

CEDoc : Esthétique et sciences de l'Homme
Formation doctorale : Langages et Formes symboliques
Spécialité : Langue et littérature françaises

Thèse pour l'obtention du doctorat
Sous le thème de :

**Analyse des dysfonctionnements de
l'enseignement – apprentissage de la
compétence orale en classe de FLE :
cas du cycle qualifiant au Maroc**

Préparée par : Mounia OUALI
CNE : 9291796800

Sous la direction de :
Pr M. Abdellah ZDAA
Pr M. Mohamed EL BOUAZZAOUI

Année universitaire
2019-2020

Dédicaces

Louange à Dieu tout puissant, qui m'a permis de voir ce jour tant attendu.

Je dédie cette thèse à :

- **La mémoire de mon père lhaj El Hadi** : aucune dédicace ne saurait exprimer mon dévouement et ma reconnaissance envers tous les efforts que tu avais déployés pour mon éducation et surtout ma scolarisation. Tu es toujours dans mon esprit et mon cœur et tu le resteras. Je te dédie aujourd'hui ma réussite et que Dieu t'accueille dans son éternel paradis.
- **Ma très chère et tendre mère lhaja Aicha** : je te dois ce que je suis et ce que je serai. Que Dieu te garde en bonne santé, tes prières et ta bénédiction m'ont été d'une grande utilité pour mener à bien mes études et toute ma vie.
- **Mon cher mari Abdellah** : tes sacrifices, ta gentillesse sans égal, tes encouragements et ton soutien m'ont aidée à réaliser le rêve tant attendu.
- **Mes chères sœurs (Charafa, Saida, Hind et la petite Fatima-Zohra)** : en signe de l'affection et du grand amour que je vous porte, les mots sont insuffisants pour exprimer ma profonde estime. Je vous dédie ce travail en témoignage de ma profonde affection et de mon attachement indéfectible. Aucune dédicace ne peut exprimer mon amour et ma gratitude de vous avoir comme sœurs.
- **Mes Frères** : Je vous dédie cette thèse pour vos attentions particulières, vos prières et votre amour inconditionnel (merci chers **Abdalilah et Aziz**).
- **Mes beaux frères (Aziz et Mehdi) , belles sœurs (Hayat et Nezha), nièces et neveux** : je vous remercie pour tout le soutien, la sympathie et l'amour que vous m'accordez.

- **Mon ami et beau frère Mehdi Tazi** : merci pour l'aide informatique que tu m'as portée, tu étais toujours là pour trouver des solutions à la récupération mes fichiers perdus.
- **Mes ami(e)s et collègues** : en témoignage de l'amitié qui nous unit et des souvenirs de tous les moments que nous avons passés ensemble, je vous dédie ce travail et je vous souhaite une vie pleine de santé et de bonheur.
- A tous ceux que j'ai omis involontairement de citer.

Remerciements

Ce travail est l'aboutissement d'un dur labeur et des années de sacrifices. Le mérite d'un tel travail (thèse de doctorat) appartient certes à son auteur, mais également à ceux qui l'ont encadré. Je voudrais mes Professeurs Monsieur **ZDAA Abdellah** et Monsieur **Mohamed EL BOUAZZAOUI** pour leur disponibilité, leurs orientations judicieuses et leurs conseils largement prodigués.

Je vous exprime ma profonde reconnaissance.

Je voudrais aussi exprimer ma gratitude à l'égard de :

- **Monsieur Khalid HADJI, Directeur du laboratoire de recherche la RELA :** j'ai été touchée par la bienveillance et la sympathie avec laquelle vous m'avez accueillie. Ce travail est une occasion pour moi d'apprécier vos qualités humaines et professionnelles.
- **Madame Meryem EL HADKI :** ma complice et amie durant toutes mes études supérieures, je vous remercie pour l'aide que vous m'avez apportée tout au long de la période de mon observation de classes au lycée Moulay Idriss. C'est grâce à vous que j'ai pu réaliser mes enregistrements.
- **Monsieur Mohamed Zouhir :** le directeur actuel de mon établissement : un ancien collègue et un ami distingué qui m'épaule et m'encourage. Je vous remercie pour le temps que vous m'avez consacré et pour votre initiation à la manipulation du logiciel « sphinx ».

Je remercie aussi tous ceux que j'ai oubliés. Qu'ils retrouvent dans ces quelques mots l'expression de ma gratitude et de ma sympathie !

INTRODUCTION GENERALE

« Tous les moyens de l'esprit sont enfermés dans le langage ; et qui n'a point réfléchi sur le langage n'a point réfléchi du tout »

Alain, *Propos sur l'éducation*, 1932.

Dans les préoccupations pédagogiques de l'école, parler, lire et écrire ont toujours constitué le socle de l'enseignement. Si la lecture et l'écriture ont souvent été privilégiées, il n'en va pas de même de l'oral. En effet, ce dernier ne s'est jamais imposé comme un objet d'enseignement à part entière de la même manière que les deux autres.

Dans l'histoire de l'école, l'oral est représenté comme un objet indéfinissable aux contours flous. L'avènement de l'approche communicative a amplement participé à la réhabilitation de l'oral et des interactions verbales en classe de langue. L'oral a acquis le statut d'une compétence autonome, dissociée de la compétence scripturale. En effet, grâce aux multiples apports de cette approche, l'oral, cette composante essentielle de l'enseignement- apprentissage de la langue, ne cesse d'occuper une place nodale dans les recherches en matière de didactique des langues, notamment après l'arrivée de l'approche par compétences. Samira Ouyougoute caractérise comme suit la place de l'oral en classe de FLE : « *L'oral est le médium de toutes les activités de classe. C'est pour cette raison qu'il ne faut pas le considérer uniquement comme un moyen mais aussi comme un objet d'apprentissage. C'est dans ce sens que certains auteurs insistent sur la nécessité de l'intégrer dans la classe comme un domaine particulier avec des caractéristiques spécifiques* »¹. A la rigueur, les apprenants natifs de la langue française arrivent à l'école avec un prérequis suffisant du moment que la langue est acquise de manière naturelle à travers les interactions verbales au sein de la famille et de la société. Toutefois, la réalité est tout autre pour les apprenants dont le français est une langue étrangère. La maîtrise du code oral de cette dernière n'est pas chose aisée, car la pratique de l'oral se limite à

¹ Samira Ouyougoute « *Quelle(s) méthode(s) pour enseigner l'oral à l'école primaire en Algérie ?* » in *Synergies Algérie* n° 12, 2011, pp. 131.

l'espace classe et n'a que de faibles chances d'être transposée et réactualisée en dehors de cet espace.

Depuis plus de deux décennies, la communication orale prend plus d'ampleur dans le domaine de l'enseignement car on a finalement compris que l'échec scolaire et même l'échec professionnel sont imputables à des difficultés au niveau de l'acquisition et de la maîtrise de la langue. Les travaux didactiques sur l'oral mettent en orbite les différentes dimensions sociales, idéologiques, psychiques, sociolinguistiques inhérentes à l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, tout chercheur, qui compte mener une réflexion sur cet objet (l'oral), se trouve confronté à tous ces domaines. C'est ce qui justifie, dans une large mesure, le caractère complexe de cet objet d'étude qu'est l'oral ; complexe car ses frontières, ses contours et son statut demeurent mal définis.

En effet, les représentations de l'oral sont marquées au sceau de quantité de malentendus et d'ambiguïtés. En effet, les enseignants de français langue étrangère croient qu'il est plus facile d'introduire des écrits authentiques dans un cours de langue étrangère que de travailler sur la réception et la production de l'oral. Dans le même contexte, l'enseignant fuit souvent l'évaluation de l'oral vu son caractère insaisissable (évaluer les compétences linguistiques, discursives, gestion du trac...). Par contre, il éprouve, pareillement à ses apprenants, une grande aisance quand il s'agit d'une activité écrite. Mais comment peut-on maîtriser une langue sans pouvoir maîtriser son code oral ? Force est de souligner que la langue joue un rôle médiateur dans l'accès au savoir. Cela implique nécessairement de convertir les salles de classe en espaces riches en échanges communicatifs pour rendre possible l'appropriation du discours académique (le savoir) et des autres discours formels.

L'oral, objet assez négligé dans l'enseignement fondamental et secondaire, hypothèque la réussite et l'intégration professionnelle d'une grande partie des bacheliers marocains. Ces derniers estiment qu'ils sont pénalisés par la non maîtrise de l'expression orale tant dans leurs présentations, dans des situations

interactives (conversations, dialogues, débats) que dans des situations non interactives (rapports oraux, mémoires).

