué dans le manuel "Cap université" ?

- oui
- non

Si non, quelles en sont les raisons selon vous :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 4 - Grille de l'observation de classe

L'observation de classe s'est faite juste après l'administration du premier questionnaire.

Grille de l'observation de classe

Notre observation du cours se fait en tenant compte de l'ensemble des éléments mentionnés ci-dessous. Elle s'intéresse en priorité à l'enseignant tout en prenant en considération ce que font les apprenants.

Heures de début et de fin de cours :

Disposition des étudiants dans la salle :

Nombre d'étudiants présents :

Equipements de la salle :

Placement et déplacement de l'enseignant :

Supports utilisés dans le cours :

Exploitation des documents (textuelles/sonores/audiovisuels) par l'enseignant :

Utilisation du tableau par l'enseignant :

Gestion de la classe :

Gestion des interactions

Déroulement des interactions orales :

Compétences langagières travaillées :

Activité de Compréhension Orale :

Activité de Compréhension Écrite :

Comportement des apprenants durant le cours :

Participation des apprenants :

Correction phonétique :

Approche de la grammaire par l'enseignant :

Travail de groupe :

Niveau des étudiants :

Déroulement du cours étape par étape :

Annexe 5 - Questionnaire 2

Le deuxième questionnaire est administré à l'enseignant informateur juste après l'observation de son cours.

Deuxième questionnaire

Introduction au questionnaire :

J'effectue une recherche sur l'enseignement du français dans les universités marocaines. Vos réponses à ce questionnaire me permettront d'avoir une vision plus fidèle à la réalité. Je vous remercie par avance d'y répondre sincèrement. Chaque questionnaire est anonyme.

Questionnaire n°, le / / à

1• Intitulé du module observé :

2• Cours destiné aux étudiants de Licence de (discipline)

3• Horaire du cours :

4• Nombre de séance par semaine et par semestre : / semaine / semestre ;
dans ce cours combien d'heures ont déjà été effectuées ?

5• Enseignez-vous uniquement le module "Langue et Communication" en 2014-2015 à l'université :

oui

non

Si non quels sont les autres modules de français enseignés :

.....
.....
.....
.....
.....

6• Nombre d'étudiants inscrits au cours :

7• Nombre d'étudiants présents au cours :

8• Niveau linguistique des étudiants en français (niveau donné par l'institution) :

A1

A2

B1

B2

C1

C2

9• Vos étudiants de nationalité marocaine ont-ils tous la même langue maternelle :

- oui
- non

Si non, quelles sont les différentes langues maternelles de vos étudiants :

- l'arabe dialectal marocain
- l'amazighe
- le hassani
- autre (précisez) :

10• Y'a t-il des étudiants étrangers :

- oui
- non

Si oui, de quels pays proviennent ces étudiants ?

.....
.....

11• La conception de votre cours s'inspire du :

- manuel *Cap Université*
- autre (précisez) :

.....
.....
.....
.....

12• Les cours sont conçus (une seule réponse possible, indiquez ce qui est le plus fréquent et ce qui concerne l'année en cours) :

- par chaque enseignant
- en équipe de quelques enseignants
- par toute l'équipe des enseignants de l'établissement
- par un groupe variable d'enseignants et administrateurs

13• Votre classe se compose d'étudiants dont vous jugez le niveau linguistique plutôt :

- homogène
- hétérogène

14• Dans les classes incluant des étudiants étrangers, le niveau linguistique de ces étudiants par rapport aux étudiants marocains est :

- supérieur
- équivalent
- inférieur

15• Pensez-vous que la qualité des équipements dans les salles que vous occupez pour vos cours en matière de sonorité et de projection est :

- bonne
- moyenne
- insuffisante
- mauvaise

16• Idéalement votre salle de cours ressemblerait à quoi (capacité d'accueil des étudiants, équipement, etc.) ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17• La prononciation phonétique de la majorité des étudiants est :

- convenable
- compréhensible
- incompréhensible

18• Par rapport aux autres cours de l'année, le déroulement du cours observé est :

- représentatif
- non représentatif

Si non représentatif, expliquez pourquoi :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

19• Selon vous, les étudiants de la classe observée ont un niveau :

- très bon
- relativement bon pour la plupart
- moyen
- faible
- très insuffisant

20• Globalement, estimez-vous que le cours :

- s'est bien passé
- s'est mal passé

Pour quelle(s) raison(s) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

21• L'attitude des étudiants dans le cours observé reflète une motivation :

- forte
- moyenne
- faible
- nulle

22• De manière générale, les activités proposées en classe contribuent à susciter la motivation des étudiants :

- largement
- parfois
- très peu
- pas du tout

23• Selon vous la participation des étudiants a été dans ce cours :

- tout à fait satisfaisante
- irrégulière mais correcte dans l'ensemble
- faible
- insuffisante
- inexistante

24• Les objectifs linguistiques du cours ont-ils été compris par les étudiants ?

- dans l'ensemble oui
- en partie oui
- très peu l'ont été
- pas du tout

25• Les objectifs linguistiques du cours ont-ils été acquis par les étudiants ?

- dans l'ensemble oui
- en partie oui
- très peu l'ont été
- pas du tout

Annexe 6 - Entretien

Nous présentons les questions de l'entretien guidé qui est la dernière étape de notre méthodologie d'enquête sur le terrain auprès des enseignants informateurs.

ENTRETIEN

Introduction :

J'effectue une recherche sur l'enseignement du français dans les universités marocaines. Vos réponses à ce questionnaire me permettront d'avoir une vision plus fidèle à la réalité. Je vous remercie par avance d'y répondre sincèrement. Chaque questionnaire est anonyme.

Entretien n°, le / / à

1) Est-ce que vous êtes satisfait(e) de votre cours ? Expliquez pourquoi ?

.....
.....
.....

2) Les activités proposées sont-elles représentatives de ce que vous faites d'habitude ?

.....
.....
.....

3) Est-ce que vous estimez que ce sont de bons étudiants ?

.....
.....
.....

4) a) La participation des étudiants correspond-t-elle à ce que vous aviez prévu ?

4) b) Si non, expliquez pourquoi et à quels moments vous attendiez une autre participation de leur part ?

.....
.....
.....

5) Quels sont les points forts et les points faibles des étudiants dans ce cours auquel j'ai assisté ? Et de manière générale ?

.....
.....
.....

Nous allons maintenant passer à des questions plus générales, qui ne portent pas uniquement sur le cours que vous m'avez permis d'observer.

6) De manière générale, est-ce que le taux de présence aux cours est élevé par rapport aux étudiants inscrits ? Et pour quelles raisons certains étudiants s'absentent, selon vous ?

.....
.....
.....

7) A votre avis, qu'est-ce qu'il est important de savoir si on veut être "un bon enseignant" ?

.....
.....
.....

8) De quelle manière vous pensez que la transmission des connaissances s'effectue le plus efficacement en classe selon vous ?

.....
.....
.....

9) a) Etes-vous satisfait(e) de la manière dont ça se passe dans ce cours depuis le début de l'année.

9) b) Si non, comment les cours devraient se passer idéalement pour vous ?

.....
.....
.....

10) a) Etes-vous satisfait(e) de la manière dont vous faites travailler la compétence orale en classe ?

10) b) Comment le travail de la compétence orale en classe devrait se passer idéalement ?

.....
.....
.....

11) Quelles sont les activités orales et/ou écrites, que vous jugez nécessaires pour faire progresser vos étudiants ?

.....
.....
.....

12) Idéalement quelle place accorderiez-vous en classe aux activités de :

- compréhension orale :

.....
.....
.....

- compréhension écrite :

.....
.....
.....

- production orale :

.....
.....
.....

- production écrite :

.....
.....

- interaction orale ou écrite entre les étudiants :

.....
.....
.....

- interaction entre vous et les étudiants :

.....
.....
.....

13) Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? (1 la plus importante, plusieurs peuvent être classées sur le même niveau)

- Compréhension Orale
- Compréhension Ecrite
- Production Orale
- Production Ecrite
- Interaction entre les étudiants
- Interaction entre vous et les étudiants

14) Je remarque qu'il y a très peu d'activités de Compréhension Orale en général, pour quelle(s) raison(s) d'après vous ?

.....
.....
.....

15) Quels sont les avantages et les inconvénients d'un cours de langue assuré

a) dans un amphithéâtre :

.....
.....
.....

b) dans une petite salle :

.....
.....
.....

c) avec un grand groupe (préciser le nombre d'étudiants) :

.....
.....
.....

d) avec un petit groupe :

.....
.....

16) Qu'est ce qui rend vos tâches d'enseignant(e) difficiles au quotidien dans les cours ?

.....
.....
.....

17) Pouvez-vous nous parler du programme et qu'en pensez-vous ?

.....
.....
.....

18) Quels sont les objectifs fixés aux enseignants (par le programme d'urgence) et vous semblent-ils faciles à atteindre ?

.....
.....
.....

19) Est-ce que le manuel / les manuels que vous utilisez répond(ent) à vos attentes, à celles de vos collègues et aux besoins des étudiants ?

.....
.....
.....

Rappel des titres des manuels utilisés :

.....
.....

20) Vous pouvez me parler de votre formation à l'enseignement ? Vous avez suivi une formation initiale pour enseigner le français ? Vous avez suivi des formations professionnelles ? Et quelle est votre expérience d'enseignement ?

.....
.....
.....

21) a) Vous diriez que l'enseignement du français au Maroc est plutôt du français langue étrangère ou c'est autre chose ?

21) b) Dans ce cas, comment vous pourriez le définir ?

.....
.....
.....

22) Que pensez-vous des questions posées dans les deux questionnaires et à l'entretien ? Avons-nous abordé tous les sujets relatifs à l'enseignement du français dans les universités marocaines ou y'a t-il d'autres points que vous souhaitez évoquer ?

.....
.....
.....

Annexe 7 - Résultats questionnaires 1 et 2

Nous avons choisi de présenter sous forme de tableaux les données quantitatives et les propos recueillis grâce aux questionnaires 1 et 2. Chaque tableau est numéroté de la manière suivante :

Tableau A1 = réponses à la question 1 du premier questionnaire ;

Tableau B1 = réponse à la question 1 du deuxième questionnaire ;

Pour les réponses les plus significatives, les tableaux sont suivis de graphiques.

Tableau A1 : questionnaire 1 : âge des enseignants informateurs					
code enquête	20 et 30 ans	30 et 40 ans	40 et 50 ans	50 et 60 ans	au-delà de 60 ans
EI-01-B		1			
MI-02-B			1		
MI-03-B			1		
EC-04-B		1			
PC-05-B			1		
EI-06-J		1			
EC-07-S			1		
HI-08-J				1	
AN-09-K			1		
SV-10-J		1			
EI-11-J			1		
PC-12-J				1	
DF-13-S		1			
HI-14-K			1		
SO-15-K		1			
AR-16-C	1				
EI-17-C			1		
EA-18-F			1		
A/H-19-C		1			
Total sur 19	1	7	9	2	0
en %	5,26%	36,84%	47,36%	10,52%	0,00%

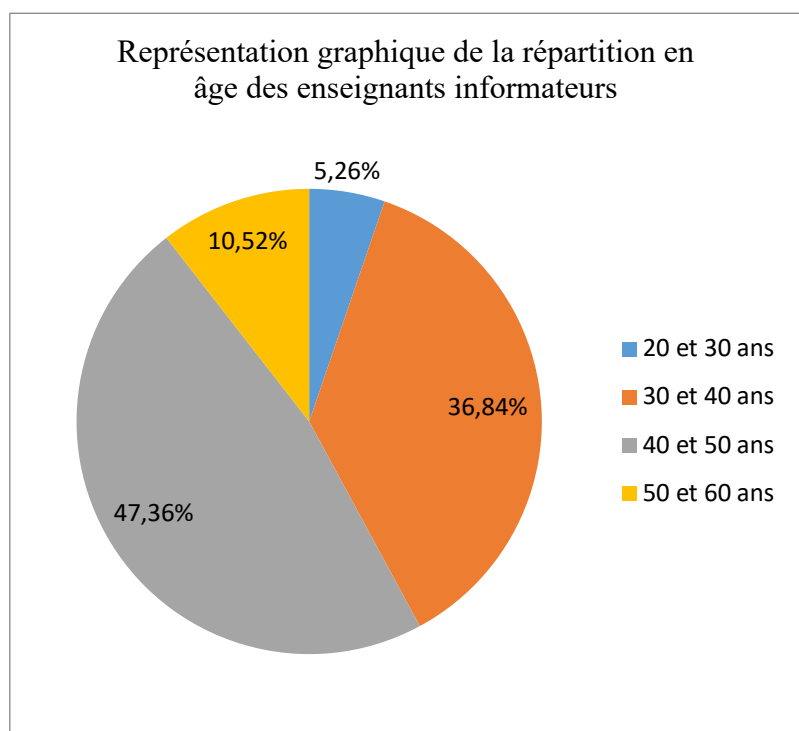


Tableau A2 : questionnaire 1 : expérience dans l'enseignement du français des enseignants formateurs				
code enquête	1 et 5 ans	5 et 10 ans	10 et 20 ans	plus de 20 ans
EI-01-B			1	
MI-02-B			1	
MI-03-B			1	
EC-04-B	1			
PC-05-B				1
EI-06-J		1		
EC-07-S				1
HI-08-J	1			
AN-09-K			1	
SV-10-J			1	
EI-11-J			1	
PC-12-J			1	
DF-13-S		1		
HI-14-K			1	
SO-15-K		1		
AR-16-C	1			
EI-17-C			1	
EA-18-F	1			
A/H-19-C			1	
Total sur 19	4	3	10	2
en %	21,05%	15,78%	52,63%	10,52%

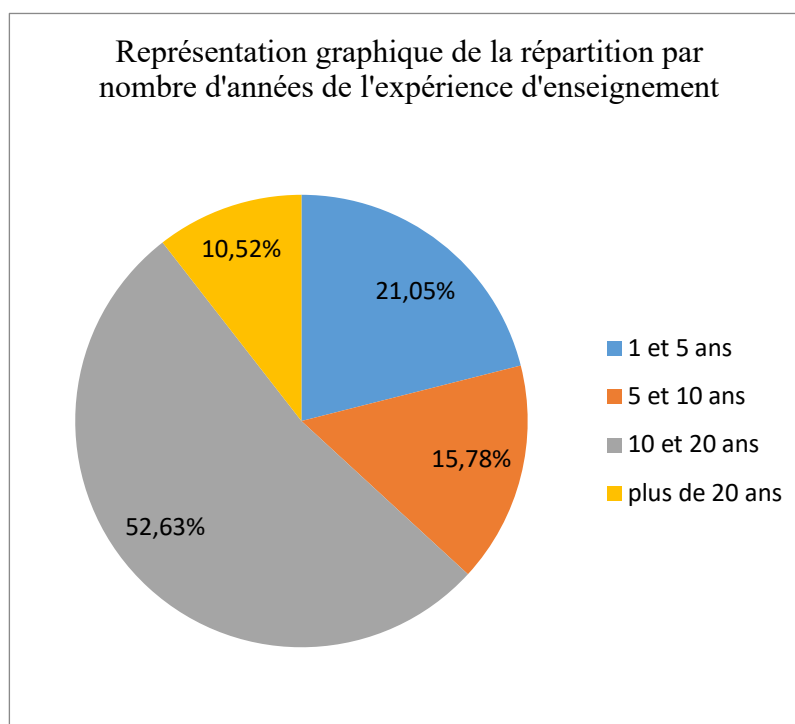


Tableau A3 : questionnaire 1 :
les disciplines dont les enseignants informateurs sont diplômés

Enquêté n°	Littérature	Littérature et didactique	Littérature, linguistique et didactique	Littérature et autre	Linguistique	Didactique et autre	Didactique	Autre (précisez)
EI-01-B								1
MI-02-B					1			
MI-03-B	1							
EC-04-B					1			
PC-05-B	1							
EI-06-J					1			
EC-07-S							1	
HI-08-J				1				
AN-09-K					1			
SV-10-J								1
EI-11-J	1							
PC-12-J	1							
DF-13-S						1		
HI-14-K			1					
SO-15-K					1			
AR-16-C								1
EI-17-C								1
EA-18-F								1
A/H-19-C		1						
Total sur 19	4	1	1	1	5	1	1	5
en %	21,05%	5,26%	5,26%	5,26%	26,31%	5,26%	5,26%	26,31%

Représentation graphique de la répartition des formations initiales suivies par les enseignants informateurs