Au Maroc, pays multilingue par excellence, la langue française est largement dominante dans les domaines professionnel, administratif et celui de l'enseignement. Ainsi si l'arabe jouit d'une place privilégiée dans les discours religieux, politiques, médiatiques et même éducatifs² pour des raisons identitaires et politiques, le français demeure la langue la plus utilisée dans les domaines professionnel et de l'enseignement technique et scientifique supérieures. En effet, la majorité des échanges verbaux (et écrits) sont véhiculés en langue française.

Pour accéder à des écoles supérieures, les bacheliers marocains doivent justifier d'une compétence linguistique très suffisante en français. Parfois, cet accès est surdéterminé par des tests oraux et /ou écrits. Il en va de même pour ceux qui s'orientent, faute de mieux, vers les établissements à accès ouvert.

La transition du secondaire à l'université n'est pas de tout repos pour ces bacheliers car les cours et les formations et scientifiques y sont dispensées en langue française. Généralement, ces étudiants éprouvent de réelles difficultés quant à comprendre leurs professeurs et à pouvoir interagir avec eux. L'incapacité de s'exprimer oralement représente pour ceux qui en souffrent (les apprenants) un facteur d'inégalité socio-économique. Cette inégalité prend plus de taille dans le marché de l'emploi. Un marché qui exige la communication orale en langue française comme outil nécessaire pour l'exercice de la majorité

²El Khater Aboukacem , « L'arabe standard « n'est la langue naturelle d'aucun Marocain » (, 2005, p. 241) dans la mesure où il n'a pas de locuteurs natifs puisqu'on l'apprend généralement à l'école. Pourtant, cette langue est présente dans plusieurs domaines. Elle est la langue de l'enseignement, du primaire au supérieur, dans la plupart des filières. Elle est aussi la langue des médias, de la presse et de l'administration. C'est la langue du sacré, de l'islam, de la prière et des rituels religieux » in Aboukacem E., *Nationalisme et construction culturelle de la nation au Maroc : processus et réactions, thèse de doctorat en anthropologie sociale*, EHESS, 2005, p.241.

des métiers. La preuve est que toutes les PME³ au Maroc recourent à des entretiens oraux pour pouvoir sélectionner et choisir leurs futurs employés.

Pouvoir communiquer en langue française est un facteur capital de la réussite sociale et professionnelle au Maroc. Or, on accorde moins d'importance à l'enseignement de l'oral en classe de FLE et même en classe de FOS.

L'élève marocain après avoir passé plus de onze ans à apprendre cette langue, tout au long des trois cycles de l'enseignement fondamental, se trouve incapable de se l'approprier et de pouvoir l'utiliser, avec fluidité et aisance, dans les différentes situations de communication. Conséquemment, l'élève d'aujourd'hui (le lauréat futur de l'université) ne parviendra pas facilement à intégrer un marché de travail dont le français est un outil indispensable dans toutes les interactions verbales entre les différents interlocuteurs. C'est ce constat qui a éveillé notre motivation pour notre étude et présidé au choix de notre sujet de thèse.

En effet, nous avons pu observer, en tant que formatrice des modules de techniques de communication en milieu professionnel que les stagiaires que nous accueillons, quel que soit leur niveau scolaire (bacheliers, licenciés, étudiants) possèdent un niveau très bas en langue française. Les évaluations diagnostiques auxquelles nous recourons au début de chaque rentrée scolaire le prouvent (la majorité des stagiaires n'arrivent même pas à atteindre le niveau A2).

Cette réalité se manifeste davantage quand il s'agit de la compréhension des modules techniques dispensés en langue française. Nos collègues, formateurs des modules techniques, se plaignent souvent de l'incompréhension des stagiaires quand il s'agit d'un cours dispensé totalement en français. Ces stagiaires ne peuvent comprendre et interagir que lorsque le formateur recourt à l'arabe dialectal. Nous nous sommes interrogée sur les causes de cette grande carence chez nos stagiaires au niveau de la compréhension et de la production

³ Les petites et moyennes entreprises

des énoncés oraux. Cette interrogation nous a amenée à nous atteler à l'étude de la problématique suivante : dans quelle mesure les pratiques enseignantes et les supports pédagogiques utilisés favorisent-ils l'apprentissage et l'acquisition de la compétence orale en classe de FLE dans le secondaire qualifiant au Maroc ? A partir de cette problématique, nous avons formulé les questions suivantes :

L'élève d'hier, stagiaire d'aujourd'hui, a-t-il bénéficié pleinement des différentes réformes adoptées par le Ministère de l'éducation nationale, notamment celle intégrant les œuvres littéraires dans le programme du cycle qualifiant ? Pourquoi ces élèves éprouvent d'énormes difficultés à participer à des échanges verbaux en classe ? Pourquoi la compétence de l'oral, source de réussite estudiantine et professionnelle des élèves du cycle qualifiant, est-elle négligée par les acteurs pédagogiques (enseignant et concepteurs pédagogiques) ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous inscrivons notre travail dans le cadre d'une recherche-action. Comme notre travail de thèse relève du domaine de la didactique des langues étrangères, domaine faisant partie des sciences humaines, nous adopterons une démarche à la fois qualitative et quantitative. Ce cadre méthodologique nous permettra de comprendre les principales raisons de la réticence qu'éprouvent les apprenants et les enseignants de FLE du cycle qualifiant vis-à-vis des activités orales. Notre recherche inclura aussi les stagiaires de l'OFPPPT. S'agissant de la démarche qualitative, nos outils d'investigation se fonderont sur l'observation de quelques classes de FLE du cycle qualifiant. Quant à la démarche quantitative, nous envisageons de travailler sur une enquête par questionnaire interposé : nous allons élaborer trois questionnaires adressés respectivement aux enseignants des classes de FLE du cycle qualifiant, élèves du cycle qualifiant et stagiaires de l'OFPPPT, filière « Technicien spécialisé en gestion d'entreprise ».

Les deux premiers questionnaires adressés aux enseignants et aux élèves du cycle qualifiant ont pour objectif de vérifier les premières conclusions issues des analyses des séances observées. Le recours à ces deux techniques, qualitative

et quantitative, nous est imposé par la nature complexe du sujet de notre recherche, en l'occurrence le problème de l'oral chez l'apprenant marocain, problème qui devient un vrai handicap chez plusieurs jeunes désirant intégrer le marché d'emploi marocain. Et c'est ce que justifie notre recours à un troisième questionnaire destiné aux stagiaires de la formation professionnelle.

Tout en adoptant la démarche empirico-inductive, nous partons de la sous-problématique : « A quel point la compétence de l'oral, compétence qui fait défaut à la majorité des élèves Marocains pour différentes raisons, pourra impacter l'avenir étudiant et professionnel de ces élèves ? », nous confronterons par la suite nos hypothèses aux résultats recueillis pour finir par des suggestions et des recommandations pourront aider nos élèves et étudiants stagiaires à améliorer leurs compétences communicatives en langue française. Notre recherche se base sur deux assises : théorique et didactique. Et c'est ce qui explique la forme tripartite de notre thèse:

Le cadre théorique de notre recherche sera traité dans la première partie. Nous trouvons judicieux de circonscrire, dans le premier chapitre, le cadre général de notre recherche. Nous commencerons, dans le premier chapitre, par brosser un aperçu historique à propos du statut de la langue française au Maroc depuis le protectorat jusqu'à nos jours. Nous nous y interrogerons sur les réelles causes de la prédominance de la langue française dans plusieurs secteurs d'activité et précisément dans le secteur de l'enseignement qui touche directement notre travail. Nous y aborderons aussi les objectifs de l'enseignement du français dans les trois cycles de l'enseignement fondamental du préscolaire au lycée. Nous partirons du cadre général de l'enseignement de la langue française au Maroc pour pouvoir toucher de près notre problématique qui se focalise sur l'enseignement de l'oral en classe de FLE du cycle qualifiant au Maroc.

Comme nous inscrivons notre travail de recherche dans le champ de la didactique, nous présenterons au lecteur un aperçu historique sur la didactique du français langue étrangère, allant de la méthodologie traditionnelle à la

perspective actionnelle, et ce dans l'objectif de mettre en évidence le désintérêt qui a marqué l'enseignement de l'oral tout au long de l'histoire de la didactique de FLE. Cet objet (l'oral) n'a pu reprendre sa réelle valeur qu'avec l'avènement de l'approche communicative. Le deuxième chapitre traitera quelques considérations théoriques des interactions verbales en classe de FLE. Nous y reviendrons sur les principaux facteurs qui peuvent agir sur les interactions verbales des élèves en classe. Nous supposons que parmi les principaux facteurs qui peuvent motiver un apprenant est l'évaluation. C'est pourquoi nous consacrerons le troisième chapitre de cette première partie à l'évaluation de l'oral en classe de FLE.

Dans la deuxième partie, nous présenterons le cadre analytique de notre recherche. Au premier chapitre, nous préciserons notre positionnement épistémologique et les raisons qui ont présidé au choix de deux méthodologies qualitative et quantitative. Nous consacrerons le deuxième chapitre de cette partie à l'analyse du questionnaire que nous comptons adresser aux enseignants de FLE du cycle qualifiant pour pouvoir décortiquer les conditions d'apprentissage de l'oral en classe. Quant au troisième chapitre, il adoptera la démarche qualitative car nous y exposerons nos observations de classe de FLE du cycle qualifiant. Ainsi pourrions-nous, dans les conclusions de ces deux chapitres, confronter notre hypothèse à la réalité du terrain.

Quant à la troisième partie, prolongement de la deuxième, elle se focalisera plus sur l'apprenant : quelles sont les réelles causes de sa réticence quand il s'agit de travailler sur des activités orales en classe ? Quelles sont les sources de sa démotivation ? Nous travaillons, dans cette partie, sur deux questionnaires : le premier est adressé aux élèves du cycle qualifiant et le deuxième aux stagiaires de l'OFPPT⁴. Dans cette partie, nous allons essayer de présenter quelques outils didactiques pouvant contribuer à l'amélioration de la compétence orale chez l'élève et l'étudiant Marocain. Nous traiterons des éléments qui peuvent susciter la motivation des élèves du cycle qualifiant pour la

⁴Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion de Travail

prise de parole en français. Nous supposons que les nouvelles technologies de communication et d'information peuvent être l'un des facteurs qui agissent directement sur l'envie de l'élève d'aujourd'hui, attaché souvent à son smartphone, d'interagir en classe. Et comme le point qui a éveillé notre curiosité de chercheur était la faiblesse des stagiaires de l'OFPPT en langue française d'une manière générale et leur incompétence orale, nous trouverons adéquat de consacrer le troisième et dernier chapitre de notre travail à cette question: nous allons élaborer un questionnaire que nous envisageons adresser à nos stagiaires. Ce questionnaire, appuyé par notre propre expérience de formatrice à l'OFPPT, ayant, durant plus de douze ans, côtoyé des stagiaires issus de différents milieux sociaux et niveaux scolaires et ayant bénéficié de plusieurs formations, notamment celles animées par la didacticienne Mme Muriel Molinié à l'université la Sorbonne Paris 3, nous aidera à bien analyser l'handicap de la prise de parole dont souffre la majorité de nos stagiaires.

Nous nous permettons aussi dans ce chapitre de remettre en question l'apport du module « Communication écrite et orale en langue française » quant au niveau des stagiaires en langue française et surtout à la réception des autres modules dispensés en langue française. Nous ciblerons, à ce niveau, les stagiaires de la filière « Technicien Spécialisé en Gestion des Entreprises » car une bonne communication en langue française constitue pour ce public un élément déterminant dans l'accès au marché de travail, voire dans la réussite professionnelle.

Nous achevons notre thèse par une conclusion dans laquelle nous présenterons les résultats obtenus suite à ces années de recherche. Nous y vérifierons nos hypothèses et présenterons les perspectives de notre recherche. Enfin, nous allons joindre, comme annexe, les documents suivants :

- L'autorisation de l'Académie Régionale de l'Education et la Formation Fès-Meknès ;
- Le questionnaire adressé aux enseignants du cycle qualifiant ;

- Le questionnaire destiné aux élèves du cycle qualifiant ;
- Le questionnaire destiné aux stagiaires de la formation professionnelle (OFPPT) ;
- Un CD-ROM contenant les enregistrements sur lesquels nous avons travaillé.

Partie I :
Le français au Maroc :
entre réalité et représentation

Introduction :

L'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère, en l'occurrence le français au Maroc, demeure un sujet qui préoccupe les élèves et les étudiants marocains. Nous pensons que, comme dans les autres pays francophone, la compétence de la communication orale est l'objectif visé par l'enseignement du français au Maroc. En effet, l'enseignement /apprentissage des langues est aujourd'hui plus orienté vers la communication orale. Autrement dit, il n'est plus question d'apprendre les langues pour connaître leur grammaire, ni découvrir seulement leur littérature, mais il s'agit notamment d'utiliser ces langues pour échanger avec ceux qui les parlent. L'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus. Cela signifie qu'on doit viser l'apprentissage de savoir-faire langagier permettant de réaliser des objectifs communicatifs. Ainsi la maîtrise de la compétence de la communication en langue française au Maroc constitue-t-elle un élément de réussite scolaire et d'intégration professionnelle.

La langue française au Maroc est, après plus de soixante ans de la fin du protectorat français, toujours présente dans la vie de la société marocaine, non seulement comme résidu de la domination coloniale, mais comme langue d'ouverture sur le monde occidental. Etant son rôle « instrumental » et culturel, la langue française est largement utilisée dans différents domaines des sciences sociales et permet d'accéder aux connaissances techniques et scientifiques. Le français reste, par excellence, l'instrument de transmission du savoir scientifique et technique et est perçu comme langue de la modernité. Malgré les tentatives de quelques nationalistes à arabiser certains secteurs comme l'administration et l'enseignement en particulier, le français garde encore son prestige et sa domination : le Ministère de l'éducation est plus francisé qu'arabisé. On a donc réduit la langue française à l'état de langue étrangère avec un statut particulier : elle est la première langue étrangère. De ce fait, cette langue jouit d'un statut particulier dans la politique d'enseignement au Maroc. L'élève marocain commence l'apprentissage de la langue française depuis son enfance (7 à 8 ans pour l'enseignement public et 3 à 4 ans pour l'enseignement privé) et bénéficie

d'une masse horaire importante pendant les trois cycles. De nos jours, suite aux différentes réformes qui se sont succédé dans le domaine de la didactique des langues, force est de souligner que les activités proposées en classe de langue visent, désormais, la maîtrise des quatre compétences : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit.

L'école a mis donc au centre de ses préoccupations ces trois grands objectifs : **parler**, **lire** et **écrire**. Si lire et écrire ont toujours constitué des objectifs prioritaires, la compétence de l'oral (parler) a été relégué au second plan. Quand l'enfant débarque à l'école, il sait déjà parler dans sa langue maternelle, toutefois il ne sait généralement ni lire ni écrire. L'école concentre donc tous ses efforts sur l'écriture et la lecture. Quant à l'oral, objet de notre recherche, il occupe une place inférieure de celle dévolue à l'écrit. Comme compétence, celui-ci bénéficie d'un intérêt particulier chez les chercheurs en linguistique et en didactique, tandis que l'oral était souvent conçu et perçu comme un objet pédagogique et didactique qui échappe, vu son caractère instable, à toute étude ou analyse. L'histoire de la didactique du FLE n'a pu considérer l'oral comme objet d'étude qu'avec l'avènement de la méthodologie audio-orale et l'approche communicative. Cette dernière, en mettant l'apprenant au centre de ses préoccupations, a basé ses recherches sur les échanges verbaux en classe de FLE⁵.

De plus, les interactions verbales en classe, comme tout lieu social, suscitent l'intérêt d'un très grand nombre d'études qui cherchent à comprendre et à analyser les comportements langagiers tels qu'ils se déroulent effectivement dans les divers contextes éducatifs. Notons que les échanges en classe de langue sont considérés actuellement comme des interactions naturelles répondant à des règles implicites qu'on cherche à identifier et à formaliser.

⁵ Dans le développement de notre thèse, nous utilisons sciemment l'appellation FLE au lieu de français tout court. D'ailleurs les recommandations pédagogiques utilisent la même appellation. Cela nous épargne d'entrer dans de faux débats. Même quand nous utilisons l'expression enseignement de français, nous entendons là le français langue étrangère.

Cette première partie de notre thèse sera consacrée à une étude théorique de toutes les notions évoquées ci-dessus : le premier chapitre mettra l'accent sur la place de la langue française dans le contexte éducatif au Maroc. Le deuxième chapitre traitera quelques approches interactionnistes de l'acquisition du français langue étrangère : les concepts de base, les recherches effectuées dans ce domaine et les perspectives. Quant au troisième chapitre, il sera consacré à un point très important qui pourra constituer un vrai obstacle à une pratique enseignante de l'oral, à savoir l'évaluation de l'oral en classe de FLE.