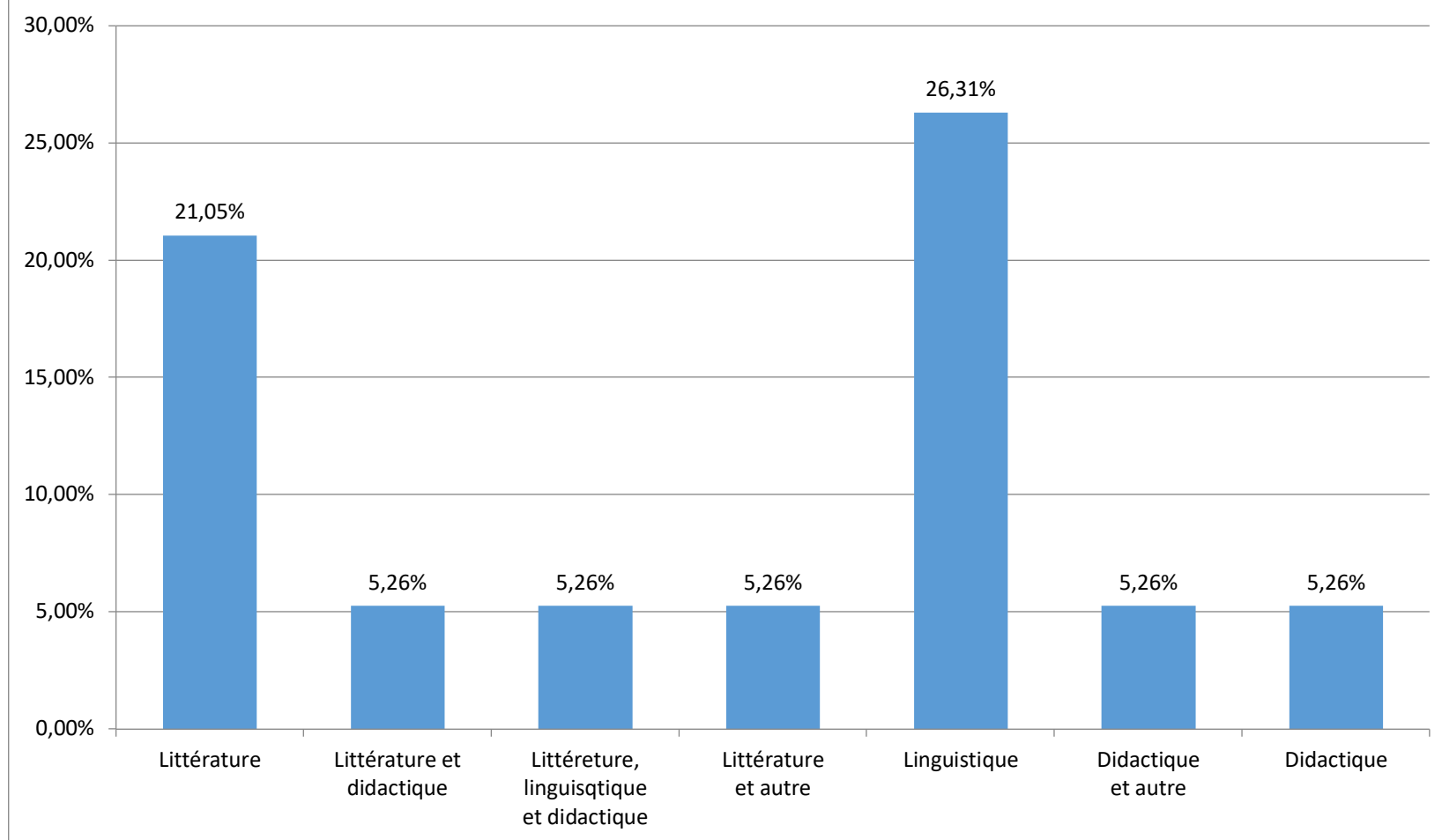


Tableau A4 : questionnaire 1 : sujet(s) du mémoire de master et / ou de thèse soutenu(s) par les enseignants informateurs			
code enquête	mémoire L3	mémoire M2	mémoire Doctorat
EI-01-B		1	
MI-02-B	1		
MI-03-B		1	
EC-04-B			1
PC-05-B	1		
EI-06-J			1
EC-07-S		1	
HI-08-J			1
AN-09-K		1	
SV-10-J		1	
EI-11-J	1		
PC-12-J			1
DF-13-S		1	
HI-14-K		1	
SO-15-K		1	
AR-16-C		1	
EI-17-C		1	
EA-18-F		1	
A/H-19-C		1	
Total sur 19	3	12	4
en %	15,78%	63,15%	21,05%

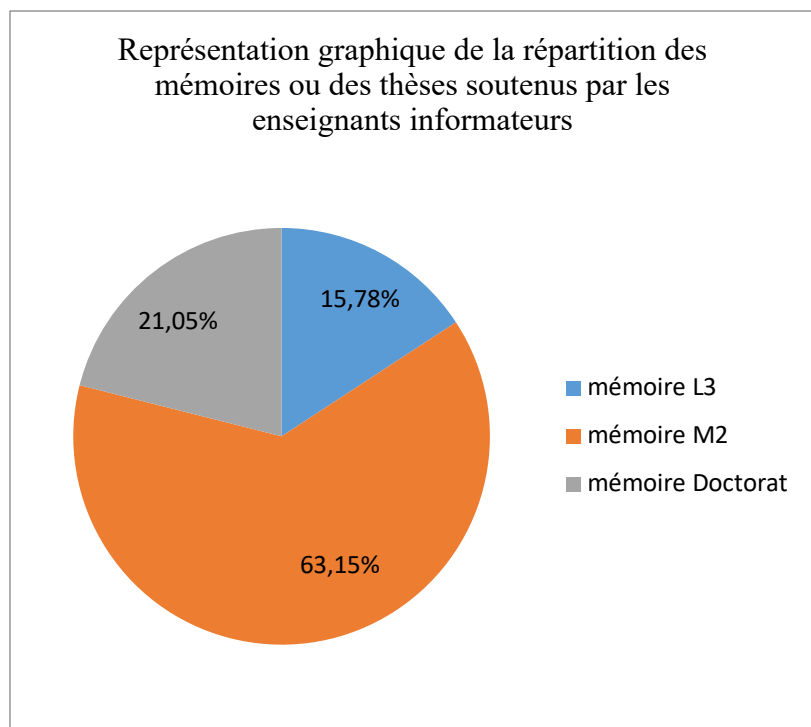


Tableau A5 : questionnaire 1 :
statuts des enseignants informateurs à l'université

code enquête	Maître de conférences	Vacataire	Doctorant vacataire	Titulaire du secondaire	Autre ; précisez s'il vous plaît	Doctorant et titulaire du secondaire
EI-01-B				1		
MI-02-B				1		
MI-03-B				1		
EC-04-B	1					
PC-05-B		1				
EI-06-J				1		
EC-07-S					1	
HI-08-J				1		
AN-09-K			1			
SV-10-J				1		
EI-11-J				1		
PC-12-J					1	
DF-13-S				1		
HI-14-K						1
SO-15-K			1			
AR-16-C			1			
EI-17-C		1				
EA-18-F			1			
A/H-19-C				1		
Total sur 19	1	2	4	9	2	1
en %	5,26%	10,52%	21,05%	47,36%	10,52%	5,26%

Représentation graphique de la répartition des statuts des enseignants informateurs

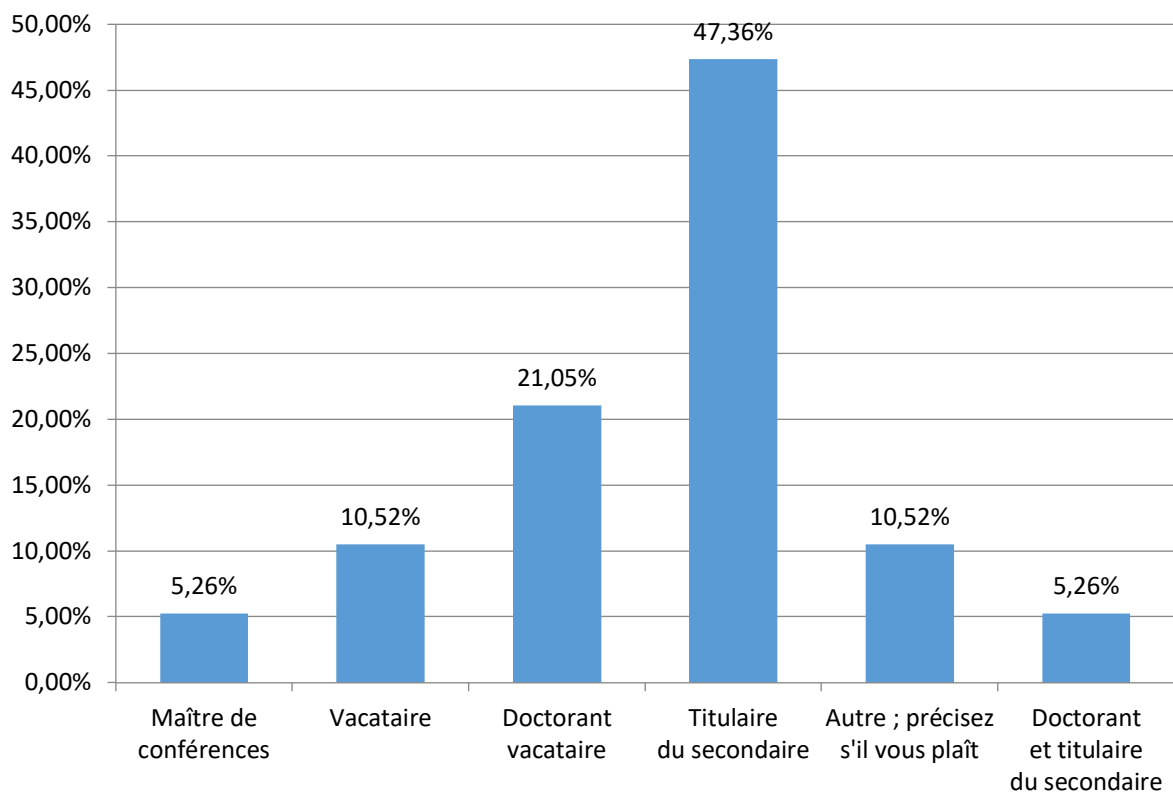


Tableau A6 : questionnaire 1 :
les facultés ou structures auprès desquelles les enseignants informateurs interviennent à l'université

code enquêté	Faculté LSHS	Faculté des Sciences	Faculté SJES	FST	FP	Facultés LSHS et Sciences	l'ensemble des Facultés de l'université	Facultés et écoles de l'université
EI-01-B						1		
MI-02-B				1				
MI-03-B				1				
EC-04-B					1			
PC-05-B					1			
EI-06-J								1
EC-07-S			1					
HI-08-J	1							
AN-09-K	1							
SV-10-J	1							
EI-11-J								1
PC-12-J								1
DF-13-S			1					
HI-14-K	1							
SO-15-K							1	
AR-16-C	1							
EI-17-C	1							
EA-18-F	1							
A/H-19-C	1							
Total sur 19	8	0	2	2	2	1	1	3
en %	42,10%	0,00%	10,52%	10,52%	10,52%	5,26%	5,26%	15,78%

Représentation graphique de la répartition
des facultés ou des structures dans lesquelles interviennent les enseignants
informateurs

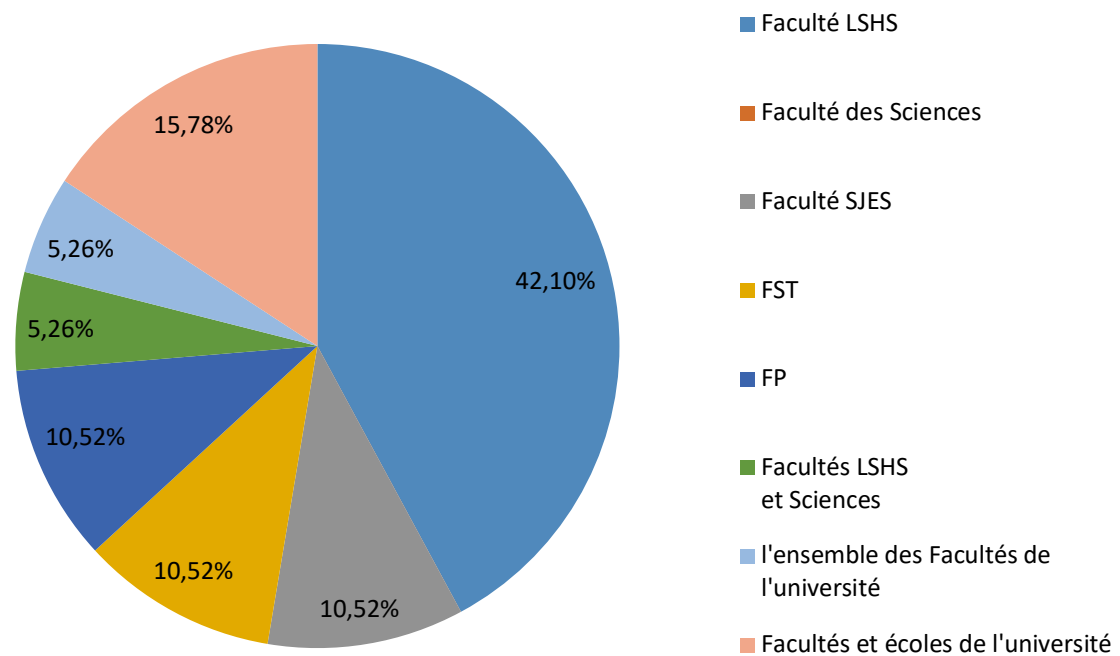


Tableau A7 : questionnaire 1 :
 Nombre d'heures de cours de français réalisés hebdomadairement par les enseignants informateurs à l'université

code enquêté	Nombre d'heures						
	2h	4h	9h	10h	12h	14h	16h
EI-01-B						1	
MI-02-B						1	
MI-03-B						1	
EC-04-B						1	
PC-05-B			1				
EI-06-J				1			
EC-07-S				1			
HI-08-J				1			
AN-09-K	1						
SV-10-J					1		
EI-11-J							1
PC-12-J			1				
DF-13-S						1	
HI-14-K		1					
SO-15-K					1		
AR-16-C		1					
EI-17-C		1					
EA-18-F		1					
A/H-19-C	1						
Total sur 19	2	4	2	3	2	5	1
en %	10,52%	21,05%	10,52%	15,78%	10,52%	26,31%	5,26%

Représentation graphique de la répartition du nombre d'heures de cours assurés à l'université chaque semaine par les enseignants informateurs

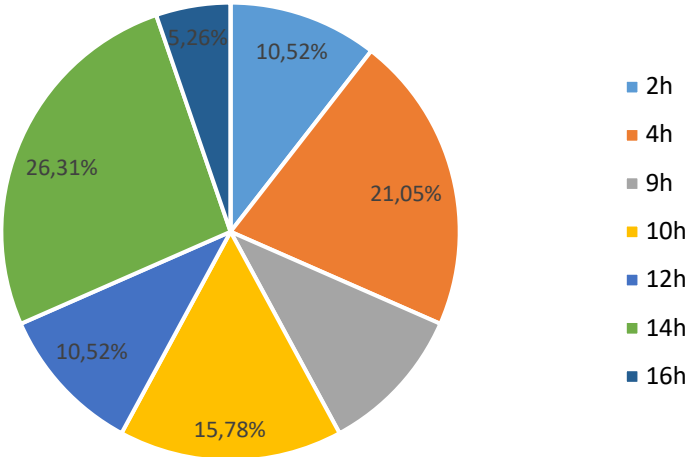


Tableau A8 : questionnaire 1 :
l'ensemble des structures où interviennent les enseignants informateurs en plus de l'université

code enquête	Enseignent uniquement à l'université	Ecole primaire	Collège	Lycée	Lycée et autre	Autre (précisez)
EI-01-B	1	0	0	0		0
MI-02-B	1	0	0	0		0
MI-03-B	1	0	0	0		0
EC-04-B	1	0	0	0		0
PC-05-B				1		
EI-06-J						1 (centre de langue)
EC-07-S	1	0	0	0		0
HI-08-J	1	0	0	0		0 (ENCG, FS)
AN-09-K				1		
SV-10-J						1 (institut de formation Pro.)
EI-11-J						1 (institut de la ville)
PC-12-J						1 (Institut Sup Génie Appliqué)
DF-13-S						1 (Ecole Supérieure)
HI-14-K				1		
SO-15-K					1	
AR-16-C						1 (centre de formation)
EI-17-C			1			
EA-18-F	1	0	0	0		0
A/H-19-C	1	0	0	0		0
Total sur 19	8	0	1	3	1	6
en %	42,10%	0,00%	5,26%	15,78%	5,26%	31,57%

Représentation graphique de la répartition
des structures extérieures à l'Université
où interviennent les enseignants informateurs

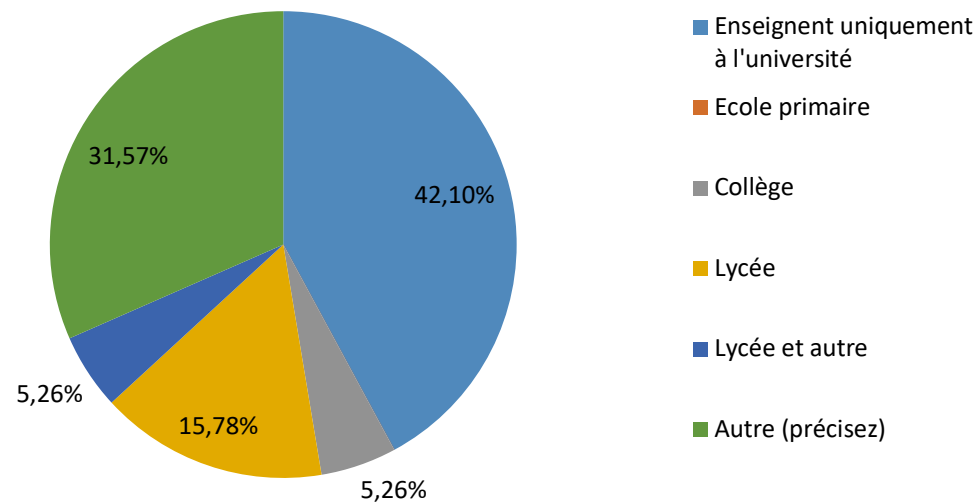


Tableau A9 : questionnaire 1 :
les formations spécifiques suivies dans le cadre de la Formation Continue par les enseignants
informateurs pour les préparer à l'enseignement du français

code enquête	Oui	Non	Si oui, pouvez-vous en citer quelques une en indiquant l'année
EI-01-B	1		CAES - FLE - DELF DALF
MI-02-B	1		Formation à l'Ecole Normale Supérieure 2004-2005
MI-03-B	1		Projet professionnel - analyse transactionnelle 96-98
EC-04-B		1	
PC-05-B	1		FLE 2014
EI-06-J	1		Faculté des Sciences de l'Educ 2004-2005
EC-07-S	1		ENS 1993 - IUFM
HI-08-J	1		Habilitation examinateur A1, A2, B1 et B2
AN-09-K		1	
SV-10-J	1		Enseignement des TEC 2003
EI-11-J			DELTA DALF 2013 - TICE (AUF) 2015
PC-12-J	1		Les documents authentiques - Les TIC dans l'enseignement Université d'été (FLE) - FOS
DF-13-S	1		
HI-14-K	1		Didactique du français juridique - Didactique des documents authentiques - Application des TIC et formation à distance
SO-15-K	1		Ecole Normale Supérieure 1997-1998
AR-16-C	1		Enseignement de la communication 2010
EI-17-C		1	
EA-18-F		1	
A/H-19-C		1	
ES-19-C	1		Formation à l'enseignement du français 2002-2003
Total sur 19	14	5	
en %	73,68%	26,31%	

Tableau A10 : questionnaire 1
Les formations (initiale et / ou continue) que vous avez choisies étaient basées sur

code enquêté	réflexion concernant vos pratiques	réflexion & information	réflexion & pratique	réflexion & pratique & évaluation	réflexion et autre	l'information et la persuasion verbale	la pratique de nouvelles méthodes d'enseignement	l'évaluation de nouvelles méthodes d'enseignement pratiquées, en face à face avec des enseignants experts	autre (précisez) :	Aucune formation
EI-01-B										
MI-02-B	1									
MI-03-B										
EC-04-B										
PC-05-B									1 Formation à l'ENS	
EI-06-J				1						
EC-07-S					1					
HI-08-J							1			
AN-09-K			1							
SV-10-J			1							
EI-11-J			1							
PC-12-J	1									
DF-13-S							1			
HI-14-K				1						
SO-15-K	1									
AR-16-C									Moodle	
EI-17-C		1								
EA-18-F									0	1
A/H-19-C							1			
Total 17 sur 19	1x3	1x1	1x3	1x2	1x1	1x0	1x3	1x0	1x1	1x1
en %	17,64%	5,88%	17,64%	11,76%	5,88%	0,00%	17,64%	0,00%	5,88%	5,88%

Représentation graphique de la répartition du type de formations suivies par les enseignants informateurs

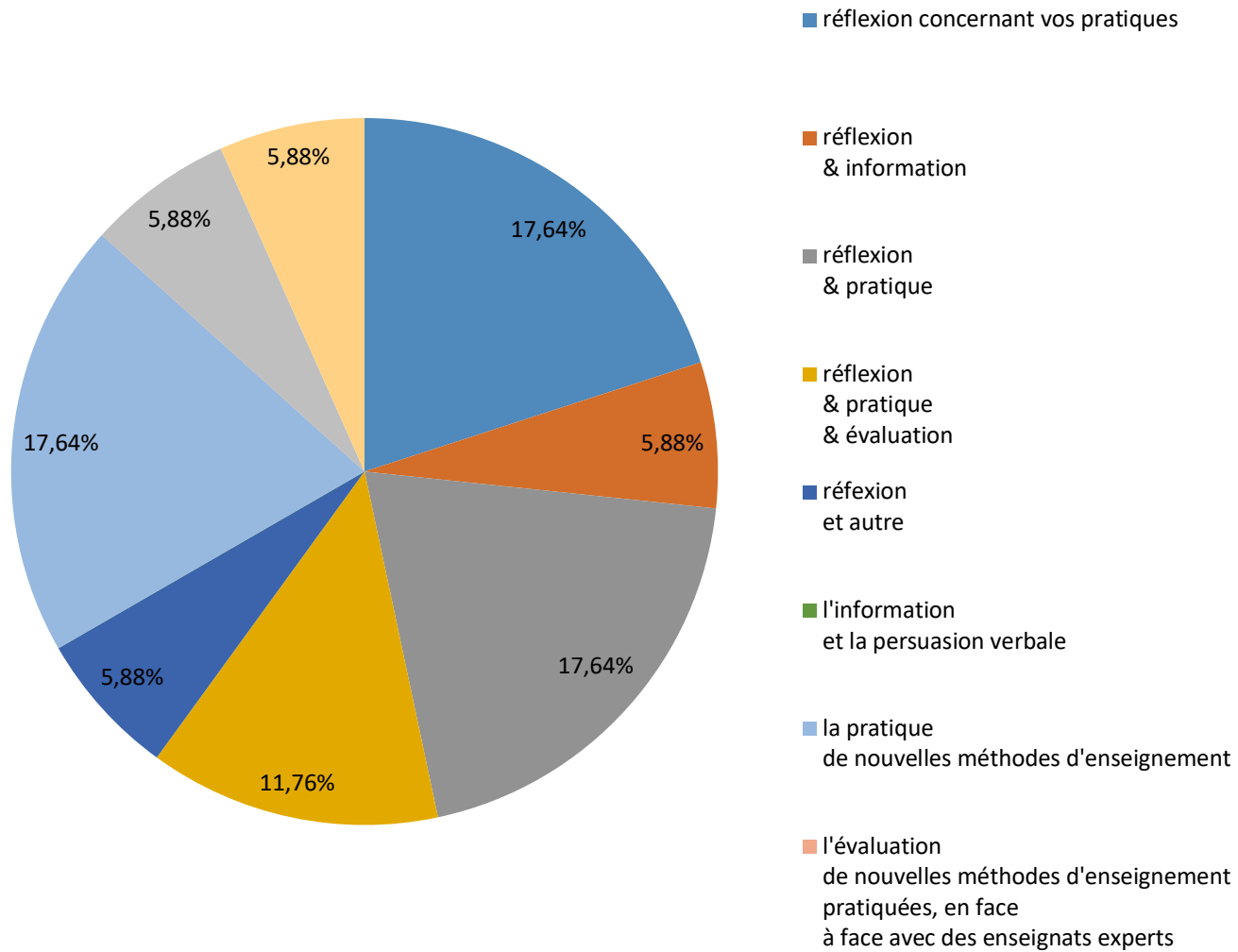


Tableau A11 : questionnaire 1 :
 les sources dont s'inspire la méthode d'enseignement des enseignants formateurs
 (6 pour une inspiration forte jusqu'à 1 pour la plus faible, ne pas numéroter les propositions qui ne vous concernent pas)

code enquêté	Formation initiale à l'université	Cursus scolaire (expérience en tant qu'élève, expérience d'apprentissage personnelle)	Formation continue	Expérience professionnelle	Observation des cours de collègues enseignants	Théorie(s) scientifique(s) sur les pratiques pédagogiques,	si oui mentionnez de quelle(s) théorie(s) il s'agit :
EI-01-B							
MI-02-B				6		5	La pédagogie de l'erreur
MI-03-B							
EC-04-B	4	3	5	6			
PC-05-B	4	1	3	5	2	6	Théories de la communication et de l'animation des groupes
EI-06-J	5	1	2	6	3	4	0
EC-07-S	6	1	5	4	3	2	0
HI-08-J	6		5			4	Psychologie de l'enfant Sociologie Internet
AN-09-K		6		5		4	La perspective actionnelle
SV-10-J		6	4	5			
EI-11-J			5	6	3	4	Théorie interactive
PC-12-J		5		6			
DF-13-S	2	2	5	6	3	4	0
HI-14-K		5		6		4	0
SO-15-K	3	5		6		4	Méthode d'enseignement de français FLE - TEC
AR-16-C				6	5		
EI-17-C	5	2	6	3	4		
EA-18-F	6						
A/H-19-C	6			5		4	Pédagogie d'intégration
Total 17 sur 19	4	2	1	9	0	1	
en %	23,52%	11,76%	5,88%	52,94%	0,00%	5,88%	

Tableau A12 : questionnaire 1 :
le concepteur du programme de FLE à l'université

code enquête	conçu par vous-même	imposé par l'établissement	imposé par le Ministère	conçu par vous-même et imposé par le Ministère	conçu par vous-même et imposé par l'établissement
EI-01-B					1
MI-02-B			1		
MI-03-B	1				
EC-04-B			1		
PC-05-B		1			
EI-06-J			1		
EC-07-S	1				
HI-08-J	1				
AN-09-K		1			
SV-10-J	1				
EI-11-J					1
PC-12-J					1
DF-13-S	1				
HI-14-K				1	
SO-15-K	1				
AR-16-C	1				
EI-17-C				1	
EA-18-F	1				
A/H-19-C	1				
Total sur 19	9	2	3	2	3
en %	47,36%	10,52%	15,78%	10,52%	15,78%

Tableau A13 : questionnaire 1 :
les thématiques proposées dans les cours des enseignants informateurs

code enquête	Réponses
EI-01-B	La communication personnelle, la confiance de soi, le charisme, le développement personnel, la langue
MI-02-B	L'éthique et la science, les découvertes, les catastrophes naturelles, la biodiversité
MI-03-B	la violence, l'imaginaire
EC-04-B	Les thématiques de Cap Université : Entreprendre, la Consommation
PC-05-B	Les études à l'université, la vie et ses formes, l'univers, l'environnement.
EI-06-J	Le témoignage, la famille, les villes, l'Art, communiquer aujourd'hui
EC-07-S	Entreprendre, la consommation, la publicité, l'environnement
HI-08-J	La grammaire et la conjugaison
AN-09-K	La ville, la famille, communiquer, l'art
SV-10-J	Cap Université : la famille, les villes, les médias, communiquer aujourd'hui
EI-11-J	Des sujets en relation avec la discipline : l'environnement, les nanosciences, l'astronomie, la recherche scientifique
PC-12-J	Thématiques de Cap Université
DF-13-S	Français juridique - Français d'affaire
HI-14-K	Les médias, la famille
SO-15-K	La communication dans l'entreprise, l'interculturalité
AR-16-C	Les thématiques liées à l'entrée dans la vie active des étudiants
EI-17-C	Les phénomènes sociaux des textes sur l'art, la famille
EA-18-F	La vie du prophète, les épouses du prophète, la science et la religion, les nouvelles technologies et leurs influences
A/H-19-C	Parler de soi même (de ses études, de ses projets), décrire une personne (son comportement), parler de ses loisirs

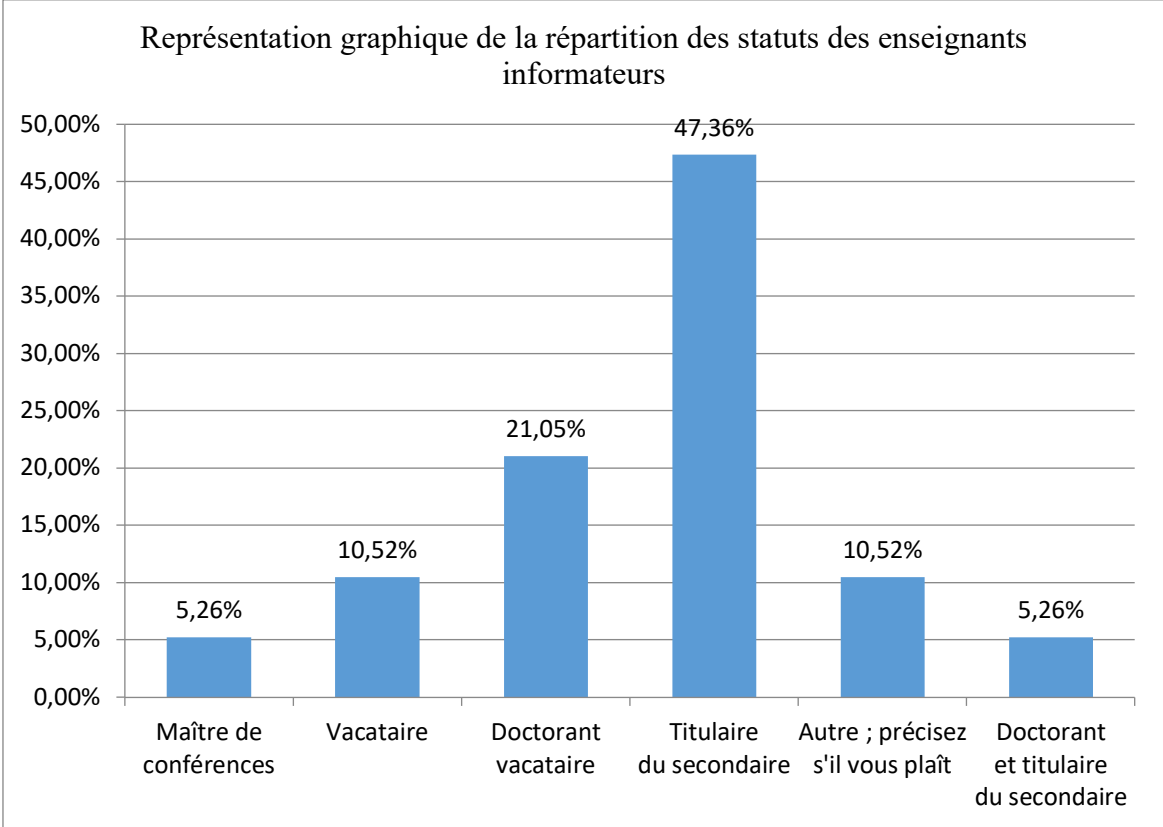


Tableau A14 : questionnaire 1 : les éléments dont le développement des habiletés des étudiants doit être favorisé dans le cours selon les enseignants informateurs (notez de 4 à 1, 4 étant le plus important à vos yeux)						
code enquêté	les contenus proposés par l'enseignant	l'environnement du cours	les activités proposées par l'enseignant	le matériel utilisé	L'ensemble des propositions	Et pour quelle(s) raison(s) :
EI-01-B						
MI-02-B	3	2	4	1		L'activité doit être adaptée à l'apprenant (activité orale ou écrite). Elle sert aussi à améliorer les connaissances.
MI-03-B						
EC-04-B	4	1	3	2		Les étudiants s'intéressent plus aux contenus des cours et aux activités, même si les autres points sont aussi importants.
PC-05-B	4	1	3	2		Les contenus favorisent l'acquisition des connaissances. Les activités aident à assimiler et comprendre ces acquisitions en les mettant en situation. Le matériel facilite la compréhension et aide à la concrétisation de savoirs. L'environnement facilite la tâche des étudiants et du professeur.
EI-06-J	0	0	0	0	4	La démarche pédagogique optée par le formateur fait appel aux quatre composantes et qui sont interdépendant.
EC-07-S	3	2	4	1		L'ensemble des activités contribue aux développements des activités habiletés linguistiques.
HI-08-J	3		4			Réconcilier les étudiants avec la langue française.
AN-09-K	4	2	3	1		Les contenus sont censés prendre en considération les besoins et les attentes des étudiants.
SV-10-J	3	1	4	2		Favoriser la communication orale. Remédier aux problèmes de langues. Inciter à l'interaction.
EI-11-J	1	2	3	4		Le matériel facilite l'apprentissage en plus des types d'activités proposées par l'enseignant.
PC-12-J	4	2	3	1		Connaissance de la population enseignée (remédiation nécessaire).
DF-13-S	3	3	4	3		L'approche actionnelle.
HI-14-K	2	1	4	3		L'enseignant juge l'efficacité des activités en fonction du contexte où évolue l'apprenant.
SO-15-K	3	4	2	1		L'enseignant doit comprendre les besoins des étudiants et essayer de partager ses connaissances.
AR-16-C	2	3	4	1		Je pense que tout enseignement doit porter en lui un aspect pratique, donner un savoir sans permettre à l'étudiant de l'appliquer me semble incomplet.
EI-17-C	4	2	3	1		Doter l'étudiant d'un apprentissage basé sur l'information à travers des activités proposées et assurer un environnement sain, organisé et structuré pour qu'il puisse ordonner ses idées. Le matériel n'est pas vraiment un facteur essentiel.
EA-18-F	4	3	2	1		Importance des contenus proposés par l'enseignant pour orienter et encadrer les étudiants. L'environnement du cours pour susciter le débat, les encourager à s'exprimer.
A/H-19-C	2	4	3	1		L'étudiant ayant des problèmes en langue perd confiance en lui-même, il faut d'abord lui préparer un environnement où il se sentirait en sécurité et ensuite l'interpeler par des activités qui le motiverait et l'inciterait à participer.
Total 17 sur 19	4x6	4x2	4x7	4x2	4x1	
en %	35,29%	11,76%	41,17%	11,76%	5,88%	

Tableau A12 : questionnaire 1 :
le concepteur du programme de FLE à l'université

code enquête	conçu par vous-même	imposé par l'établissement	imposé par le Ministère	conçu par vous-même et imposé par le Ministère	conçu par vous-même et imposé par l'établissement
EI-01-B					1
MI-02-B			1		
MI-03-B	1				
EC-04-B			1		
PC-05-B		1			
EI-06-J			1		
EC-07-S	1				
HI-08-J	1				
AN-09-K		1			
SV-10-J	1				
EI-11-J					1
PC-12-J					1
DF-13-S	1				
HI-14-K				1	
SO-15-K	1				
AR-16-C	1				
EI-17-C				1	
EA-18-F	1				
A/H-19-C	1				
Total sur 19	9	2	3	2	3
en %	47,36%	10,52%	15,78%	10,52%	15,78%

Tableau A13 : questionnaire 1 :
les thématiques proposées dans les cours des enseignants informateurs

code enquêté	Réponses
EI-01-B	La communication personnelle, la confiance de soi, le charisme, le développement personnel, la langue
MI-02-B	L'éthique et la science, les découvertes, les catastrophes naturelles, la biodiversité
MI-03-B	la violence, l'imaginaire
EC-04-B	Les thématiques de Cap Université : Entreprendre, la Consommation
PC-05-B	Les études à l'université, la vie et ses formes, l'univers, l'environnement.
EI-06-J	Le témoignage, la famille, les villes, l'Art, communiquer aujourd'hui
EC-07-S	Entreprendre, la consommation, la publicité, l'environnement
HI-08-J	La grammaire et la conjugaison
AN-09-K	La ville, la famille, communiquer, l'art ...)
SV-10-J	Cap Université : la famille, les villes, les médias, communiquer aujourd'hui
EI-11-J	Des sujets en relation avec la discipline : l'environnement, les nanosciences, l'astronomie, la recherche scientifique
PC-12-J	Thématiques de Cap Université
DF-13-S	Français juridique, Français d'affaire
HI-14-K	Les médias, la famille
SO-15-K	La communication dans l'entreprise, l'interculturalité
AR-16-C	Les thématiques liées à l'entrée dans la vie active des étudiants
EI-17-C	Les phénomènes sociaux des textes sur l'art, la famille
EA-18-F	La vie du prophète, les épouses du prophète, la science et la religion, les nouvelles technologies et leurs influences
A/H-19-C	Parler de soi même (de ses études, de ses projets), décrire une personne (son comportement), parler de ses loisirs

Tableau A14 : questionnaire 1 :

les éléments dont le développement des habiletés des étudiants doit être favorisé dans le cours selon les enseignants informateurs (notez de 4 à 1, 4 étant le plus important à vos yeux)

code enquêté	les contenus proposées par l'enseignant	l'environnement du cours	les activités proposées par l'enseignant	le matériel utilisé	L'ensemble des propositions	Et pour quelle(s) raison(s) :
EI-01-B						
MI-02-B	3	2	4	1		L'activité doit être adaptée à l'apprenant (activité orale ou écrite). Elle sert aussi à améliorer les connaissances.
MI-03-B						
EC-04-B	4	1	3	2		Les étudiants s'intéressent plus aux contenus des cours et aux activités, même si les autres points sont aussi importants.
PC-05-B	4	1	3	2		Les contenus favorisent l'acquisition des connaissances. Les activités aident à assimiler et comprendre ces acquisitions en les mettant en situation. Le matériel facilite la compréhension et aide à la concrétisation de savoirs. L'environnement facilite la tâche des étudiants et du professeur.
EI-06-J	0	0	0	0	4	La démarche pédagogique optée par le formateur fait appel aux quatre composantes et qui sont interdépendant.
EC-07-S	3	2	4	1		L'ensemble des activités contribue aux développements des activités habiletés linguistiques.
HI-08-J	3		4			Réconcilier les étudiants avec la langue française.
AN-09-K	4	2	3	1		Les contenus sont censés prendre en considération les besoins et les attentes des étudiants.
SV-10-J	3	1	4	2		Favoriser la communication orale. Remédier aux problèmes de langues. Inciter à l'interaction.
EI-11-J	1	2	3	4		Le matériel facilite l'apprentissage en plus des types d'activités proposées par l'enseignant.
PC-12-J	4	2	3	1		Connaissance de la population enseignée (remédiation nécessaire).
DF-13-S	3	3	4	3		L'approche actionnelle.
HI-14-K	2	1	4	3		L'enseignant juge l'efficacité des activités en fonction du contexte où évolue l'apprenant.
SO-15-K	3	4	2	1		L'enseignant doit comprendre les besoins des étudiants et essayer de partager ses connaissances.