CHAPITRE I :

Le statut de la langue française au Maroc

Introduction

L'enseignement/apprentissage du français au Maroc figure parmi les principales préoccupations de toutes les politiques d'enseignement. En effet, la maîtrise de la langue française est devenue un élément déterminant dans la réussite de tout élève marocain. L'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère, tout au long des trois cycles fondamentaux : primaire, collège, lycée, a pour objectif de faire doter les apprenants d'une compétence langagière adéquate à leur développement cognitif ; compétence qui leur permettrait de communiquer et d'interagir en langue française (orale et écrite).

La langue française au Maroc, longtemps considérée comme une langue privilégiée, est passée de la situation d'une langue officielle à celle seconde pour arriver au statut d'une langue étrangère, dans la mesure où elle est enseignée en tant que langue à apprendre et non en tant que langue d'enseignement des disciplines scientifiques, philosophiques et des sciences humaines aussi bien dans le primaire que dans le secondaire. Cette mutation n'a pas été accompagnée d'une adaptation au niveau des contenus ou de la méthodologie. D'où l'importance d'une réflexion profonde autour de la problématique de l'enseignement du français au Maroc.

Nous avons donc trouvé judicieux de brosser un bref aperçu historique sur le statut de la langue française au Maroc, sujet qui a suscité l'intérêt de plusieurs historiens, sociolinguistes et didacticiens. Moussa Chami, Abdellah Krikez, Charnet Chantal et autres ont essayé de répartir la présence de cette langue sur le territoire marocain en trois périodes essentielles correspondant au statut et à la valeur de cette langue dans le domaine social, économique, politique et éducatif. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous essayerons d'être succincte quant à ce point, et ce pour ne pas perdre de vue notre objectif essentiel, à savoir : l'enseignement de l'oral en classe de français.

I –Aperçu historique sur le statut du français au Maroc

Comme la majorité des pays arabes, le Maroc connaît un multilinguisme qui se caractérise par la cohabitation de plusieurs langues : maternelles (l'arabe dialectal, l'Amazighe avec ses trois variantes). Ce sont les langues des échanges verbaux chez tous les Marocains, en dehors du contexte scolaire et administratif qui adopte l'arabe classique comme langue officielle. Cette dernière n'est la langue maternelle de personne, mais elle porte des valeurs ancrées dans le paysage linguistique national, sans oublier les langues considérées comme étrangères, héritage des périodes de la colonisation comme le français, présent dans toute la société marocaine, et l'espagnol dans les zones frontalières du Nord et dans le Sud. Ces variétés de langues, maîtrisées à des degrés divers et inégaux, couvrent le champ linguistique marocain. La question qui se pose avec acuité est la suivante : comment la langue française a-t-elle pu préserver une place si privilégiée dans un paysage linguistique marqué au sceau du plurilinguisme ?

I.1- Le français : statut et nature avant la colonisation

Comme toutes les autres langues étrangères, la langue française était complètement ignorée par la majorité des Marocains, étant considérée comme langue des mécréants, sauf pour quelques élites qui pouvaient avoir le privilège de payer pour un percepteur français ou francophone pour enseigner la langue à leurs enfants. A cette époque, le français n'avait aucun statut officiel, face à l'arabe, langue officielle des écoles coraniques. Notons que bien avant l'instauration du Protectorat français, le système éducatif marocain coexiste avec des institutions d'origines très diverses. Le premier établissement juif de l'Alliance Israélite Universelle a ouvert ses portes en 1862 à Tétouan, bientôt suivi d'autres dans les principales villes marocaines. On assistait donc à une présence timide de quelques écoles franco-arabes dans les villes et dans les consulats.

I.2- Le français : statut et nature sous le Protectorat (1912/1956)

Langue officielle imposée par le colonisateur, le français à cette époque jouissait d'une place particulière sur le territoire marocain⁶ à l'exception du nord où régnait la langue espagnole. Cette langue, quoiqu'elle fût refusée par les indigènes, du moins sous son aspect institutionnel, était la langue des administrations, des médias, voire la langue de l'enseignement de toutes les disciplines pour les élèves de souche française et identifiée comme langue seconde pour les habitants arabes, berbères et juifs. Omniprésente, elle était pratiquée partout dans les rues et dans les commerces.

Quant à l'enseignement du français au Maroc, il se distinguait par ses horaires massifs. Sa pédagogie était identique à celle du français langue maternelle et elle s'enseignait de la même manière qu'on le faisait aux élèves natifs. C'est parce que l'on visait la connaissance analytique de la langue française que les pédagogues ne prêtaient pas beaucoup d'intérêt à la langue orale.

« Le français était enseigné en tant qu'objet d'analyse et, de ce fait, une place importante était accordée à la langue écrite, par l'entremise, de textes littéraires d'où l'importance, dans les anciens programmes, des textes de lectures, des exercices systématiques d'enrichissement du vocabulaire et des rédactions »⁷

Outre cette conception pédagogique, l'enseignement du français avait d'autres objectifs à visées politique et culturelle. En l'espèce, il s'agissait plutôt

⁶ D'après Abdellah KRIKEZ, « Langue officielle introduite par le colonisateur, elle était de nature différente pour les communautés en présence dans le pays : langue maternelle pour la communauté de souche française [...] et langue seconde pour les ressortissants autochtones arabes, berbères et juifs », in *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*, Edition 1. éd, Tétouan, Maroc : Imprimerie Al Khalij Al Arabi, 2005. KRIKEZ Abdellah ; p .36

⁷ - Moussa CHAMI, *L'enseignement du français au Maroc*, Imprimerie NAJAH EL JADIDA, CASABLANCA, p.30

de travailler l'éveil littéraire de faire découvrir l'histoire et la civilisation françaises.

1.3- Le français : statut et nature après le Protectorat

Au lendemain de l'indépendance, les nationalistes, qui avaient vécu un demi-siècle de protectorat, exigeaient une mise en place immédiate d'un programme d'arabisation touchant presque tous les secteurs. Certes, les ambitions étaient fortes de remplacer la langue française, langue du colonisateur, par une langue dite nationaliste, en l'occurrence, la langue arabe, mais ces ambitions étaient confrontées à plusieurs difficultés. C'est ce qui explique, dans une large mesure, l'échec de la politique de l'arabisation au Maroc.

Notons, d'abord, que la situation linguistique au Maroc se distingue par la présence de plusieurs langues nationales : l'arabe dialectal, le tamazigh et (berbère), l'arabe classique ou standard et les langues étrangères : le français et l'espagnol (legs colonial) et l'anglais (langue de l'économie et des nouvelles technologies). En effet, l'arabe classique n'est pas la langue maternelle des Marocains : ceux-ci parlent soit l'arabe dialectal soit le berbère. Il s'agit d'une langue standardisée, basée sur l'arabe classique utilisé dans tous les pays arabes. Cette langue n'est jamais acquise naturellement, elle est apprise uniquement à l'école à partir de l'âge de 6 ans ou plus tôt dans les écoles coraniques. Elle diffère de l'arabe marocain à tous les niveaux. Elle demeure une langue étrangère au même titre que les autres langues européennes, particulièrement la langue française qui s'enseigne à l'élève marocain à partir de l'âge de 7 ou 8 ans.

Ensuite, cette décision d'instauration de l'arabisation dans plusieurs domaines de la vie sociale et économique du pays, notamment le domaine de l'enseignement, domaine qui nous intéresse tout particulièrement, a touché en premier lieu les disciplines littéraires pendant les années soixante au collège et la première moitié des années soixante-dix au lycée et à l'université. En deuxième lieu, les matières scientifiques ont été arabisées dès 1981 au primaire jusqu'à la deuxième moitié des années quatre-vingts pour le lycée, toutefois cette

arabisation, jusqu'à nos jours, n'a pas pu toucher les filières scientifiques à l'université. Tout au plus, cette arabisation des filières a été suivie d'un processus de marocanisation des cadres, commencée dès le début des années soixante pour être finalisée vers les années quatre-vingts. Cette réforme de grande envergure s'est étalée sur deux décennies et s'est terminée par l'accès au supérieur de la première promotion des bacheliers totalement scolarisés avec les nouveaux programmes en 1989, marquant à cet effet la fin de la mainmise de la langue française comme langue principale d'enseignement dans les établissements scolaires marocains.⁸

Le français a, certes, perdu beaucoup de ses privilèges surtout comme langue d'enseignement aux cycles primaire et secondaire, mais elle a gardé d'autres pouvoirs au niveau de l'enseignement supérieur dont les portes sont restées fermées à la langue arabe. Par conséquent, le français est resté la langue d'enseignement de l'écrasante majorité des cursus universitaires (scientifiques, techniques, médicaux et économiques...). Elle est donc conçue comme la langue en dehors de laquelle l'élève marocain ne pourra réussir son parcours étudiant et professionnel. Dans cet ordre d'idées, KRIKEZ Abdellah écrit à juste titre que :

« Cette situation paradoxale d'arabisation d'un côté et du maintien du français avec des privilèges de l'autre côté n'a pas manqué d'être à l'origine d'une certaine confusion, quant au statut et à la nature de cette langue qui, pendant cette période, semblait entrer en conflit avec l'arabe [...] »⁹

L'histoire de l'enseignement de la langue française au Maroc a été donc influencée par des événements politiques et sociaux qui ont contribué au changement du statut et de la nature de cette langue. Dans ce qui suit, il sera

⁸ Fouad CHAFIQI et Abdelhakim Alagui, *réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques*, <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-3-page-29.htm> consulté le 15/05/2015

⁹ KRIKEZ Abdellah, *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*, op, cit, p.50

question de l'enseignement du français dans les trois cycles (primaire, collège, lycée).