Tableau A15 : questionnaire 1 :
l'intégration des documents audio et vidéo dans le cours

code enquête	fréquemment	parfois	rarement	jamais
EI-01-B	1			
MI-02-B	1			
MI-03-B	1			
EC-04-B	1			
PC-05-B		1		
EI-06-J	1			
EC-07-S	1			
HI-08-J	1			
AN-09-K		1		
SV-10-J		1		
EI-11-J		1		
PC-12-J	1			
DF-13-S	1			
HI-14-K	1			
SO-15-K	1			
AR-16-C		1		
EI-17-C		1		
EA-18-F	1			
A/H-19-C		1		
Total sur 19	12	7	0	0
en %	63,15%	36,84%	0,00%	0,00%

Tableau A16 : questionnaire 1 :
information sur l'existence d'une base
de données mutualisée pour la conception des
cours

code enquête	oui	non
EI-01-B		1
MI-02-B		1
MI-03-B	1	
EC-04-B		1
PC-05-B		1
EI-06-J		1
EC-07-S		1
HI-08-J		1
AN-09-K		1
SV-10-J		1
EI-11-J		1
PC-12-J		1
DF-13-S		1
HI-14-K		1
SO-15-K		1
AR-16-C		1
EI-17-C		1
EA-18-F		1
A/H-19-C		1
Total sur 19	1	18
en %	5,26%	94,73%

Tableau A16 (suite) : questionnaire 1 :
fréquence de la consultation de la base de données mutualisée pour les enseignants informateurs
où elle est mise à disposition

code enquête	fréquemment	parfois	rarement	jamais	Et pour quelle(s) raison(s) ?
EI-01-B					
MI-02-B					
MI-03-B		1			Pour aborder une nouvelle activité (exemple : prise de notes), je consulte cette base pour voir comment les collègues ont conçu l'activité.
EC-04-B					
PC-05-B					
EI-06-J					
EC-07-S					
HI-08-J					
AN-09-K					
SV-10-J					
EI-11-J					
PC-12-J					
DF-13-S					
HI-14-K					
SO-15-K					
AR-16-C					
EI-17-C					
EA-18-F					
A/H-19-C					
Total sur 19	0	1	0	0	
en %					

Tableau A17 : questionnaire 1 :
collaboration entre les enseignants de FLE
et les enseignants de la discipline principale
des étudiants dans le cadre de l'élaboration
des cours de FLE

code enquête	oui	non
EI-01-B		1
MI-02-B		1
MI-03-B		1
EC-04-B	1	
PC-05-B	1	
EI-06-J	1	
EC-07-S	0	1
HI-08-J		1
AN-09-K		1
SV-10-J		1
EI-11-J		1
PC-12-J		1
DF-13-S	1	
HI-14-K		1
SO-15-K	1	
AR-16-C	1	
EI-17-C		1
EA-18-F		1
A/H-19-C		1
Total sur 19	6	13
en %	31,57%	68,42%

Représentation graphique de la répartition
de la collaboration entre les enseignants de FLE
et les enseignants de la discipline principale
des étudiants

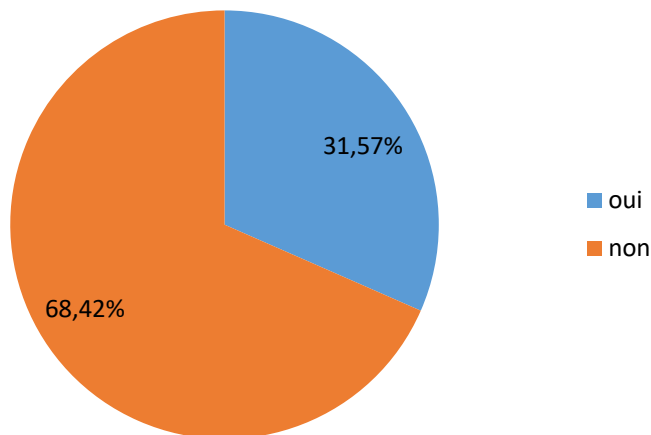


Tableau 17 (suite) : questionnaire 1 :
fréquence des réunions

code enquête	fréquemment	parfois	rarement	jamais, mais on en organise au moins une parce que cela nous semble nécessaire
EI-01-B				
MI-02-B				
MI-03-B				
EC-04-B			1	
PC-05-B			1	
EI-06-J		1		
EC-07-S	0	0	0	0
HI-08-J				
AN-09-K				
SV-10-J				
EI-11-J				
PC-12-J				
DF-13-S			1	
HI-14-K			1	
SO-15-K				
AR-16-C			1	
EI-17-C				
EA-18-F				
A/H-19-C				
Total sur 6	0	1	5	0
en %	0,00%	16,66%	83,33%	0,00%

Tableau A18 : questionnaire 1 :
la contribution du programme de français de Licence 1 (et 2)
dans l'intégration universitaire des étudiants

code enquête	totalem	suffisamment	un peu	pas assez	pas du tout
EI-01-B			1		
MI-02-B			1		
MI-03-B				1	
EC-04-B		1			
PC-05-B			1		
EI-06-J		1			
EC-07-S				1	
HI-08-J				1	
AN-09-K			1		
SV-10-J		1			
EI-11-J		1			
PC-12-J				1	
DF-13-S				1	
HI-14-K			1		
SO-15-K			1		
AR-16-C		1			
EI-17-C		1			
EA-18-F	1				
A/H-19-C				1	
Total sur 19	1	6	6	6	0
en %	5,26%	31,57%	31,57%	31,57%	0,00%

Tableau A19 : questionnaire 1 :
la réponse des objectifs communicatifs et linguistiques du manuel " *Cap Université* "
aux besoins des étudiants selon les enseignants informateurs

code enquête	totalement	suffisamment	un peu	pas assez	pas du tout
EI-01-B		1			
MI-02-B		1			
MI-03-B			1		
EC-04-B		1			
PC-05-B		1			
EI-06-J		1			
EC-07-S		1			
HI-08-J					1
AN-09-K			1		
SV-10-J		1			
EI-11-J	1				
PC-12-J				1	
DF-13-S				1	
HI-14-K			1		
SO-15-K					1
AR-16-C					1
EI-17-C			1		
EA-18-F	1				
A/H-19-C			1		
Total sur 19	2	7	5	2	3
en %	10,52%	36,84%	26,31%	10,52%	15,78%

Représentation graphique de l'adéquation entre le manuel " Cap Université " et les attentes des étudiants

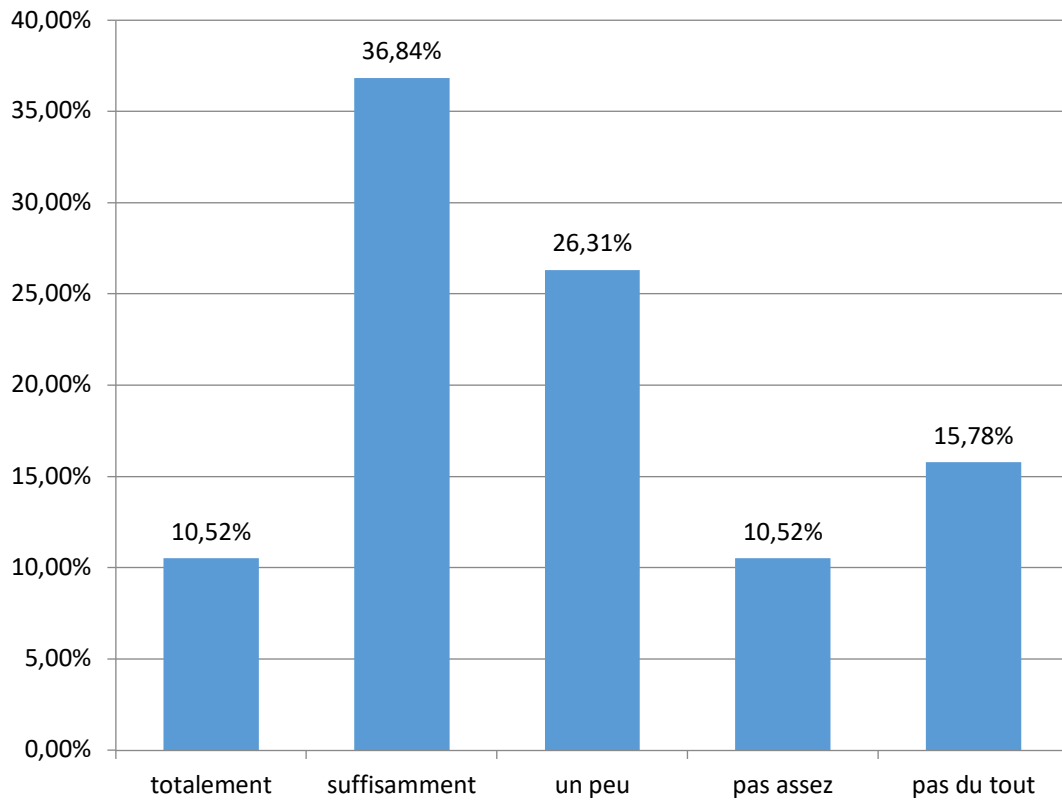


Tableau A20 : questionnaire 1 :
les aspects importants dans un cours de langue auprès du public universitaire marocain
selon les enseignants informateurs (numérotation de 1 à 5, plusieurs peuvent avoir le même numéro)

code enquêté	communicatifs	socioculturels	phonétiques	lexicaux	grammaticaux	com. & socio.	com. gram. lex. phone.
EI-01-B	1	3	2	4	4		
MI-02-B	1	5	4	2	3		
MI-03-B	1	2	4	2	3		
EC-04-B	1	2	1	1	1		1
PC-05-B	1	5	4	2	3		
EI-06-J	2	5	4	3	1		
EC-07-S	1	1	2	2	2	1	
HI-08-J							
AN-09-K	5	1	2	3	4		
SV-10-J	1	5	3	2	4		
EI-11-J	1	5	3	2	4		
PC-12-J	1	2	5	4	3		
DF-13-S	1	5	4	3	2		
HI-14-K	1	3	2	4	5		
SO-15-K	2	1	5	4	3		
AR-16-C	1	3	5	2	4		
EI-17-C	1	5	3	4	2		
EA-18-F	1	4	5	3	2		
A/H-19-C	1	1	2	2	2	1	
Total 18 sur 19 classement en 1	1x15	1x4	1x1	1x1	1x2	2	1
en %	83,33%	22,22%	5,55%	5,55%	11,11%	11,11%	5,55%
classement en 2	2	3	5	8	5		
en %	11,11%	16,66%	27,77%	44,44%	27,77%		
Total points	24 points	58 points	60 points	49 points	52 points		
classement global	1er	4ème	5ème	2ème	3ème		

Représentation graphique des contenus des cours de français selon les enseignants informateurs

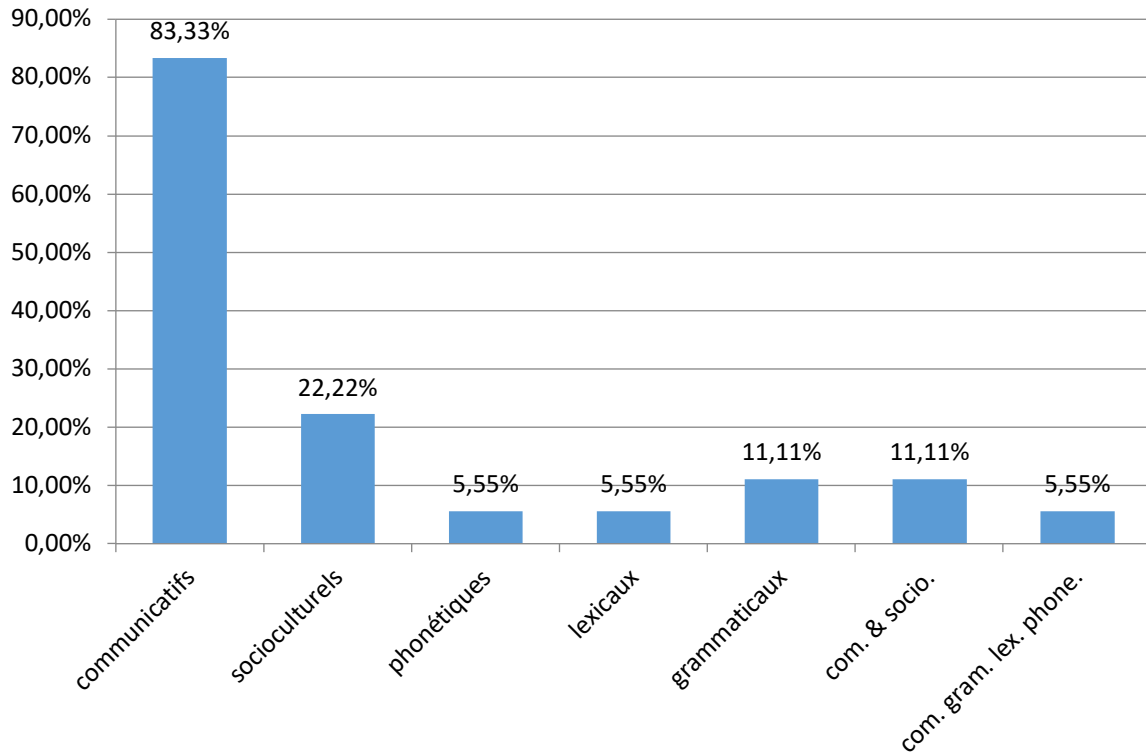


Tableau A21 : questionnaire 1 : l'efficacité d'un cours de langue dans un amphithéâtre			
code enquête	efficace	peu efficace	inapproprié
EI-01-B			1
MI-02-B			1
MI-03-B			1
EC-04-B			1
PC-05-B		1	
EI-06-J			1
EC-07-S			1
HI-08-J			1
AN-09-K		1	
SV-10-J			1
EI-11-J			1
PC-12-J			1
DF-13-S		1	
HI-14-K		1	
SO-15-K		1	
AR-16-C		1	
EI-17-C			1
EA-18-F		1	
A/H-19-C			1
Total sur 19	0	7	12
en %	0,00%	36,84%	63,15%

Tableau A22 : questionnaire 1 :
les types de salles où se déroulent les cours

Enquêté n°	salle de 30 personnes	salles de 30 personnes et amphi	salle de 50 personnes	salle de 50 personnes et amphi	salle de 100 personnes	salle ou amphithéâtre de 100 personnes	amphithéâtre de plus de 100 personnes
EI-01-B						1	
MI-02-B				1			
MI-03-B		1					
EC-04-B					1		
PC-05-B					1		
EI-06-J					1		
EC-07-S							1
HI-08-J			1				
AN-09-K					1		
SV-10-J					1		
EI-11-J							1
PC-12-J			1				
DF-13-S							1
HI-14-K					1		
SO-15-K						1	
AR-16-C			1				
EI-17-C			1				
EA-18-F					1		
A/H-19-C			1				
Total sur 19	0	1	5	1	7	2	3
en %	0,00%	5,26%	26,31%	5,26%	36,84%	10,52%	15,78%