II- Enseignement-apprentissage du français au Maroc : ambitions et contraintes

Le système éducatif marocain comporte trois réseaux d'établissements scolaires (publics, privés et étrangers) se dotant de moyens humains, financiers et logistiques très inégalement répartis. Cela n'est pas sans engendrer un écart remarquable entre les bénéficiaires de chaque réseau. Notons qu'après l'indépendance, l'accès à l'enseignement est devenu un droit à tout citoyen marocain. Ainsi le taux de scolarisation a évolué au cours de ces dernières années : le nombre total des élèves inscrits dans des établissements d'enseignement secondaire publics et privés a, selon le Haut-commissariat au Plan, marqué une légère augmentation : 980 mille scolarisés ont été enregistrés au terme de l'année scolaire 2015/16, contre 975 mille en 2014-15 soit une hausse relative de 0,5%¹⁰. Cette massification difficilement maîtrisée nuit à la qualité de l'enseignement en général et rend délicat l'enseignement du français. Soulignons que la nouvelle organisation pédagogique comporte un enseignement préscolaire, un enseignement primaire, un enseignement collégial, un enseignement secondaire et un enseignement supérieur.

II.1- Enseignement du français au préscolaire

La langue française est enseignée à l'élève marocain dès la seconde année du primaire. Ce dernier bénéficie de 1037 heures vers la fin de ce cycle¹¹. La charte de l'éducation et de la formation de 1999 a insisté, dans le levier 9, sur la maîtrise des langues étrangères et plus spécialement la langue française puisqu'elle est enseignée à l'élève à un âge très jeune au même titre que l'arabe. Ainsi trouvons-nous judicieux de consacrer quelques lignes à l'enseignement

¹⁰ www.hcp.ma/file/200737 consulté le 01/02/2017

¹¹ *NOTES MINISTERIELLES 104 et 105 du 01 et 04 juillet 2011*

préscolaire, puisqu'il revêt de plus en plus d'importance avec le développement de la société. Actuellement, un tiers des 3 millions d'enfants âgés de 3 à 7 ans est préscolarisé.

En effet, l'enseignement préscolaire joue un rôle primordial dans la préparation à l'enseignement scolaire puisqu'il fait épanouir progressivement l'intelligence de l'enfant et le fait ouvrir au monde extérieur de sa famille. Au Maroc, il existe trois types d'établissements préscolaires : les écoles coraniques, les garderies d'enfants et les écoles maternelles. Les écoles coraniques, majoritairement rencontrées dans le milieu rural, représentent l'enseignement préscolaire traditionnel : on y enseigne la lecture et l'écriture de l'alphabet en arabe classique afin que l'enfant puisse commencer à apprendre le coran par cœur. Quant aux garderies d'enfants et aux écoles maternelles, qui sont en augmentation constatée ces dernières années et généralement privées accueillant des enfants de 2 mois à 5 ans, se situent majoritairement dans des quartiers économiquement favorisés et jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage de la langue française. Ces écoles permettent à l'élève de faire usage du code oral de manière précise et structurée. Il s'approprie cette langue dès son jeune âge.

L'enfant, au niveau de cette étape, commence à maîtriser progressivement les outils verbaux et non verbaux pour communiquer dans une langue étrangère, en l'occurrence la langue française, compétence que l'élève utilisera inconsciemment durant son parcours scolaire et professionnel. Ce point nous intéresse particulièrement parce qu'il nous aidera, dans la partie pratique, à analyser les causes qui empêchent certains élèves de prendre la parole en français. L'enfant acquiert donc un vocabulaire de plus en plus diversifié, se référant non seulement au monde physique (objets, animaux) mais aussi au monde mental (idées, émotions). A cet effet, l'école maternelle permet à l'enfant un contact quotidien avec la langue française. En conséquence, il est conduit à se mettre dans des situations concrètes de prise de parole et il sera facile pour lui de décrire, d'expliquer, de raconter ses sentiments dès son accès au cycle primaire.

II.2- Enseignement du français au primaire : objectifs et programme

Comme nous l'avons déjà mentionné, la langue française est enseignée dès la deuxième année du cycle primaire ; et ce, selon les recommandations de la charte nationale de l'éducation et de la formation. L'article 117 de cette charte stipule que : « *l'apprentissage de la première langue étrangère soit introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire* »¹².

Il s'agit, bien évidemment, de la langue française étant donné qu'elle est considérée comme la première langue étrangère au Maroc. La masse horaire octroyée à cette langue est de 69 heures en 2^{ème} année du primaire pour atteindre 240 à 245 heures annuelles pour les quatre années qui suivent.

Selon Moussa CHAMI :

*« L'objectif majeur de l'enseignement du français au primaire vise à faire acquérir aux élèves le maniement correct d'une langue « usuelle », conçue comme « un instrument de communication »*¹³

En outre, les activités pédagogiques programmées pour chaque niveau sont présentées comme suit : communication , lecture et graphisme en 2^{ème} année du cycle primaire, communication , actes de langage et lecture en 3^{ème} année, lecture, communication, actes de langage, grammaire, conjugaison, lexique et orthographe en 4^{ème} ,5^{ème} et 6^{ème} années du cycle primaire. Nous pouvons déduire que les activités de communication, actes de langage et lecture sont présentes dès le premier contact de l'élève avec la langue. Ces disciplines occupent des durées variables allant de dix à soixante minutes. La lecture occupe une place primordiale au primaire vu ses multiples buts, elle permet donc à l'enfant d'accéder à la lecture intelligente de textes simples ; à soutenir l'expression orale ; à faciliter et à préparer le passage à l'écrit et à donner le goût de lire. Ainsi, l'âge de l'enfant, ses besoins psychologique, sociologiques et son expérience personnelle sont des critères pris en considération dans le choix des

¹² <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-charte-educ.htm> consulté le 04/02/2017

¹³ CHAMI Moussa, *L'enseignement du français au Maroc*, op,cit, p :31

textes. La lecture représente donc un enjeu essentiel dans la formation des élèves. Quant aux activités de grammaire, conjugaison, lexique et orthographe, elles sont enseignées implicitement sous forme d'exercices structuraux. L'élève pourra avoir une connaissance progressive des notions morphosyntaxiques, il s'agit, en fait, de lui donner les moyens pour maîtriser la langue. Les exercices écrits et l'expression écrite ne sont exploités concrètement qu'en CE5 où l'accent est mis sur l'aspect écrit de la langue :

« D'une manière générale, les exercices écrits ne sont que de simples prolongement des leçons orales... Complétant l'apprentissage de la langue française, ils sanctionnent toutes les activités linguistiques (exercices structuraux, lexique, de grammaire et de conjugaison) et favorisent la mise en application des acquisitions orthographiques »¹⁴

L'oral, compétence qui suscite notre intérêt particulier, sera traité d'une façon analytique dans le troisième chapitre de cette partie.

II.3 Enseignement du français au collège : objectifs et programmes

Le secondaire, s'étalant sur une durée de 6 ans, est composé d'un cycle secondaire collégial et d'un cycle secondaire qualifiant. Le cycle collégial, d'une durée de trois ans, est destiné aux jeunes issus de l'école primaire et titulaires du certificat d'études primaires. Par ailleurs, l'enseignement du français occupe une place centrale dans le travail au collège, car on y acquiert des compétences nécessaires dans toutes les disciplines, et même bien au-delà, dans toute vie active. En effet, c'est d'abord dans les classes de français que l'on peut apprendre à :

- S'exprimer correctement et clairement, oralement et par écrit,
- Raisonner, argumenter et structurer sa pensée,
- Apprendre à reconnaître et à respecter autrui,

¹⁴*Ibid.*, : 34

- Communiquer avec les œuvres les plus significatives produites par l'esprit humain,
- Développer son imagination et son sens du beau (esthétiques). Ainsi

« La finalité de l'enseignement du français ne saurait être que l'acquisition et la maîtrise par l'élève marocain de la langue française de telle sorte que ce système linguistique soit indépendant de sa langue maternelle. »¹⁵

En effet, le français couvre six heures hebdomadaire en 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années du collège, elles sont réparties sur les activités suivantes : exercices structuraux de grammaire, conjugaison, exercices phonétiques, exercices lexicaux, lecture, reconstitution de texte, orthographe et expression écrite. Les manuels programmés par le MEN¹⁶ sont conçus pour être travaillés selon l'approche de la pédagogie du projet. Ils sont répartis ainsi :

- « *PARCOURS I* », en 1^{ère} année du collège : il comprend des textes narratifs et des textes descriptifs.
- « *PARCOURS II* », 2^{ème} année du collège : il traite des sujets des médias et des textes théâtraux
- « *PARCOURS III* », 3^{ème} année du collège : il traite la correspondance, le récit de vie et l'étude d'une œuvre intégrale.

Nous notons que La littérature occupe, depuis 1997-1998, une place importante dans l'enseignement du français au collège. Il s'agit d'un retour en force aussi bien au collège qu'au lycée après une longue absence, mais cette forte présence de textes littéraires n'a pas eu d'impact sur le niveau des apprenants, resté bas. Selon les enseignants de la langue française, les élèves de l'école publique, contrairement à ceux issus de l'enseignement privé, ont, pour la plupart, du mal à suivre les cours de français par manque de prérequis; les 2/3 des apprenants ne parviennent même pas à déchiffrer les mots. D'autant plus qu'on leur propose au collège des textes de grands auteurs tels que: Georges

¹⁵ *Ibid.*, p : 37

¹⁶ Ministère de l'Education Nationale

Simenon, Marcel Pagnol, Colette, Honoré de Balzac, Jean de la Fontaine, Victor Hugo, Gustave Flaubert, Jean Tardieu, Molière, Paul Claudel, Edmond Rostand, Alphonse Daudet; Alfred de Vigny, Georges Courteline, Emile Zola, Charles Baudelaire, Alphonse de Lamartine, René de Chateaubriand, Prosper Mérimée, Jules Vallès, Guy de Maupassant; Georges Pérec, Alfred de Musset, Guy de Maupassant, Boris Vion, Marguerite Yourcenar, Marcel Aymé, Pierre Loti, Simone de Beauvoir... Les textes littéraires servent ainsi de supports aussi bien aux séances de lectures qu'aux autres matières de français : langue, communication, activités orales, production écrite, séances d'évaluation. En dernière année du cycle collégial, l'étude d'une nouvelle et d'un roman figure au programme. L'objectif est de faire imprégner les élèves des textes de grands auteurs en vue d'une maîtrise de la langue leur permettant, entre autres, de continuer l'apprentissage de cette langue au lycée.

II.4 Enseignement du français au lycée : objectifs et programmes.

L'enseignement secondaire est une phase de spécialisation qui donne à l'élève la formation linguistique et les notions scientifiques et techniques nécessaires lui permettant d'accéder à l'enseignement supérieur ou à la formation professionnelle et débouchant par la suite sur la vie active. Elle a pour objectif de dispenser aux élèves un enseignement général -théorique littéraire ou scientifique- pour développer leurs potentialités intellectuelles les préparant aux études supérieures. Il est réparti en 4 sections :

- les lettres modernes ;
- les sciences expérimentales ;
- les sciences mathématiques.
- Et récemment la formation professionnelle

Ce cycle comprend deux niveaux : le tronc commun qui dure une année et le baccalauréat deux ans. Le français, à ce niveau d'enseignement, comme pour les deux autres niveaux primaire et collégial, est basé sur le concept de compétence comme pour les autres matières. En arrivant au secondaire, l'élève doit être capable de s'exprimer correctement, dans toutes les situations de

communication. Il est appelé, durant ce cycle, à consolider ses acquis, à se perfectionner afin de s'assurer une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française. De ce fait, c'est lors de la rentrée scolaire 2002-2003 que le Ministère de l'Éducation nationale a mis en place une réforme de l'enseignement du français dans les lycées marocains. Cette réforme, qui est centrée sur la réintroduction des œuvres littéraires dans les programmes scolaires, est considérée comme un tournant dans la réforme de l'école marocaine, conformément à la Charte nationale de l'éducation et de la formation. Les manuels scolaires ont été abandonnés. Par conséquent, les enseignants organisent leurs cours dans le cadre de projets pédagogiques autour des œuvres littéraires au programme. L'étude des œuvres littéraires, qui a remplacé les manuels scolaires centrés sur les aspects fonctionnels et communicatifs de la langue, participe à la formation intellectuelle et culturelle des élèves marocains et permet à la classe de français d'être plus active qu'auparavant grâce au retour des aspects humanistes et universels de la littérature, favorisant ainsi le développement des valeurs de tolérance, d'ouverture et de citoyenneté active. De plus, l'étude de ces œuvres développe les compétences méthodologiques de nos élèves et les habitue à la rigueur et à l'effort que nécessite l'investissement intellectuel et moral. C'est ainsi que la littérature a fait son entrée dans l'enseignement secondaire (qualifiant) par la grande porte. Du fameux manuel de français et ses textes éparpillés, l'on est passé aux œuvres intégrales : nouvelles, pièces de théâtre, romans, ... C'est un choix très audacieux certes, mais qui a coïncidé malheureusement avec une crise de notre enseignement reconnue par tous, notamment au niveau de la maîtrise des langues. Le programme des trois années du cycle qualifiant se présente comme suit :

Tronc commun : textes divers autour de la typologie textuelle (narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif); La nouvelle réaliste -Maupassant : « La ficelle » ou « Aux champs»; La poésie : Une ode et une chanson ; La nouvelle fantastique Mérimée : « La vénus d'Ille » Ou -Gautier : « Le chevalier double »

; Le sonnet (2 poèmes au moins) ; Le théâtre (la comédie) Le Bourgeois gentilhomme (Molière), La poésie libre : 2 poèmes au moins.

1 ère année du cycle du baccalauréat : *La Boîte à merveilles* d'Ahmed Sefrioui; *Antigone* de Jean Anouilh; *Le Dernier jour d'un condamné* de Victor HUGO.

2^{ème} année du cycle du baccalauréat : *Candide* – Voltaire; *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair-Eddine; *Le père Goriot* – Honoré de Balzac.

À travers ce programme et en adoptant une plage horaire allant de 4 à 5 heures hebdomadaire, le Ministère voulait atteindre un profil d'élève doté des compétences suivantes :

« - *Communiquer oralement avec aisance dans différentes situations de communication.*

-*Lire, analyser et interpréter/commenter différents types de textes.*

-*Rédiger correctement des écrits pour raconter, décrire, exposer, démontrer, convaincre, prescrire.*

-*Produire des résumés, des synthèses, des comptes rendus ; les présenter oralement ou par écrit dans une expression personnelle.*

-*Maîtriser les paramètres discursifs de la langue, son double registre usuel et soutenu, ses fonctions dénotative et connotative.*

- *Exprimer oralement et par écrit les nuances de la pensée et des sentiments avec précision.*

-*Apprécier les dimensions esthétiques et culturelles des œuvres littéraires et réfléchir sur leur valeur symbolique et philosophique. »¹⁷*

Nous pouvons dire que toutes les instructions officielles, depuis 1960 jusqu'à nos jours, insistent sur la priorité de l'oral et ne manquent pas de

¹⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *document intitulé : Journées de formation des professeurs de français (Cycle secondaire qualifiant)*, juin 2002, p. 3

souligner que cette étape devrait se dérouler dans de très bonnes conditions pour assurer à l'écrit de « solides assises ». L'oral en classe de FLE est donc une pratique et un moyen de communication utile dans le contexte scolaire et extra-scolaire. La production orale est une pratique de classe qui a son importance car indispensable aux apprentissages. L'élève se sert de l'oral pour s'exprimer et exprimer son imagination. Il est aussi pour beaucoup d'élèves un bon support de perception et d'apprentissage : les élèves se souviennent mieux d'une idée ou d'une notion qu'ils ont entendue. Ainsi l'oral permet-il l'entraînement à formuler et à réfléchir, puisque la connaissance est mieux structurée lorsqu'elle est exprimée oralement.