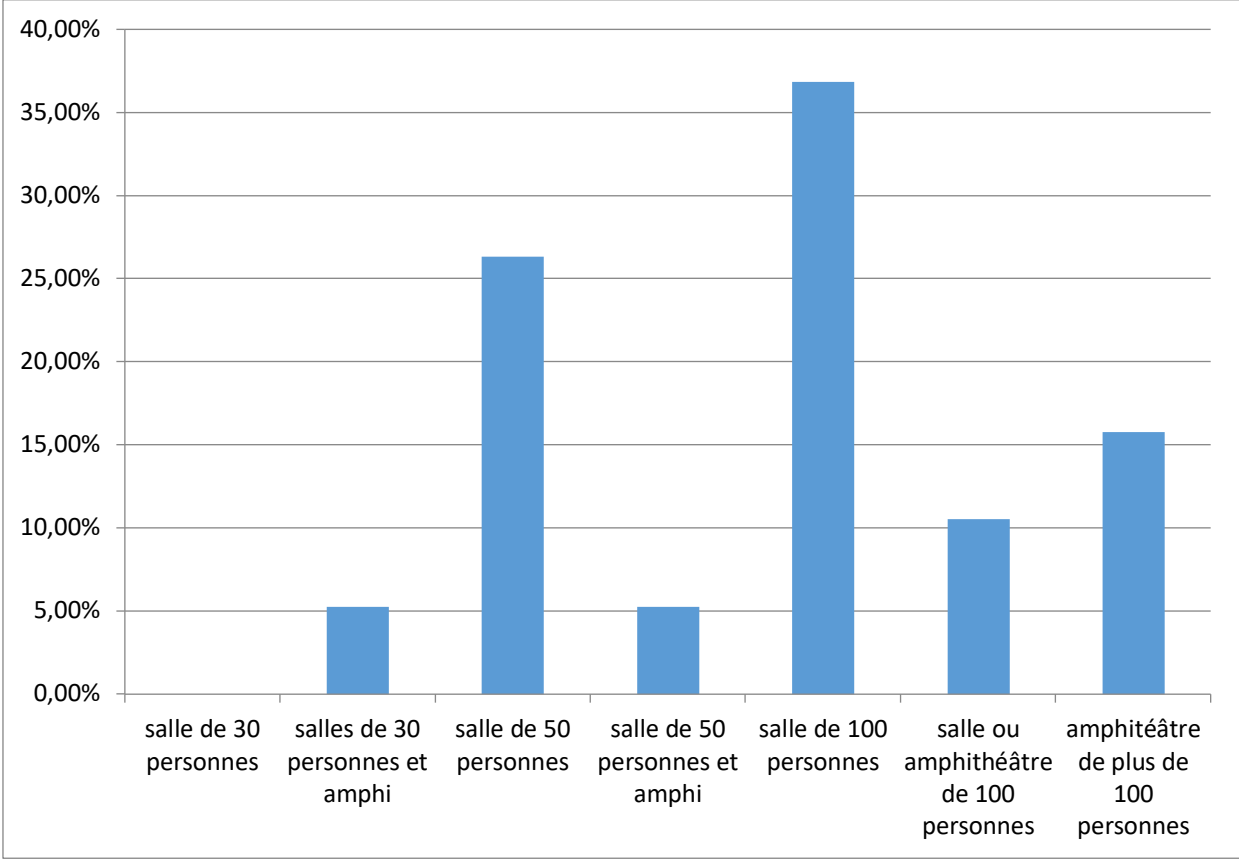


Tableau A22 (suite) : questionnaire 1 :
l'équipement des salles

code enquête	d'un vidéo projecteur	vidéo projecteur + haut-parleurs	vidéo projecteur + haut- parleurs + écran de projection	vidéo projecteur + ordinateur + haut-parleurs	vidéo projecteur + ordinateur	vidéo projecteur + TV	vidéo projecteur + écran de projection + TV + magnétophone	d'un magnétophone
EI-01-B	0	0	0	0	0	0	0	0
MI-02-B	0	0	0	0	0	1	0	0
MI-03-B	0	0	0	0	0	0	1	0
EC-04-B	0	0	1	0	0	0	0	0
PC-05-B	0	1	0	0	0	0	0	0
EI-06-J	0	0	0	0	0	0	0	0
EC-07-S	0	1	0	0	0	0	0	0
HI-08-J	0	0	0	1	0	0	0	0
AN-09-K	0	0	0	0	1	0	0	0
SV-10-J	0	0	0	0	0	0	0	0
EI-11-J	0	0	0	1	0	0	0	0
PC-12-J	0	0	0	0	0	0	0	1
DF-13-S	1	0	0	0	0	0	0	0
HI-14-K	0	0	0	1	0	0	0	0
SO-15-K	0	0	0	1	0	0	0	0
AR-16-C	1	0	0	0	0	0	0	0
EI-17-C	0	0	0	0	0	0	0	0
EA-18-F	1	0	0	0	0	0	0	0
A/H-19-C	0	0	0	0	0	0	0	0
Total sur 19	3	2	1	4	1	1	1	1
en %	15,78%	10,52%	5,26%	21,05%	5,26%	5,26%	5,26%	5,26%

Equipement des salles

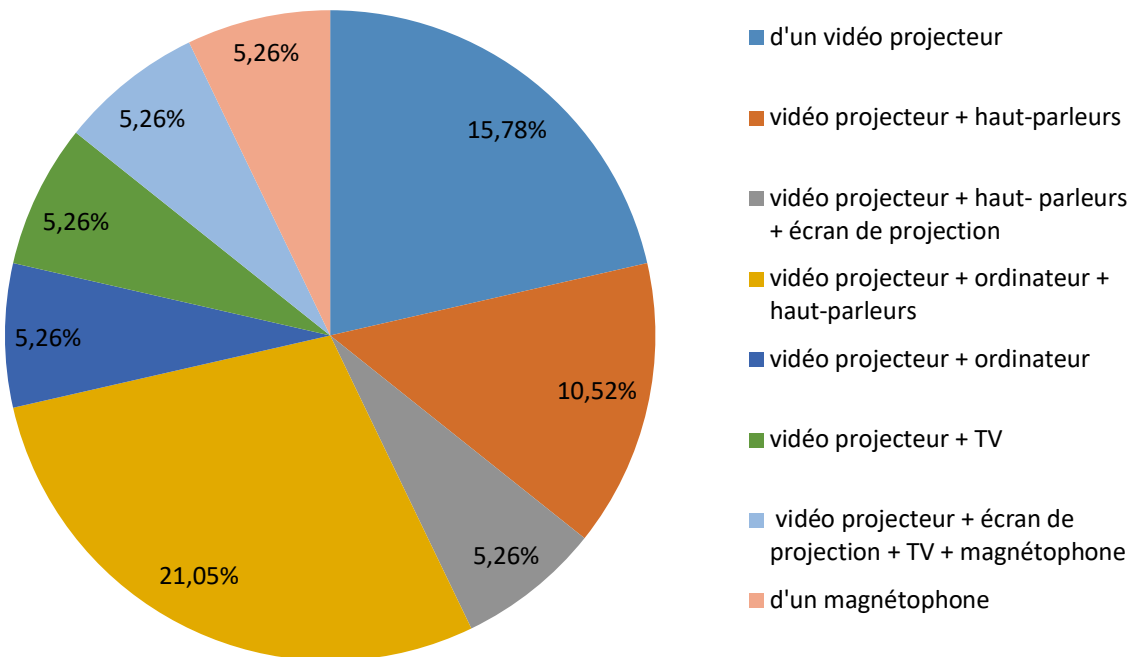


Tableau A23 : questionnaire 1				
Les définitions des notions enseignées en cours de FLE suffisent-elles aux étudiants pour comprendre les cours de la discipline principale				
code enquêté	oui, pour comprendre tout	comprendre une grande partie	comprendre une petite partie essentielle	ne suffisent pas à comprendre l'essentiel
EI-01-B			1	
MI-02-B			1	
MI-03-B				1
EC-04-B		1		
PC-05-B		1		
EI-06-J		1		
EC-07-S			1	
HI-08-J				1
AN-09-K			1	
SV-10-J		1		
EI-11-J		1		
PC-12-J				1
DF-13-S				1
HI-14-K			1	
SO-15-K			1	
AR-16-C			1	
EI-17-C			1	
EA-18-F			1	
A/H-19-C	0	0	0	0
Total 18 sur 19	0	5	9	4
en %	0,00%	27,77%	50,00%	22,22%

Tableau A24 : questionnaire 1 :
 utilité de l'enseignement de la grammaire
 à travers les exercices structuraux en licence 1

code enquête	nécessaire	conseillé	inapproprié
EI-01-B		1	
MI-02-B		1	
MI-03-B	1		
EC-04-B	1		
PC-05-B	1		
EI-06-J	1		
EC-07-S			1
HI-08-J	1		
AN-09-K	1		
SV-10-J			1
EI-11-J		1	
PC-12-J		1	
DF-13-S		1	
HI-14-K		1	
SO-15-K	1		
AR-16-C			1
EI-17-C		1	
EA-18-F	1		
A/H-19-C		1	
Total sur 19	8	8	3
en %	42,10%	42,10%	15,78%

Tableau A25 : questionnaire 1 :
importance de la maîtrise de la conjugaison pour la réussite des
études universitaires en Licence 1 (et 2)

code enquête	maîtrise complète	maîtrise relative	ce n'est pas du tout le problème
EI-01-B		1	
MI-02-B	1		
MI-03-B		1	
EC-04-B	1		
PC-05-B		1	
EI-06-J	1		
EC-07-S	1		
HI-08-J			1
AN-09-K		1	
SV-10-J	1		
EI-11-J		1	
PC-12-J		1	
DF-13-S		1	
HI-14-K		1	
SO-15-K		1	
AR-16-C			1
EI-17-C		1	
EA-18-F		1	
A/H-19-C	1		
Total sur 19	6	11	2
en %	31,57%	57,89%	10,52%

Tableau A26 : questionnaire 1 : le nombre de séances consacré aux exposés présentés par les étudiants durant le semestre			
code enquête	oui	non	Si oui, combien de séances par semestre
EI-01-B	1		2
MI-02-B	1		2
MI-03-B	1		2
EC-04-B	1		15
PC-05-B		1	
EI-06-J	1		2
EC-07-S	1		2 à 3
HI-08-J	1		
AN-09-K	1		4
SV-10-J	1		8
EI-11-J	1		3
PC-12-J	1		1
DF-13-S	1		1
HI-14-K	1		3
SO-15-K	1		2
AR-16-C	1		6
EI-17-C	1		12
EA-18-F	1		6
A/H-19-C		1	
Total sur 19	17,00	2	
en %	89,47%	10,52%	

Tableau A27 : questionnaire 1 :
 Importance du travail de l'expression orale en classe pour améliorer le niveau de français des étudiants

code enquêté	complètement vrai	assez vrai	pas vraiment	ce n'est pas du tout la question
EI-01-B	1			
MI-02-B	1			
MI-03-B	1			
EC-04-B	1			
PC-05-B	1			
EI-06-J	1			
EC-07-S	1			
HI-08-J	1			
AN-09-K	1			
SV-10-J	1			
EI-11-J	1			
PC-12-J	1			
DF-13-S		1		
HI-14-K	1			
SO-15-K		1		
AR-16-C	1			
EI-17-C	1			
EA-18-F	1			
A/H-19-C	1			
Total sur 19	17	2	0	0
en %	89,47%	10,52%	0,00%	0,00%

Tableau A28 : questionnaire 1 :
Le niveau acquis par les étudiants au terme de la deuxième année de Licence

code enquête	oui	non	Si non, quelles en sont les raisons selon vous :
EI-01-B		1	Le nombre de séances insuffisant
MI-02-B		1	Il y'a trois tranches d'étudiants : la première tranche. Des étudiants qui ont le niveau B2 avant qu'il arrivent à la Faculté ; la 2ème tranche : ceux qui ont fourni des efforts, ils ont réussi de passer de niveau A2 au niveau B1 ; pour la troisième tranche, il n'y a aucun changement du fait qu'ils n'assistent pas aux cours de langue et de communication.
MI-03-B		1	certain y arrivent mais d'autres parviennent avec beaucoup de difficultés.
EC-04-B		1	Le nombre d'heures consacré à la matière n'est pas suffisant.
PC-05-B		1	Le manuel " <i>Cap Université</i> " n'est utilisé que partiellement. C'est pour la terminologie. Mais pour la langue le cours est simple et il est A2. Les étudiants arrêtent d'étudier la langue au terme de la 1ère Année (S1+S2).
EI-06-J		1	Le nombre d'heures réservées au Français / les difficultés grammaticales, la compréhension écrite et orale / la présence
EC-07-S		1	Le public est massif, n'est pas confronté à des activités ciblées et encadrées pour atteindre l'objectif (niv B2)
HI-08-J		1	Niveau plus bas
AN-09-K		1	Car ils n'arrivent pas à acquérir les compétences qu'on a fixées pour les niveaux précédents.
SV-10-J		1	l'absence de la lecture - l'absence de l'autoformation - Absence de stratégies didactique.
EI-11-J		1	Prérequis insuffisant.
PC-12-J		1	L'itinéraire de l'apprentissage du français doit se faire dès l'école primaire.
DF-13-S		1	Problèmes de la base en langue français.
HI-14-K		1	Augmenter l'enveloppe horaire - Proposer des groupes réduits
SO-15-K		1	Documents ne correspondent pas aux attentes des étudiants.
AR-16-C	1		
EI-17-C		1	l'absentéisme ; nombre d'heures insuffisant ; les étudiants ne sont pas motivés par la langue
EA-18-F		1	La classe est hétérogène, les étudiants ne sont pas du même niveau.
A/H-19-C		1	Niveau A1 pour la plupart au terme de la première année. Le module disparaît en 2ème année
Total sur 19	1	18	
en %	5,26%	94,73%	

Tableau B1 : questionnaire 2 : l'intitulé du cours observé			
Enquête n°	Intitulé du module observé :		
	Langue et Communication	Langue et Terminologie	Autres
EI-01-B		1	
MI-02-B	1		
MI-03-B	1		
EC-04-B		1	
PC-05-B		1	
EI-06-J		1	
EC-07-S		1	
HI-08-J			
AN-09-K	1		
SV-10-J			FLE
EI-11-J		1	
PC-12-J			Langue
DF-13-S		1	
HI-14-K	1		
SO-15-K	1		
AR-16-C		1	
EI-17-C		1	
EA-18-F		1	
A/H-19-C	1		
Total sur 18	6	10	3
en %	33,33%	55,55%	15,78%

Tableau B2 : questionnaire 2 :
les niveaux de licence des cours de FLE observés
et les disciplines principales des étudiants

Enquêté n°	Cours destiné aux étudiants		
	Licence 1	Licence 2	de (discipline)
EI-01-B	L1 S1		Etudes islamiques
MI-02-B		L2	MIPC
MI-03-B		DEUG	Math/informatique/physique
EC-04-B	L1		Economie
PC-05-B	L1		SMPC
EI-06-J	L1		Etudes islamiques
EC-07-S	L1 S2		Economique
HI-08-J	L1		Histoire
AN-09-K	L1		Anglais
SV-10-J	L1 S2		SVT
EI-11-J	L1		Etudes islamique
PC-12-J	L1		PC
DF-13-S	L1 S2		LT
HI-14-K	L1		Histoire
SO-15-K	L1		Sociologie
AR-16-C	L1 S1		Arabe
EI-17-C	L1 S1		Allemand / Histoire
EA-18-F	L1 S1		Etudes islamiques
A/H-19-C	L1 S1		Etudes allemandes
Total sur 19	17	2	Etudes islamiques : 4 / MIPC : 2 / Economie : 2 / SMPC : 1 / Histoire : 2 / Anglais : 1 / SVT : 1 / PC : 1 / Sociologie : 1 / Arabe : 1 / Allemand : 2
en %	89,47%	10,52%	

Tableau B3 : questionnaire 2 :
les créneaux horaires des cours observés

Enquête n°	Horaire du cours			
	8h30-10h30	10h30-12h30	14h00-15h30	16h00-18h00
EI-01-B			1 (14h-16h)	
MI-02-B	1 (2h)			
MI-03-B			1 (14h30-16h00)	
EC-04-B				1 (16h15-17h45)
PC-05-B				1 (16h15-17h45)
EI-06-J		1 (11h30-13h00)		
EC-07-S				1 (16h00-18h00)
HI-08-J		1 (10h00-11h30)		
AN-09-K	1 (8h00-10h00)			
SV-10-J		1 (11h30-13h30)		
EI-11-J			1 (14h00-15h30)	
PC-12-J			1 (14h00-15h30)	
DF-13-S	1 (8h30-10h30)			
HI-14-K		1 (10h00-12h00)		
SO-15-K	1 (8h00-10h00)			
AR-16-C		1 (10h30-13h00)		
EI-17-C			1 (14h00-17h00)	
EA-18-F		1 (10h30-13h00)		
A/H-19-C			1 (14h00-16h00)	
Total sur 19	4	6	6	3
en %	21,05%	31,57%	31,57%	15,78%

Représentation graphique des créneaux horaires des cours observés

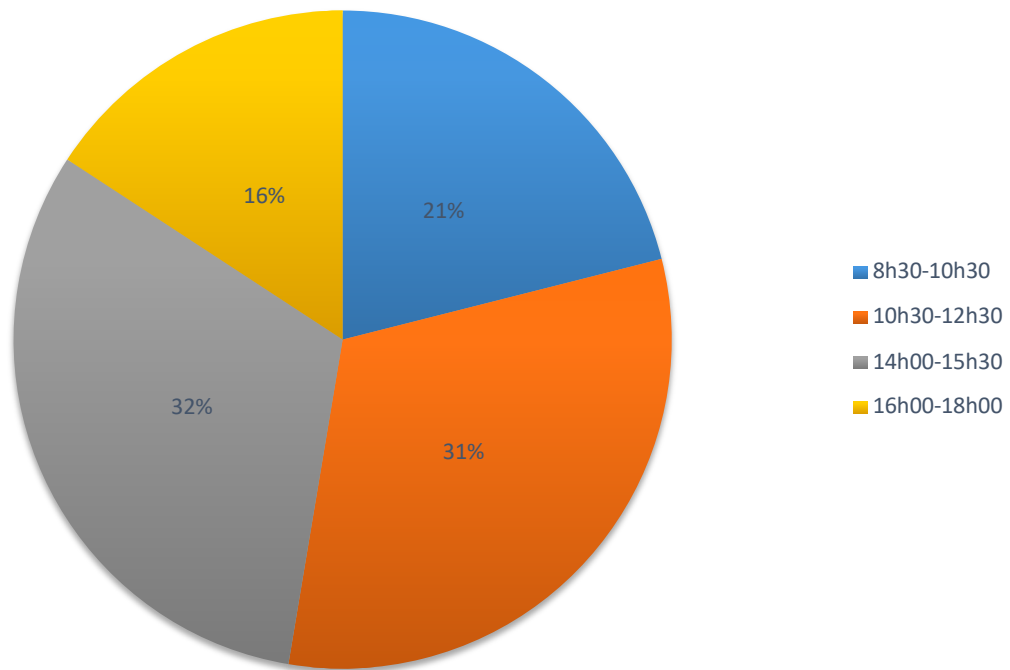


Tableau B4 : questionnaire 2 :
Nombre d'heures effectuées dans ce cours

Enquête n°	Nombre de séance par :		Nombre d'heures déjà effectué dans ce cours
	semaine	semestre	
EI-01-B	1	8 (environ)	0
MI-02-B	5	30	50h
MI-03-B	4	56h	100h
EC-04-B	1	14	9 séances
PC-05-B	1	15	24h
EI-06-J	2	12	30h
EC-07-S	1	10	8h
HI-08-J	2	32	
AN-09-K	1	8	6 heures
SV-10-J	2	16	20h
EI-11-J	1	12	10h30
PC-12-J	1	10	14h
DF-13-S	1	13	26h
HI-14-K	1	12	24h
SO-15-K	1	12	8h
AR-16-C	1	8	2h30
EI-17-C	1	12	30h
EA-18-F	1	10	25h
A/H-19-C	1	10	16h
Moyenne	1,52	13,50	