III - Objectifs de l'enseignement de l'oral en classe de FLE

Parler des classes de FLE, c'est parler de l'enseignement d'une langue vivante, et, comme son nom l'indique, il s'agit d'une langue « vivante », ce qui sous-entend donc : parler, communiquer, écouter, échanger, interagir (...). Il s'agit donc d'une bonne maîtrise de l'oral pour pouvoir communiquer, car apprendre une langue, c'est apprendre une nouvelle compétence de communication. Cette compétence est bien l'objectif que les méthodologies d'enseignement ont signalé depuis les années 60 avec l'introduction des méthodes audio-orales où la priorité était donnée à la communication orale, contrairement à la méthode traditionnelle qui privilégiait l'écrit. Dans ce sens, Dell H.HYMES écrit ceci : «*La compétence de communication est maintenant largement reconnue comme une partie importante de l'enseignement* »¹⁸. C'est à dire que la communication dans la classe se réalise en général entre enseignant et apprenant et apprenant et apprenant ; et ce dans l'objectif de développer l'habilité à la communication. C'est à partir du langage oral que l'on peut construire les autres connaissances comme l'écrit, la culture scolaire, les comportements ... Ainsi l'enseignement d'une langue doit-il nécessairement transiter par l'oral pour arriver à l'écrit. L'école et la classe sont les lieux idéaux pour mettre en

¹⁸ Dell H.HYMES, *Vers la compétence de communication*, LAL 1984, p : 182.

valeur cet enseignement et pour permettre aux élèves de s'exprimer spontanément à l'oral.

III.1- Aperçu historique sur la didactique du FLE

La primauté de la langue parlée sur la langue écrite est affirmée il y a si bien longtemps, primauté dans le temps certes, mais aussi primauté dans l'utilisation. Les analyses linguistiques ou grammaticales ont toujours porté sur des documents relevant de la langue écrite. Les grammairiens se sont toujours souciés d'établir les lois de fonctionnement de l'écrit, faisant de celui-ci le système, par excellence, noble et permettant au mieux la pleine expression. L'on a toujours pensé que l'on devait parler comme on devait écrire et en conséquence la langue écrite a fait seule l'objet de notre enseignement. Rappelons que, dans ce contexte, les traditions philologiques¹⁹ ont toujours négligé l'oral, elles traitaient uniquement des corpus écrits. La linguistique générale a toujours minoré l'oral dans la description des langues. Jean-François Halté et Marielle Rispaïl ont suffisamment attiré l'attention, dans leur introduction des textes qu'ils ont réunis et présentés dans leur ouvrage *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités*, sur cette suprématie de l'écrit par rapport à l'oral:

« On sait que l'oral a été posé pendant longtemps comme un obstacle à l'écrit, avant d'être reconnu comme un « ordre » parallèle à l'écrit, à développer de façon concomitante mais souvent étanche. C'est bien plus tard qu'a été envisagée l'importance d'abord des interactions entre écrit et oral dans la classe. »²⁰

En effet, cette opposition écrit/oral a marqué toute l'histoire du français langue étrangère, histoire qui a adopté plusieurs méthodologies du français langue étrangère, depuis le XIXème siècle jusqu'à présent. Les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec les précédentes, les autres comme une adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant, on ne peut pas définir d'une manière précise leur succession

¹⁹ La tradition philologique : étude d'une langue à partir de l'analyse critique des textes.

²⁰Jean-François Halté et Marielle Rispaïl, *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités* ; textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Marielle Rispaïl ;L'Harmattan,2005 ; p :7

chronologique, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer aux précédentes.

Nous allons tenter de présenter les méthodologies qui sont apparues depuis le XVIII^e siècle jusqu'à aujourd'hui.

Notons que la didactique des langues n'est apparue qu'à la fin du XIX^e siècle. Avec les voyages et les découvertes géographiques naissait le besoin de trouver des méthodologies afin d'apprendre la langue aux étrangers. Nous allons essayer d'aborder leurs fondements théoriques qui visent à développer les différentes composantes de l'oral dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

- **La méthodologie traditionnelle :**

Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Cela plaçait naturellement l'oral au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue maternelle. L'importance était donnée à la forme littéraire au détriment du sens des textes, même si celui-ci n'était pas totalement négligé. Par conséquent, cette méthodologie affichait une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires au détriment de la langue orale de tous les jours. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère ; on concevait donc l'enseignement de la langue française de la même façon dont on enseignait la grammaire latine. L'apprenant était appelé à maîtriser les règles de grammaire et les appliquait dans les traductions des textes littéraires.

« Les manuels consistent en règles de grammaire abstraites, en listes de vocabulaire, en phrases à traduire. L'accès aux auteurs classiques se fait de plus en plus de façon grammaticale et analytique, à l'aide de règles de grammaire, de déclinaisons, de conjugaisons et de

traductions, etc. Le latin est vu comme une discipline nécessaire à la formation de l'esprit »²¹

Comme cette méthodologie se centrait sur l'écrit, la communication en classe se faisait en grande partie en sens unique, c'est -à- dire du professeur vers les élèves. Le professeur était au centre du processus de l'enseignement/apprentissage : détenant le savoir et l'autorité, il dominait entièrement la classe et imposait un modèle de compétence linguistique à imiter. Les élèves avaient peu d'occasion de s'exprimer dans la langue cible. La langue utilisée en classe était prioritairement la langue maternelle, tandis que la langue étrangère était celle des auteurs littéraires que les élèves devaient apprendre par cœur dans le but d'acquérir une compétence linguistique adéquate. Ils n'avaient pas l'occasion de s'entraîner aux compétences orales. Cette méthodologie ne permettait pas à l'apprenant de développer une réelle compétence de communication comme l'énonce D. Girard :

« L'élève n'arrivait pas à saisir les vrais mécanismes du fonctionnement de la langue, puisque les seules manipulations qui lui étaient proposées avaient pour le but le passage d'une langue à l'autre, c'est-à-dire un exercice artificiel qui n'avait aucun rapport avec les fonctions normales du langage »²²

La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les apprenants.

- **La méthodologie naturelle :**

Elle s'est située à la fin du 19^{ème} siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée.

Ce sont les observations sur le processus d'apprentissage de la langue allemande de F. Gouin qui en sont à l'origine. Ce dernier a, en effet, été le premier à

²¹ Claude GERMAIN, *Evolution de l'enseignement des langues : 50000 d'histoire*, Paris, CLE, International, 1993 p .60

²² Denis GIRARD, *Enseigner les langues ; méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 1995, P : 8

s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Il affirme que la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage.

C'est à partir de la méthode de F. Gouin que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.) et vont prôner l'importance de l'oral.

Selon F. Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on aspire à ce que cet apprentissage s'apparente à celui de la langue maternelle par l'enfant. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

Cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains. Cette opposition entre les deux a donné lieu aux premiers jalons de la didactique des langues étrangères et à la méthodologie directe.

- **La méthodologie directe :**

Elle est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle est le fruit de la cohabitation des méthodes précédemment citées. En effet, la langue littéraire ne constituait plus le premier objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère car la société avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accéléraient à cette époque.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique". Celui-ci visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Par méthode directe, l'on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'*intermédiation* de la langue maternelle dans l'apprentissage. Cela a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères dans la mesure où l'objectif de la méthode orale était pratique. Par ailleurs, l'enseignant ne traduit plus. L'apprenant doit être actif dans son apprentissage et interagir avec l'enseignant comme l'a souligné C. Germain :

*« L'enseignant et les apprenants sont comme des partenaires.
L'interaction va autant de l'enseignant aux apprenants que des apprenants à l'enseignant bien que, dans ce sens, l'interaction soit le plus souvent contrôlée par l'enseignant. »* 23

Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement. C'est ce que certains ont nommé un « *oral scripturé* ». La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

- **La méthodologie active :**

On la nommait aussi « **méthodologie orale** ». Cette méthodologie représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre. Elle permettait l'utilisation de la langue maternelle en classe. En ce sens, on peut dire qu'elle a réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente. On a opté pour un assouplissement de la méthode orale et rendu au texte écrit sa place comme support didactique. Les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués.

²³ *Ibid*, p .130.