Tableau B5 : questionnaire 2 :
Enseignement uniquement du module " Langue et Communication " à l'Université

Enquête n°	oui	non	Si non quels sont les autres modules de français enseignés :
EI-01-B	1		
MI-02-B	1		
MI-03-B	1		
EC-04-B	1		
PC-05-B	1		
EI-06-J	1		
EC-07-S	1		
HI-08-J		1	T.E.C en langue française
AN-09-K	1		
SV-10-J	1		
EI-11-J	1		
PC-12-J	1		
DF-13-S	1		
HI-14-K	1		
SO-15-K		1	Communication dans l'entreprise Technique d'expression et de communication
AR-16-C	1		
EI-17-C	1		
EA-18-F	1		
A/H-19-C		1	Techniques d'expression et communication L1 +M1
Total sur 19	16	3	
en %	84,21%	15,78%	

Tableau B6 & B7 : questionnaire 2 :
nombre d'étudiants inscrits en cours du module transversal de langue française

Enquête n°	Nombre d'étudiants inscrits au cours	Nombre d'étudiants présents au cours
EI-01-B	200 à 300	100 environ
MI-02-B	150	80
MI-03-B	30	10
EC-04-B	140	100
PC-05-B	90	34
EI-06-J	170	150
EC-07-S	300	20
HI-08-J		25
AN-09-K	140	11
SV-10-J	100	50
EI-11-J	200	100
PC-12-J	70	20
DF-13-S	300 à 400	entre 30 et 40
HI-14-K	150	70
SO-15-K	140	45
AR-16-C	67	19
EI-17-C	96	65
EA-18-F	75	48
A/H-19-C		20
Somme	2618	962
Moyenne du taux d'absence sur 17	36,74%	

Tableau B8 : questionnaire 2
niveau linguistique des étudiants en français (niveau donné par l'institution)

Enquêté n°	Niveau linguistique des étudiants en français (niveau donné par l'institution) :								
	A1	A1 & A2	A1 & B1	A2	A2 & B1	B1	B2	C1	C2
EI-01-B				0	1	0			
MI-02-B						1			
MI-03-B				1					
EC-04-B	0	1		0					
PC-05-B				1					
EI-06-J	0	1		0					
EC-07-S				1					
HI-08-J	1								
AN-09-K	0		1			0			
SV-10-J	1								
EI-11-J				1					
PC-12-J						1			
DF-13-S				1					
HI-14-K	1								
SO-15-K	1								
AR-16-C							1		
EI-17-C				0	1	0			
EA-18-F						1			
A/H-19-C	1								
Total sur 19	5	2	1	5	2	3	1	0	0
en %	26,31%	10,52%	5,26%	26,31%	10,52%	15,78%	5,26%	0,00%	0,00%

Représentation graphique du niveau linguistique des étudiants en français estimé par les enseignants informateurs

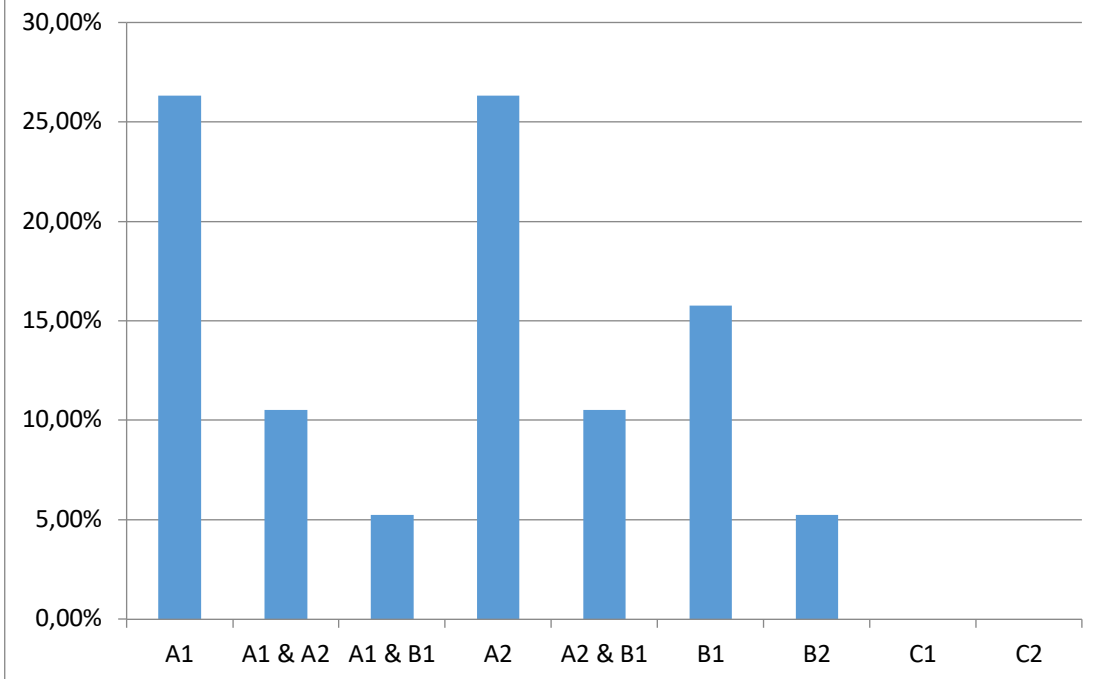


Tableau B9 : questionnaire 2 :
langue maternelle commune pour les étudiants

Enquêté n°	oui	non
EI-01-B		1
MI-02-B	1	
MI-03-B		1
EC-04-B		1
PC-05-B		1
EI-06-J	1	
EC-07-S	1	
HI-08-J	1	
AN-09-K		1
SV-10-J	1	
EI-11-J	1	
PC-12-J	1	
DF-13-S		1
HI-14-K	1	
SO-15-K		1
AR-16-C		1
EI-17-C		1
EA-18-F	1	
A/H-19-C		1
Total sur 19	9	10
en %	47,36%	52,63%

Tableau B10 : questionnaire 2 :
Présence des étudiants étrangers dans les cours de FLE

Enquêté n°	oui	non	Si oui, de quels pays proviennent ces étudiants ?
EI-01-B		1	
MI-02-B	1		Mali, Congo
MI-03-B	1		Togo, Sénégal, Burkina Fasso, Mali, Mauritanie
EC-04-B	1		Côte d'Ivoire
PC-05-B		1	
EI-06-J	1		Turquie
EC-07-S	1		Sénégal, Côte d'Ivoire
HI-08-J		1	
AN-09-K		1	
SV-10-J		1	
EI-11-J	1		Sénégal, Gabon
PC-12-J	1		Sénégal, Mali, Burkina Fasso
DF-13-S	1		
HI-14-K		1	
SO-15-K	1		Iles Maurice, Libye, Egypte, Indonésie
AR-16-C	1		Algérie, Syrie
EI-17-C		1	
EA-18-F		1	
A/H-19-C		1	
Total sur 19	10	9	
en %	52,63%	47,36%	

Tableau B11 : questionnaire 2 :
Les supports dont s'inspire les enseignants pour élaborer leurs cours

Enquête n°	manuel Cap université	Manuel Cap université et autre	autre (précisez) :
EI-01-B			supports/articles
MI-02-B		1 internet, livres de communication	
MI-03-B			saison 2 (A2-B1) méthode de français
EC-04-B		1 internet, autres ouvrages	
PC-05-B	1		
EI-06-J		1 cours personnels	
EC-07-S		1 supports FLE - TV5.org	
HI-08-J			T.E.C
AN-09-K	1		
SV-10-J	1		
EI-11-J	1		
PC-12-J	1		
DF-13-S	1		
HI-14-K		1 ressources numériques. TV5/7 jours sur la planète	
SO-15-K			Méthode de Français (Forum 1-2-3) / journal / Internet
AR-16-C			Manuel français - internet - ouvrages
EI-17-C		1 des cas sociaux	
EA-18-F		1 internet	
A/H-19-C			Descriptif du module 7 fourni par le Ministère
Total sur 19	6	7	6
en %	31,57%	36,84%	31,57%

Tableau B12 : questionnaire 2 :
 Les concepteurs des cours de FLE à l'Université
 (une seule réponse possible, indiquez ce qui est le plus fréquent
 et ce qui concerne l'année en cours) :

Enquêté n°	par chaque enseignant	en équipe de quelques enseignants	par toute l'équipe des enseignants de l'établissement	par un groupe variable d'enseignants et d'administrateurs
EI-01-B	1			
MI-02-B	1			
MI-03-B	1			
EC-04-B		1		
PC-05-B		1		
EI-06-J	1			
EC-07-S	1			
HI-08-J	1			
AN-09-K	1			
SV-10-J	1			
EI-11-J	1			
PC-12-J			1	
DF-13-S	1			
HI-14-K	1			
SO-15-K	1			
AR-16-C	1			
EI-17-C	1			
EA-18-F	1			
A/H-19-C	1			
Total sur 19	16	2	1	0
en %	84,21%	10,52%	5,26%	0,00%

Tableau B13 : questionnaire 2 :
l'hétérogénéité de la classe en matière
du niveau linguistique en français des étudiants

Enquête n°	homogène	hétérogène
EI-01-B	1	
MI-02-B		1
MI-03-B		1
EC-04-B		1
PC-05-B		1
EI-06-J		1
EC-07-S		1
HI-08-J		1
AN-09-K		1
SV-10-J		1
EI-11-J		1
PC-12-J		1
DF-13-S		1
HI-14-K		1
SO-15-K		1
AR-16-C		1
EI-17-C		1
EA-18-F		1
A/H-19-C		1
Total sur 19	1	18
en %	5,26%	94,73%

Tableau B14 : questionnaire 2 :
la comparaison entre le niveau linguistique des étudiants
marocains et des étudiants étrangers (dans les classes
incluant des étudiants étrangers)

Enquête n°	supérieur	équivalent	inférieur
EI-01-B	1		
MI-02-B	1		
MI-03-B	1		
EC-04-B	1		
PC-05-B	0	0	0
EI-06-J		1	
EC-07-S	1		
HI-08-J	0	0	0
AN-09-K			1
SV-10-J			1
EI-11-J	1		
PC-12-J	1		
DF-13-S	1		
HI-14-K	1		
SO-15-K		1	
AR-16-C			1
EI-17-C	1		
EA-18-F	0	0	0
A/H-19-C	0	0	0
Total 15 sur 15	10	2	3
en %	66,66%	13,33%	20,00%

Tableau B15 : questionnaire 2 :
la qualité des équipements dans les salles de cours de FLE
en matière de sonorité et de projection

Enquête n°	bonne	moyenne	insuffisante	mauvaise
EI-01-B				1
MI-02-B	1			
MI-03-B	1			
EC-04-B			1	
PC-05-B		1		
EI-06-J	0	0	0	0
EC-07-S			1	
HI-08-J		1		
AN-09-K			1	
SV-10-J			1	
EI-11-J	1			
PC-12-J			1	
DF-13-S			1	
HI-14-K		1		
SO-15-K		1		
AR-16-C		1		
EI-17-C			1	
EA-18-F	1			
A/H-19-C	0	0	0	0
Total 17 sur 19	4	5	7	1
en %	23,52%	29,41%	41,17%	5,88%

Représentation graphique sur la qualité
des équipements dans les salles
de cours observées

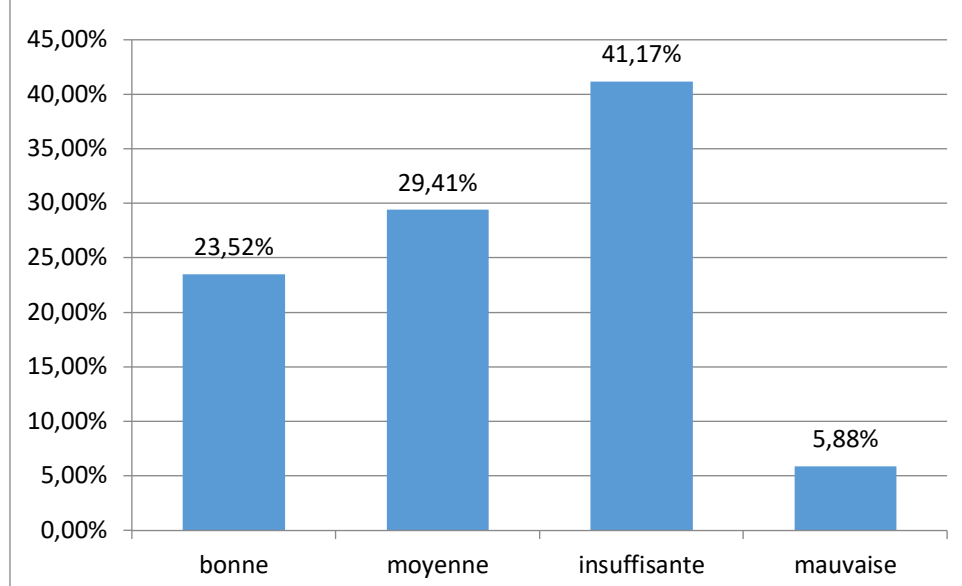


Tableau B16 : questionnaire 2 : L'idéal d'une salle de cours pour les enseignants informateurs (en capacité d'accueil des étudiants, en équipements, etc.)	
Enquête n°	Réponses
EI-01-B	Une chaise confortable, un effectif réduit, Data Show
MI-02-B	Je pense qu'il vaudra mieux travailler par semestre, et aussi éviter les cours magistraux en langue et communication. Ainsi, on favorisera l'interaction en classe et on accordera plus de temps à la pratique de la langue.
MI-03-B	Environ 15 étudiants pour les suivre individuellement. Travail en table ronde
EC-04-B	Des étudiants avec un niveau moyen en langue français (A2). Avoir un centre de langue au sein de l'établissement.
PC-05-B	La salle idéale pour un cours de terminologie aurait une capacité d'accueil de 40 étudiants au maximum et serait équipée de matériel audio et vidéo nécessaire.
EI-06-J	C'est une salle équipée de Matériel Informatique, Sonorisation, Caméra, Chaîne, tableaux interactifs
EC-07-S	25-30, dans une salle bien équipée
HI-08-J	30 étudiants
AN-09-K	Une salle bien équipée : audio-visuel, internet, etc.)
SV-10-J	Capacité : 80 étudiants tableau noir, Craie, projection (parfois)
EI-11-J	Pas d'amphi une petite salle qui peut contenir au plus 30 étudiants
PC-12-J	Manque d'équipement.
DF-13-S	classe traditionnelle
HI-14-K	un peu plus de rigueur / Les étudiants arrivent à tout moment / Problème de sonorisation / Absence de connexion Internet
SO-15-K	Étudiants ayant passé un test de positionnement avant le cours dirigé par l'enseignant/responsable du cours / groupe - Equipement de haut niveau : Tableau, caméra, ordinateur, sonorisation de bonne qualité, Tables et chaises
AR-16-C	Idéalement la salle serait en forme de U pour permettre une meilleure interactivité entre le professeur et les étudiants
EI-17-C	Elle doit être une salle équipée d'une bonne sonorisation, d'un data show, d'un ordinateur ...
EA-18-F	Manque de rideaux (pour la clarté des images sur le PowerPoint.
A/H-19-C	30 étudiants - multimédias - une bibliothèque de classe

Tableau B17 : questionnaire 2 :
le niveau de la prononciation phonétique de la majorité
des étudiants

Enquête n°	convenable	compréhensible	incompréhensible
EI-01-B			1
MI-02-B	1		
MI-03-B		1	
EC-04-B		1	
PC-05-B		1	
EI-06-J	1		
EC-07-S			1
HI-08-J			1
AN-09-K		1	
SV-10-J		1	
EI-11-J		1	
PC-12-J		1	
DF-13-S			1
HI-14-K	1		
SO-15-K		1	
AR-16-C		1	
EI-17-C		1	
EA-18-F		1	
A/H-19-C		1	
Total sur 19	3	12	4
en %	15,78%	63,15%	21,05%

Tableau B18 : questionnaire 2 :
la représentativité du cours observé par rapport aux autres cours de l'année

Enquête n°	représentatif	non représentatif	Si non représentatif, expliquez pourquoi :
EI-01-B	1		
MI-02-B	1		
MI-03-B	1		
EC-04-B	1		
PC-05-B		1	C'est la dernière séance, il y a eu un rappel de quelques termes encore ambigus et une idée sur l'examen. La deuxième partie du cours a été normale.
EI-06-J	1		
EC-07-S	1		
HI-08-J	1		
AN-09-K	1		
SV-10-J		1	Le niveau des étudiants est différent d'un groupe à un autre.
EI-11-J	1		
PC-12-J	1		
DF-13-S	1		
HI-14-K	1		
SO-15-K	1		
AR-16-C		1	C'est un cours introductif
EI-17-C	1		
EA-18-F		1	En ce qui concerne le débat, la discussion est parfois chaude, beaucoup d'idées, des opinions qui se contrarient.
A/H-19-C	1		
Total sur 19	15	4	Cours de révision avant l'examen / Hétérogénéité des groupes
en %	78,94%	21,05%	

Tableau B19 : questionnaire 2 :
la conception du niveau de langue des étudiants de la classe observée par les enseignants informateurs

Enquête n°	très bon	relativement bon pour la plupart	moyen	faible	très insuffisant
EI-01-B					1
MI-02-B		1			
MI-03-B			1		
EC-04-B		1			
PC-05-B				1	
EI-06-J			1		
EC-07-S			1		
HI-08-J				1	
AN-09-K				1	
SV-10-J			1		
EI-11-J			1		
PC-12-J				1	
DF-13-S		1			
HI-14-K			1		
SO-15-K				1	
AR-16-C			1		
EI-17-C			1		
EA-18-F			1		
A/H-19-C		1			
Total sur 19	0	4	9	5	1
en %	0,00%	21,05%	47,36%	26,31%	5,26%

Tableau B20 : questionnaire 2 :
l'estimation des enseignants informateurs sur le déroulement des cours observés

Enquêté n°	s'est bien passé	s'est mal passé	plus ou moins	Pour quelle(s) raison(s) :
EI-01-B	1			Un feed-back avec les étudiants, le respect
MI-02-B	1			
MI-03-B	1			
EC-04-B	1			Les étudiants ont compris le cours, ils ont posé des questions et ils ont leurs exercices comme il faut.
PC-05-B		1		La participation des étudiants n'était pas à la hauteur des attentes de l'enseignant.
EI-06-J	1			Les efforts et l'engagement du professeur.
EC-07-S		1		Matériel et organisation de la séance.
HI-08-J	1			
AN-09-K		1		Il n'y avait pas d'interaction + l'objectif n'a pas été atteint)
SV-10-J	1			
EI-11-J	1			Echange avec les étudiants, atteinte des objectifs, Durée du cours respectée.
PC-12-J	1			Les étudiants sont présents aux cours malgré leur niveau faible en français
DF-13-S	1			Il y a un feed-back on a réussi la tâche.
HI-14-K	1			La participation et l'implication de la majorité des étudiants
SO-15-K	1			Les étudiants ont la volonté d'apprendre ils sont attentifs, répondent aux interactions
AR-16-C	1			Disponibilité des étudiants. Ouverture d'esprit des deux côtés
EI-17-C			1 (+ ou -)	Parce que les sujets traités dans les 2 exposés n'étaient pas vraiment motivants pour les étudiants le 3ème oui, il a suscité leur intérêt (le divorce).
EA-18-F	1			Parce qu'il a évoqué un échange fertile, un débat entre les étudiants, des idées de réflexion
A/H-19-C	1			Le cours s'est bien passé parce que j'estime que les étudiants ont manifesté de l'intérêt, ont majoritairement participé aux activités.
Total sur 19	15	3	1	
en %	78,94%	15,78%	5,26%	

Tableau 21 : questionnaire 2 :
la motivation des étudiants des cours observés

Enquête n°	forte	moyenne	faible	nulle
EI-01-B	1			
MI-02-B		1		
MI-03-B	1			
EC-04-B		1		
PC-05-B			1	
EI-06-J		1		
EC-07-S		1		
HI-08-J	1			
AN-09-K			1	
SV-10-J	1			
EI-11-J		1		
PC-12-J		1		
DF-13-S		1		
HI-14-K		1		
SO-15-K		1		
AR-16-C		1		
EI-17-C		1		
EA-18-F		1		
A/H-19-C		1		
Total sur 19	4	13	2	0
en %	21,05%	68,42%	10,52%	0,00%

Tableau B22 : questionnaire 2 :
l'impact des activités proposées en classe
sur la motivation des étudiants

Enquête n°	largement	parfois	très peu	pas du tout
EI-01-B	1			
MI-02-B		1		
MI-03-B	1			
EC-04-B	1			
PC-05-B		1		
EI-06-J		1		
EC-07-S	1			
HI-08-J	1			
AN-09-K			1	
SV-10-J	1			
EI-11-J		1		
PC-12-J	1			
DF-13-S	1			
HI-14-K		1		
SO-15-K		1		
AR-16-C		1		
EI-17-C		1		
EA-18-F	1			
A/H-19-C		1		
Total sur 19	9	9	1	0
en %	47,36%	47,36%	5,26%	0,00%

Tableau B23 : questionnaire 2 :
la participation des étudiants en cours selon les enseignants informateurs

Enquête n°	tout à fait satisfaisante	irrégulière mais correcte dans l'ensemble	faible	insuffisante	inexistante
EI-01-B	1				
MI-02-B	1				
MI-03-B	1				
EC-04-B		1			
PC-05-B			1		
EI-06-J	1				
EC-07-S		1			
HI-08-J	1				
AN-09-K			1		
SV-10-J		1			
EI-11-J		1			
PC-12-J		1			
DF-13-S		1			
HI-14-K		1			
SO-15-K		1			
AR-16-C		1			
EI-17-C		1			
EA-18-F				1	
A/H-19-C		1			
Total sur 19	5	11	2	1	0
en %	26,31%	57,89%	10,52%	5,26%	0,00%

Tableau B24 : questionnaire 22 :
la compréhension des objectifs linguistiques du cours par les étudiants

Enquête n°	dans l'ensemble oui	en partie oui	très peu l'ont été	pas du tout
EI-01-B		1		
MI-02-B		1		
MI-03-B	1			
EC-04-B		1		
PC-05-B		1		
EI-06-J		1		
EC-07-S	1			
HI-08-J	1			
AN-09-K			1	
SV-10-J		1		
EI-11-J	1			
PC-12-J		1		
DF-13-S	1			
HI-14-K		1		
SO-15-K	1			
AR-16-C	1			
EI-17-C		1		
EA-18-F	1			
A/H-19-C		1		
Total sur 19	8	10	1	0
en %	42,10%	52,63%	5,26%	0,00%

Tableau B25 : questionnaire 2 :
l'acquisition des objectifs linguistiques du cours par les étudiants

Enquêté n°	dans l'ensemble oui	en partie oui	très peu l'ont été	pas du tout
EI-01-B		1		
MI-02-B	1			
MI-03-B	1			
EC-04-B		1		
PC-05-B		1		
EI-06-J		1		
EC-07-S	1			
HI-08-J	1			
AN-09-K			1	
SV-10-J		1		
EI-11-J		1		
PC-12-J		1		
DF-13-S	1			
HI-14-K		1		
SO-15-K	1			
AR-16-C			1	
EI-17-C		1		
EA-18-F		1		
A/H-19-C		1		
Total sur 19	6	11	2	0
en %	31,57%	57,89%	10,52%	0,00%

Nous présentons les supports de cours extraits du manuel *Cap université* utilisé par l'enseignant PC-12-J

La méthode expérimentale

La méthode expérimentale consiste à tester, par des expériences répétées, la validité d'une hypothèse et à obtenir des données quantitatives permettant de l'affirmer. Elle exige le recours à un protocole scientifique. Celui-ci regroupe la description des conditions et du déroulement d'une expérience ou d'un test. Il doit être suffisamment clair afin que l'expérience puisse être reproduite à l'identique et faire l'objet d'une analyse critique finale.

Cette méthode a été employée par de nombreuses disciplines telles que la sociologie, la psychologie, ou l'archéologie, visant à se donner un statut scientifique identique à celui des sciences de la nature. La méthode expérimentale se déroule suivant un ensemble de règles bien définies et un processus structuré en plusieurs étapes.

D'abord, on pose un problème sous la forme d'une question, souvent défini à partir d'observations. Puis on élabore une hypothèse soit par induction, soit par déduction. Il s'agit d'une affirmation mais, plus encore, prouvée. Ensuite, on réalise une ou plusieurs expériences pour tester l'hypothèse. Chaque expérience doit comporter des conditions expérimentales précises, un témoin, et conduire à des résultats qui seront ensuite interprétés. Enfin, on porte un jugement sur la validité de l'hypothèse qui est soit confirmée expérimentalement, soit infirmée. On peut alors procéder à la rédaction d'une affirmation, ou loi, qui généralise l'hypothèse. Parce qu'elle a été démontrée par l'expérience, cette loi est considérée comme vraie mais il reste toujours une part spéculative, incertaine : toute loi peut être invalidée par une unique expérience qui la remet en cause. Les lois sont par la suite regroupées dans des théories scientifiques.

1 Lisez le document.

a) Cochez la bonne réponse.

La méthode expérimentale est une méthode qui :

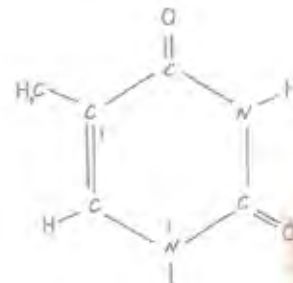
- se fonde sur l'expérience scientifique pour valider des hypothèses.
 doit être encore soumise à des expériences pour être validée.

b) Répondez aux questions.

- De quel nom dérive le terme « expérimental » ?
- Quelles autres disciplines ont recours à cette méthode ? À votre avis, pourquoi ?
- Qu'est-ce qu'un « protocole » et quelle qualité importante doit le caractériser ?
- Est-ce qu'une loi prouvée scientifiquement en devient pour autant indiscutable ?

2 Relisez le texte et récapitulez point par point les étapes de la méthode expérimentale. Aidez-vous de propositions infinitives.

3 En utilisant les étapes de cette méthode, présentez une expérience que vous avez déjà réalisée durant le premier semestre.





Hypothèse

La lumière permet la croissance d'une plante.

Mise en place de deux dispositifs expérimentaux distincts :

1^{er} dispositif

reproduction du phénomène « croissance d'une plante » sans le facteur à tester (c'est-à-dire sans lumière). C'est le témoin négatif

2^{ème} dispositif

reproduction du phénomène « croissance d'une plante » avec le facteur à tester (c'est-à-dire avec lumière). C'est le témoin positif



Anticipation des résultats possibles de l'expérience :

- ❑ Si la plante ne pousse dans aucun des deux dispositifs, on ne pourra alors rien déduire hormis que la manipulation n'est pas adaptée à la recherche et qu'il faut tester une autre piste.
- ❑ Si on observe que la plante ne pousse pas sans lumière, mais qu'elle pousse avec la lumière, alors on pourra en inférer que la lumière permet la croissance de la plante. L'hypothèse de départ sera donc validée.
- ❑ Si le phénomène se produit dans les deux dispositifs, alors l'hypothèse ne sera pas validée, mais elle ne sera pas rejetée pour autant.

Attention, l'expérience est valide si et seulement si tous les dispositifs sont rigoureusement identiques en dehors du facteur à tester qu'il faut, lui, faire varier. Sans cette condition, on ne peut être certain que d'autres facteurs ne sont pas à l'origine de la différence de résultat avec le témoin. Par exemple, s'il fait plus froid dans le premier dispositif, l'absence de croissance peut être aussi bien attribuée à ce facteur température qu'à l'absence de lumière.

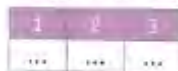
11

4 Lisez le texte et répondez aux questions.

1. Quel phénomène cherche-t-on à tester ?
2. Donnez un titre au document.
3. Pourquoi parle-t-on de témoin « positif » ou « négatif » ?

5 Relisez attentivement les cas de figure A, B et C envisagés à l'issue de l'expérience.

a) Associez chacun d'entre eux au schéma 1, 2 ou 3 qui lui correspond.



b) Quel schéma correspondrait à l'hypothèse ?

c) Rédigez une légende synthétique pour chacun des schémas.

6 Relisez le texte et mettez une croix dans la bonne colonne.

	Supposition	Condition
La lumière permet la croissance d'une plante.		
Si la plante ne pousse dans aucun des deux dispositifs, on ne pourra alors rien déduire.		
Si on observe que la plante pousse avec la lumière, alors on pourra valider l'hypothèse.		
L'expérience est valide si et seulement si tous les dispositifs sont rigoureusement identiques.		
S'il fait plus froid dans le premier dispositif, l'absence de croissance peut être imputée à ce facteur température.		

7 À votre avis, quelles seront les conclusions de cette expérience ? Faites des recherches et expliquez le phénomène dont il est question ici.

Autour de la recherche

1 Dans le texte « La méthode expérimentale » de la page 64, relevez cinq mots appartenant au champ lexical de « l'expérimentation ».

2 a) Associez.

- | | |
|-------------|--|
| 1 Scruter | A Examiner pour comprendre. |
| 2 Observer | B Examiner avec soin afin de voir des choses cachées, infimes. |
| 3 Remarquer | C Distinguer parmi plusieurs autres choses. |

1	...
2	...
3	...

b) Remplacez les pointillés par : *scruter*, *remarquer* ou *observer*.

- Cette machine permet de ... les phénomènes moléculaires.
- Le biologiste ... le comportement des animaux.
- J'ai ... qu'il ne porte plus ses lunettes.

3 a) Complétez les phrases suivantes par : *éprouver*, *prouver* ou *approuver*.

- Le professeur ... la réponse donnée par l'étudiant.
- Quand j'ai eu mon baccalauréat, j'ai ... de la joie.
- Sa réussite ... qu'il a bien travaillé.

b) Observez la phrase suivante :

Les chercheurs ont éprouvé ce nouveau médicament avant de le mettre sur le marché.

Quel est le synonyme du mot souligné ?

Cochez la bonne réponse.

- Tester Valider Ressentir

4 Observez les mots suivants et regroupez-les dans la bonne bulle.

valider infirmer réfuter démentir démontrer
confirmer invalider prouver



66 soixante-six

A vous

5 Imaginez des phrases employant chacun des verbes de l'activité 4 en variant les contextes.

Exprimer la condition

6 a) Observez.

- Si je suis disponible / tu / pouvoir / passer chez moi.
 > Si je suis disponible, tu peux passer chez moi.
 > Si je suis disponible, tu pourras passer chez moi.
 > Si je suis disponible, passes chez moi.

b) Reformulez maintenant chacune des phrases ci-dessous des trois manières observées.

- Si tu réussis ton examen / on / faire la fête.
- S'il a fini de réviser / nous / le rejoindre.
- Si cette exposition t'intéresse / tu / venir avec nous.
- Si vous validez cette hypothèse / vous / justifier votre démarche.

7 Mettez les verbes entre parenthèses au temps qui convient.

- Si la croissance démographique se maintient au niveau actuel, il y (avoir) plus de six milliards d'hommes en 2010.
- Si elle poursuit son développement, la ville de Mexico (compter) trente millions d'habitants en 2010.
- Si les climatologues voient juste, l'accumulation de CO₂ (provoquer) une élévation des températures au cours des prochaines décennies.
- S'il ne réussit pas ses examens cette année, il les (repasser) l'année prochaine.
- Si on approfondit nos recherches, on (trouver) peut-être bientôt le vaccin.

8. Observez les phrases ci-dessous.

a) Quel est le temps utilisé dans les propositions soulignées ?

1. Si ces arbres sont traités correctement, ils produiront des fruits d'ici trois ans.
2. À supposer que ces arbres soient traités correctement, ils produiront des fruits d'ici trois ans.
3. En admettant que ces arbres soient traités correctement, ils produiront des fruits d'ici trois ans.
4. À condition que ces arbres soient traités correctement, ils produiront des fruits d'ici trois ans.

b) Reformulez les phrases ci-dessous en remplaçant *si* par l'expression entre parenthèses.

1. Si cette hypothèse est vraie, nous pourrons le démontrer. (à supposer que)
2. Si le prototype de la voiture qui fonctionne à l'eau se perfectionne, nous pourrons faire de formidables économies d'énergie. (en supposant que)
3. Si l'on découvre une forme de vie extra-terrestre, nous ferons tout notre possible pour essayer de l'analyser. (en admettant)
4. Ils accepteront d'acheter ce maïs, s'il n'est pas génétiquement modifié. (à condition que)

9. Remplacez *si* par *sauf si* puis à moins que dans les phrases ci-dessous.

Exemple :

La déforestation risque de gagner du terrain, si on ne prend pas des mesures rapidement.

- > La déforestation risque de gagner du terrain, **sauf si on prend des mesures rapidement.**
 - > La déforestation risque de gagner du terrain, **à moins qu'on ne prenne des mesures rapidement.**
1. On ne pourra pas remédier au réchauffement climatique si on ne réduit pas considérablement les émanations de gaz à effet de serre.
 2. Si on ne la manipule pas avec précaution, cette solution chimique peut être dangereuse.
 3. Il sera renvoyé s'il ne modifie pas son comportement.
 4. Si tu ne commences pas dès maintenant tes révisions, tu ne réussiras pas ton examen.

10. Vous donnez des conseils à un camarade de classe afin qu'il puisse réaliser l'expérience du cours de TP. Vous envisagez plusieurs situations et hypothèses que vous formulerez de façons variées : Si tu ... / Tu ... à condition que ... / En ... tu parviendras à ... Vous veillerez également à réemployer le vocabulaire de l'expérimentation vu précédemment.

PHONÉTIQUE ET ORTHOGRAPHE

1. -oir ou -oire ? Complétez les mots ci-dessous.

1. arm...
2. laborat...
3. terril...
4. mach...
5. mém...
6. entonn...
7. réserv...
8. bouill...
9. observat...
10. désesp...
11. traject...
12. tir...

2. Écoutez l'enregistrement et complétez les phrases.

1. Il a trouvé un nouvel ...
2. Elle a fait des études de ...
3. Il s'est coupé le ...
4. Il s'est cassé la ...
5. Ce n'est pas la meilleure ... à suivre.
6. Il a stabilisé son ...
7. Nous avons disséqué un ... en cours de TP.
8. Il passe un examen tous les deux ...
9. Elle a marqué le résultat d'une ...

Transcription de l'entretien PC-12-J

1) Est-ce que vous êtes satisfait(e) de votre cours ? Expliquez pourquoi ?

... Satisfait, bon oui en partie parce que euh eeh j'aimerais bien que les étudiants arrivent à suivre. Mais hélas, c'est pas toujours le cas pour différentes raisons.

2) Les activités proposées sont-elles représentatives de ce que vous faites d'habitude ?

Oui, dans mon cas bon c'est plutôt, c'est c'est la première année de l'enseignement de la langue. C'était communication et bon apparemment donc les objectifs sont dans certaines mesures atteints dans la mesure où les les les étudiants sont réceptifs. Mais toujours plane cette idée de difficultés. Donc en matière de langue française bien sûr qu'il faut à laquelle il faudra remédier.

3) Est-ce que vous estimez que ce sont de bons étudiants ?

Bon bon de bons étudiants, il y a quelques éléments mais avoir de bons étudiants c'est devenu une denrée rare. C'est pas évident.

4) a) La participation des étudiants correspond-t-elle à ce que vous aviez prévu ? b) Si non, expliquez pourquoi et à quels moments vous attendiez une autre participation de leur part ?

a) Ben ... pas toujours parce que dans l'enseignement, on essaie de composer avec l'incertitude. On n'est jamais sûr de rien, même si on un cours on peut le faire cent fois et chaque fois, c'est un cours nouveau donc.

b) Et bien c'est surtout à chaque fois donc on essaye de voir un élément déclencheur qu'ils sont réceptifs au texte qu'on propose. Et ... bon ça concerne leur spécialité, mais encore une fois ils sont motivés mais hélas il y a un facteur handicapant que j'ai remarqué. C'est un petit peu le déficit de la compétence lexical. Ça, c'est franchement autant les mots sont faits pour communiquer, mais là ils deviennent un facteur handicapant franchement au niveau du vocabulaire, il y a beaucoup à faire.

5) Quels sont les points forts et les points faibles des étudiants dans ce cours auquel j'ai assisté ? Et de manière générale ?

On peut pas parler de je crois de points forts parce que le niveau baisse baisse. Quand même il y a des étudiants qui arrivent à sortir à sortir du lot, ils sont pas nombreux et même cela ils ont des difficultés et surtout au niveau de l'écrit, voilà.

6) De manière générale, est-ce que le taux de présence aux cours est élevé par rapport aux étudiants inscrits ? Et pour quelles raisons certains étudiants s'absentent, selon vous ?

Non en aucun cas. Il y a un décrochage un voyant décrochage.

Et bien parce que lorsque on n'a pas c'est il y a beaucoup de facteurs qui peuvent rentrer dans ce jeu-là, par exemple la préparation est-ce qu'ils sont vraiment il me semble qu'il y a une sorte d'impréparation. Ils s'attendent pas à avoir des matières peut-être apparemment surtout par exemple en ce qui concerne le français, il y a un fossé avec cette matière donc pour eux donc ...

7) A votre avis, qu'est-ce qu'il est important de savoir si on veut être "un bon enseignant" ?

Ce qu'il faut savoir ? Ben il faut être un bon psychologue pour préparer. Il faut connaître avec les étudiants, il faut aller vers eux. Il faut aller avec pour faire contre par la suite. Ça c'est très important. On essaye de déconstruire un savoir pour construire un autre. La relation de confiance, elle est aussi très importante entre l'étudiant et l'enseignant.

8) De quelle manière vous pensez que la transmission des connaissances s'effectue le plus efficacement en classe selon vous ?

Elle peut elle ne peut pas se transmettre de façon optimale. S'il n'y a pas la notion de confiance, il faut qu'il y ait une interaction entre l'enseignant et l'étudiant. C'est plus important parce que s'il n'y a pas de communication, vous avez en face un étudiant ça ne sert à rien.

9) a) Etes-vous satisfait(e) de la manière dont ça se passe dans ce cours depuis le début de l'année ? b) Si non, comment les cours devraient se passer idéalement pour vous ?

a) Ben ... le le cours suit son cours si je puis dire mais encore une fois je reprends ce que j'ai dit tout à l'heure c'est-à-dire il faut composer avec l'incertitude il faut pas nier les anomalies on est toujours en train c'est comme un guerrier on est toujours d'intervenir d'essayer de corriger mais pas tout de suite la correction par exemple la remédiation et tout ça ça vient après

b) Et bien c'est un il faut qu'il y est l'effort toujours donc à faire et à refaire de l'enseignant mais aussi il faut que l'étudiant essaye de mettre un peu du sien parce que autrement dit c'est ça facilite surtout si l'étudiant les tâches qu'on donne à faire par exemple la lecture il y a un problème de lecture qui est vraiment très très important donc c'est pour déblayer le terrain pour entrer dans le texte dans le sillage du texte et non pas cette capacité à à s'accorder petit moment pour faire un petit peu une tâche et ça ça c'est un peu ...

10) a) Etes-vous satisfait(e) de la manière dont vous faites travailler la compétence orale en classe ?

Ouuu oui dans certaine mesure oui dans la mesure où encore une fois on essaye de les mettre en confiance on fait pas attention aux fautes aux productions déviantes on essaye de les faire parler voilà c'est-à-dire un entraînement à la prise de parole voilà

10) b) Comment le travail de la compétence orale en classe devrait se passer idéalement ?

Et bien euh c'est que il faut favoriser un peu l'esprit d'émulation entre les étudiants et dieu sait que des fois euh à travers le par le biais de la reformulation entre les étudiants ça peut créer une synergie et parce que un étudiant même si on dit qu'il a un niveau qui est faible elle peut apporter quelque chose.

11) Quelles sont les activités orales et/ou écrites, que vous jugez nécessaires pour faire progresser vos étudiants ?

Et ben il faut qu'il y est un cumul des deux hein c'est-à-dire l'oral et l'écrit ça se complète d'ailleurs je fais parfois une opération de transcodage et c'est un univers réversible de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral mais encore une fois en essayant de ne pas essayer d'être trop ambitieux dans l'enseignement il faut aller pas à pas

12) a) Idéalement quelle place accorderiez-vous en classe aux activités de compréhension orale ?

Alors pour la compréhension orale euh je crois que l'oral doit être un élément déterminant dans un cours de français parce que il faut penser à l'après c'est à a dire un étudiant peut avoir c'est pas seulement au niveau du quantitatif il faut aussi il faut jouer sur la qualité c'est-à-dire comment comment parler comment se tenir euh ce que l'on dit ce que l'on profère comme vocable et aussi même euh et aussi sur la gestuelle la travailler dans le cadre de la communication.

12) b) Idéalement quelle place accorderiez-vous en classe aux activités de compréhension écrite ?

Et ben la compréhension écrite on peut le faire de façon schématique c'est-à-dire vous avez un texte tout de suite vous dites euh vous donnez des phrases par exemple vrai faux et ils répondent c'est une manière efficace de hein de tester un petit peu leur capacité à

12) c) Idéalement quelle place accorderiez-vous en classe aux activités de production orale ?
Ben de toute façon que ce soit compréhension écrite ou orale ils se complètent on est dans un univers réversible, l'essentiel c'est que euh l'étudiant arrive à à disons à écrire à produire des paragraphes voilà.

12) d) Idéalement quelle place accorderiez-vous en classe aux activités de production écrite ?
Production écrite c'est c'est là il faut c'est le côté un peu difficile je trouve parce qu'un étudiant qui ne maîtrise pas euh tout ce qui concerne euh la grammaire le vocabulaire les notions élémentaire basique du français c'est un peu difficile. Je crois c'est un peu surréaliste de parler de production écrite des fois.

e) Idéalement quelle place accorderiez-vous en classe aux activités de interaction orale ou écrite entre les étudiants ?

Et bien ça c'est ça se fait de façon épisodique c'est pas toujours on ne le fait pas toujours.

f) Idéalement quelle place accorderiez-vous en classe aux activités de interaction entre vous et les étudiants ?

... Et bien cette interaction elle est permanente, elle est depuis l'entrée de la classe jusqu'à la fin du cours hein ? on essaye à travers les questions euh les les questions les formulations de réponse etc. Donc il y a de la communication on ne peut qu'avoir de la communication entre l'étudiant et l'enseignant en permanence lors de la séance bien sûr du cours.

13) Pouvez-vous classer les habiletés dont nous venons de parler en partant de la plus importante à vos yeux pour les étudiants ? (1 la plus importante, plusieurs peuvent être classées sur le même niveau)

- Compréhension Orale
- Compréhension Ecrite
- Production Orale
- Production Ecrite
- Interaction entre les étudiants
- Interaction entre vous et les étudiants

- 1 : Interaction entre vous et les étudiants
- 2 : Production orale et production écrite
- 3 : Compréhension orale et compréhension écrite
- 4 : Interaction entre les étudiants

14) Je remarque qu'il y a très peu d'activités de Compréhension Orale en général, pour quelle(s) raison(s) d'après vous ?

Et bien parce que bon on est on suppose que ce que l'on dit est on sait ce que c'est pas du chinois (rire) c'est pour cela que, voilà c'est parce que la langue coince.

15) a) Quels sont les avantages et les inconvénients d'un cours de langue assuré dans un amphithéâtre ?

Parce que on n'arrive pas à cerner les problèmes et parce que ...

Enquêteur : Est-ce que c'est un avantage ou c'est inconvénient ?

Moi je trouve euh c'est pas ... pratique, il faut un effectif réduit pour créer la la l'interaction entre les étudiants ... il n'y a pas d'interaction euh sans étudiants

Enquêteur : Est-ce qu'il y a un avantage dans un amphithéâtre ? ... pour un cours de langue ?

Ça dépend ça dépend du contenu aussi ça peut être un cours hein ? si c'est un cours parlant du français de l'histoire du français puisqu'il s'agit de parler aux procédés ... donc tout ce qui relève de l'ordre du procédural.

b) Quels sont les avantages et les inconvénients d'un cours de langue assuré dans une petite salle ?

Ben les avantages c'est que ça permet à l'enseignant d'intervenir de façon optimale ... voilà.

Enquêteur : Il y a des inconvénients dans une petite salle pour un cours de langue ?

Bon j'en bien honnêtement je n'en vois pas par ce que ça permet l'efficacité d'intervention.

c) Quels sont les avantages et les inconvénients d'un cours de langue assuré dans une petite salle ?

Et bien c'est que .. il y a leuh si donc on pourrait parler de classe hétérogène et donc il faut euh les difficultés d'intervention il faut faire plus d'effort il y a une déperdition au niveau de ...

d) Quels sont les avantages et les inconvénients d'un cours de langue assuré avec un petit groupe ?

Ben l'intérêt d'un petit groupe on est dans la qualité et pas dans la quantité.

16) Qu'est ce qui rend vos tâches d'enseignant(e) difficiles au quotidien dans les cours ?

Et bien parce que euh le programme .. le programme si vous voulez (on ?) n'a pas pris le départ approprié. Donc ça tire vers le bas.

Enquêteur : Quand vous parlez du programme c'est Cap université ?

Oui.

17) Pouvez-vous nous parler du programme et qu'en pensez-vous ?

Ben le programme euh ... il est il peut paraître attrayant avec des couleurs et des dominantes chromatiques et tout ça. Donc il y a mais euhhh, je crois que c'est un programme qui a été fait un peu à la va vite et qu'euh on peut pas euh ... il fallait peut-être euh une concertation avec les enseignants et tout ça (baisse la voix) alors làhhh ça n'a pas été apparemment fait parce que ça été fait, je crois on sent qu'il a été fait à la va vite et donc voilà.

18) Quels sont les objectifs fixés aux enseignants (par le programme d'urgence) et vous semblent-ils faciles à atteindre ?

Ben encore une fois, il faut voir il faut voir que la tâche n'est pas difficile n'est pas facile parce que encore une fois la population enseignante qu'on a, et bien il y a un il y a un problème au niveau du français de la langue donc c'est difficile. C'est vrai ils n'ont pas étudié ; les contenus ont été presque escamotés les contenus de grammaire de types de phrases et tout ça, ça été escamotés au au collège et au lycée apparemment. Donc et ce qui rend la tâche de l'enseignant à l'université vraiment difficile et il se sent un peu désemparé parce que .. voilà il fait quoi avec quoi parce que c'est il y a une histoire de cafouillage il paraît .. voilà

19) a) Est-ce que le manuel / les manuels que vous utilisez répond(ent) à vos attentes, à celles de vos collègues et aux besoins des étudiants ?

Encore une fois la thématique les thématiques scientifiques sont là, mais le suivi des étudiants n'est pas là donc pourquoi parce qu'euh encore une fois le niveau il faut, il faut il faut revoir tout ça.

Enquêteur : Quand on parle du suivi, c'est le suivi proposé par le Cap ?

Oui, donc il y a une progression thématique et tout ce que vous voulez mais par rapport à .. à celui qui va prendre notre en charge il y a il y a de grosses difficultés.

19) b) Est-ce que vous utilisez d'autres manuels que le Cap Université ?

Oui on peut, on peut on essaye de faire appel à des exercices euh on peut puiser ça et là un petit peu pour renforcer un petit peu pour corroborer ce qui est déjà.

Enquêteur : Vous pouvez nous donner quelques titres ?

Alors ce sont des enfin je vais essayer, dès en fin ...

Enquêteur : Manuel ou internet ?

Des manuels de français, de édition Nathan.

20) Vous pouvez me parler de votre formation à l'enseignement ? Vous avez suivi une formation initiale pour enseigner le français ? Vous avez suivi des formations professionnelles ? Et quelle est votre expérience d'enseignement ?

Concernant l'expérience on comme je l'ai dit tout à l'heure on en fait des pattes à prendre euh je dois dire bien honnêtement que lorsqu'on dit expérience on dit aussi les méthodes adoptées et tout ça. Mais moi je me méfie un peu des méthodes en général parce que vous savez c'est il faut trouver une logique interne hein, on peut parler des méthodes chaque méthode une méthode chasse une autre ah c'est comme ça il fut un temps on parlait d'une méthode orange une méthode je sais pas euh mais moi j'euh je suis plutôt sensible à à à une analyse systémique c'est-à-dire j'essaye de prendre de partout de puiser ça et là hein ? comme on dit je croise les d les divinités au carrefour hein j'essaye un peu de voir. Parce que une méthode c'est une vision unilatérale elle est pas elle peut avoir euhh donc ces atouts mais bon elle est pas suffisante d'où l'intérêt de chercher à droite et à gauche voilà c'est c'est c'est aussi une prosaïque tout ça donc euh...

Enquêteur : Vous avez suivi des formations en relation avec l'enseignement ? Vous pouvez nous en parler ?

Oui oui cet cet c'était des des disons comment par exemple dans les années 2002-2003 je crois des euh des formations comment confectionner un programme, quelles sont les euh les

compétences qu'on utilise, comment on rentre dans un texte, quelles sont les pistes retenues, la l'hypothèse initiale en fait des choses comme ça

Enquêteur : Ici au Maroc ? D'accord. Vous m'avez dit tout à l'heure vous avez une thèse en Littérature ?

En littérature française oui. Mais ça c'est autre chose, la poésie française.

21) a) Vous diriez que l'enseignement du français au Maroc est plutôt du français langue étrangère ou c'est autre chose ?

a) Oui ... l'enseignement du français, il est protéiforme au Maroc parce que lorsqu'on dit français FLE, FLE c'est en France vous voyez. Je crois qu'il y a une spécificité marocaine quand même donc euh dont euh dont euh il faudra tenir compte je crois.

21) b) Dans ce cas, comment vous pourriez le définir ?

Ben comme c'est une langue étrangère, c'est c'est quand même un peu problématique quoi hein ? Euh ahh il y a toujours euh on attend encore une fois le conflit enfin dans le sens positif c'est-à-dire le télescopage entre la langue française et la langue maternelle. Ça c'est ça peut être préjudiciable à la à l'étudiant comme ça peut être je sais pas moi un facteur enrichissant mais plutôt plutôt ça cause problème je crois hein, bon euh au niveau d'euh de la performance si vous voulez langagière donc l'arabe français il y a toujours des des collisions.

22) Que pensez-vous des questions posées dans les deux questionnaires et à l'entretien ? Avons-nous abordé tous les sujets relatifs à l'enseignement du français dans les universités marocaines ou y'a-t-il d'autres points que vous souhaitez évoquer ?

Non je crois qu'à peu près on a fait le tour euh maintenant il reste à définir la stratégie d'une langue étrangère ça peut être le français ça peut être le chinois hein ? Il ne faut pas se focaliser sur le français donc ça reste à ...mais il faut tenir compte des spécificités donc de la réalité marocaine parce que comme on a une langue de génie ha on est en hibernation actuellement donc euh ...

Enquêteur : La langue de génie c'est quelle langue ?

La langue arabe la langue arabe .. Mais chaque langue a sa y a pas de, chaque langue ah on peut dire en en son propre génie. Mais je sais pertinemment que l'arabe aide à parler les langues. On

peut devenir polyglotte en parlant l'arabe et on peut surtout articuler de façon optimale ce qui n'est pas le cas ni des anglais ni des français et etc.

Enquêteur : Je vous remercie de de m'avoir permis donc de réaliser cette enquête, de suivre votre cours. Merci.

De rien.

Résumé

La présente étude porte sur les représentations qu'ont des enseignants de français langue étrangère par rapport à leurs pratiques d'enseignement pour un public d'étudiants à l'université publique au Maroc. Ces étudiants suivent les cours d'un module transversal de langue française, partie intégrante de la première année de licence, qui a pour objectif de faciliter l'intégration linguistique des bacheliers arabophones poursuivant leurs études dans des disciplines universitaires dont la langue d'enseignement est le français. L'analyse des représentations via une méthodologie d'enquête réalisée en face-à-face auprès de 19 enseignants-informateurs avec questionnaires, observation de classes et entretien, nous permet d'approcher leur manière de concevoir et d'aborder en cours les cinq compétences langagières. À l'issue de l'analyse des données, il ressort un décalage important sur de nombreux aspects entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives. Ce décalage n'est pas propre à ces enseignants, il nous informe sur les difficultés rencontrées. L'analyse des données recueillies débouche sur une série de propositions pour y remédier.

Mots-clés : Français Langue Étrangère, représentations des enseignants, compétences langagières, agir enseignant, pratiques déclarées/pratiques effectives, Maroc.

Abstract

This analysis focuses on the representations that teachers of French as Foreign Language do have about their teaching practices for and with students enrolled in the public universities of Morocco. During the first year of their Bachelor's degree, these students must enroll in a French course whose aim is to facilitate the linguistic integration of Arabic-speaking high school graduates willing to major in academic disciplines taught in French.

The analysis of these representations was carried out through questionnaire-based surveys, class observations and the direct interviews of 19 teacher-informants. The analysis foregrounds the way these teachers perceive and seize the five language skills in a class context. Most importantly, the analysis highlights major discrepancies between what these teachers believe and declare and their effective actual teaching practices. This gap is however not ascribed to them, but is revealing of the challenges they encounter. The present analysis concludes on a series of recommendations to overcome and remedy these challenges.

Key words: French as a Foreign Language, teachers' representations, language skills, declared beliefs and actual teaching practices, teachers' performance, Morocco.