Dans la méthodologie active, la situation interactive en classe a généralement évolué vers plus de souplesse et davantage de dialogue professeur-élève(s). En effet, on insiste sur le fait que l'ambiance d'une classe de langue vivante doit être animée et que les élèves sont là pour y prendre la parole, pour dialoguer, analyser et commenter. C'est l'apprenant qui doit poser les questions chaque fois qu'il n'a pas compris, chaque fois qu'il désire des renseignements complémentaires. D'ailleurs, l'enseignement de la prononciation a été privilégié à travers les procédés de la méthode imitative directe. Néanmoins, il n'y a pas de grande différence entre la méthodologie directe et la méthodologie active parce que les données de la question didactique restent inchangées : les objectifs, les théories de références et les situations d'enseignement/apprentissage.

« Les acteurs possibles de ce changement étaient peu à même d'assumer : ni les professeurs, qu'un système de formation "sur le tas" indigne d'un pays développé éloignait dans leur grande majorité de la réflexion de l'expérimentation didactique, ni l'inspection générale, trop souvent plus soucieuse d'occulter les divergences en son sein que de poser clairement les problèmes, de maintenir un semblant d'harmonisation des pratiques que d'encourager les expériences hardies, de conserver son pouvoir que de s'ouvrir et d'ouvrir aux remises en question et aux nouvelles interrogations. »²⁴

La méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

²⁴Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1988, p :273

- **La méthodologie audio-orale**

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

On a alors créé « la méthode de l'armée ». Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO), en prenant pour socle la Méthode de l'Armée et en y appliquant systématiquement :

- une théorie du langage : la linguistique structurale distributionnelle
- et une théorie psychologique de l'apprentissage : le behaviorisme.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère.

Cette méthodologie a besoin pour s'appliquer d'instruments comme les exercices structuraux et les laboratoires de langues pour réaliser une acquisition et une fixation d'automatisme linguistique. On remarque que la linguistique et la psychologie de l'apprenant sont présentes dans la conception didactique de la méthodologie. Toutefois, cette méthode a été critiquée étant donné ses limites. Puren écrit que : « *La superposition parfaite entre le niveau de la théorie et celui des matériels [...] a provoqué un appauvrissement radical des problématiques prises en compte et des pratiques d'enseignement* »²⁵

²⁵ Christian PUREN, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994, p. 20

La critique de la MAO s'explique par le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris en classe. Dans cet ordre d'idée, on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, l'enthousiasme pour les exercices structuraux a laissé la place à la déception.

A partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression « linguistique appliquée » devient alors synonyme de « pédagogie des langues ». Cela révèle l'influence de la linguistique sur la didactique des langues étrangères en France.

- **La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)**

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela dès le début des années 50. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. L'objectif à atteindre est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

Cette méthodologie s'appuie sur l'image et le son intégrés au déroulement de chaque leçon. Elle faisait appel à la séquence d'images. Pour enseigner l'oral, elle a utilisé « la parole en situation » ainsi que deux types de communication verbale et non verbale pour créer des situations de communication en contexte. Henri Besse décrit cette nouvelle donne comme suit :

« Tout individu se construit progressivement, à l'intérieur de la communauté qui est la sienne, en sujet pensant, socialisé, apte à négocier verbalement ou non verbalement du sens, à travers les interactions constantes dans lesquelles il s'engage avec son environnement et son entourage. Il peut parler parce qu'il a appris à être parlé par les autres. »²⁶

²⁶Henri Besse , *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif , Dédier,2001, p.43

De surcroît, la langue parlée dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance et non à travers le dialogue enseignant-enseignés comme en méthodologie directe.

Malgré une nette amélioration des procédés et techniques de la méthodologie directe et de la pratique des langues, le paradigme audiovisuel ne manque pas de limites.

Les dialogues dans cette méthodologie restaient encore artificiels. Ils suivent les besoins de la progression grammaticale et lexicale, mais correspondent bien peu à un langage parlé et aux besoins de l'apprenant. Dalgalian G., et al soulignent que :

« [...] Les lacunes d'autant mieux ressenties que ces méthodes mettaient l'accent sur la situation, le dialogue, l'échange, et attireraient donc l'attention sur le phénomène de la communication. Le décalage entre l'intention déclarée (enseigner à communiquer) et les moyens que l'on se donnait (dialogues édulcorés en situations neutralisées) devenait vite sensible au praticien. »²⁷

L'interaction verbale en classe suit la matrice du dialogue construit, où les paroles du professeur l'emportent sur l'expression verbale de l'élève. C'est pour cette raison que la communication en classe n'a que peu de valeur communicative et que les élèves ne peuvent ni poursuivre convenablement une conversation quotidienne ni apprendre à comprendre les natifs de la langue apprise quand ils parlent entre eux.

- **L'approche communicative**

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence,

²⁷ Gilbert DALGALIAN, Simone LIEUTAUD, François Weiss, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE, International, 1981, p.38

puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins. Cette approche conçoit l'apprenant comme le centre de l'apprentissage et essaye de répondre à ses besoins dans la classe : on re-crée la réalité avec les documents les plus authentiques possibles.

L'approche communicative voit le jour grâce à la convergence de courants de recherche. Puren revient sur l'émergence de cette approche en ces termes :

« L'approche dite "communicative" s'est élaborée [...] à une époque marquée intellectuellement par le thème de la révolution de l'information et de la communication. La trace de l'idéologie communicationnelle se retrouve particulièrement dans les cours qui ont voulu systématiser cette approche, dit "tout communicatifs", dans lesquels la communication en langue étrangère tend à être à la fois le seul objectif et le seul moyen utilisé pour l'atteindre»²⁸

La naissance de l'approche communicative a créé de profondes modifications liées à une nouvelle conception de la langue et de la communication ; elle a fait une révolution dans la didactique des langues vivantes dont l'objectif principal est de répondre au besoin de communiquer efficacement dans une langue étrangère de différents types de publics apprenants et de leur permettre d'employer la langue vivante dans des situations authentiques. On cherche donc à rapprocher la langue étrangère à celle réellement utilisée par les natifs, soit en utilisant des échantillons de messages réellement échangés entre eux, soit en élaborant des dialogues ou des textes, variés et socialement situés. Selon cette approche, la langue est non seulement vue comme instrument de communication mais aussi comme outil d'interaction sociale. Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal. Pour pouvoir communiquer dans la langue cible, il ne suffit pas seulement d'en connaître des

²⁸ Voir le site de Christian PUREN ,
[PUREN 2007a Conclusions personnelles indicateur comp%C3%A9tence %20COE v site perso.pdf](#)

règles mais aussi de savoir quelles formes linguistiques employer dans quelle situation de communication et avec quelle intention de communication en se basant sur le statut de la personne à laquelle on s'adresse. Le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. Lorsque l'on produit un énoncé, rien ne garantit qu'il soit correctement interprété par notre interlocuteur comme le remarque C. Puren :

« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. »²⁹

Certes, l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à une simple répétition de sons et de modèles mais consiste en général à former des règles qui permettent de fabriquer de nouveaux énoncés. La progression de l'enseignement de cette approche n'est plus déterminée en fonction de la matière à enseigner mais en fonction du public auquel on s'adresse. La langue et les contenus culturels dans l'approche communicative sont examinés dans une perspective de communication sociale. En outre, la communication mêle une adaptation des formes linguistiques, la situation de communication et l'intention de communication ou fonction langagière. Elle se base sur l'expression orale, mais ne se limite pas à cela comme le faisait la méthode audiovisuelle à travers des mises en scène dans des contextes jugés trop artificiels.

« Il ne suffit pas de connaître les règles d'une langue L2 [...] pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue [...] savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur. »³⁰

²⁹Christian PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Edition Originale Papier, Paris, Nathan, CLE International, 1988 ,p.372

³⁰ Claude GERMAIN, *Le point sur l'approche communicative en Didactique des Langues*, 2^{ème} édition, Centre Educatif et Culturel Inc, Bibliothèque Nationale du Canada, 1993, p.203

L'enseignant se trouvait dans le rôle de l'animateur, coordinateur et conseiller plutôt que celui d'un maître. Il se propose d'aider les apprenants à acquérir la capacité de communiquer dans la langue cible, en créant un climat de travail, des situations naturelles, susceptibles d'être vécus en langue maternelle et en employant des documents authentiques qui favorisent les interactions entre les apprenants et qui suggèrent les activités de communication en classe de langue étrangère.

« Il est certain que l'approche communicative demande un changement profond d'attitude et de perception de rôle d'enseignant et d'apprenant. Une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction et de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience. »³¹

L'enseignement de l'oral dans l'approche communicative occupe une place primordiale. En effet, on a remarqué un profond changement dans la façon d'enseigner l'oral. Toute activité implique une intention de communication. Les exercices structuraux de la méthode audio-orale ne sont plus privilégiés. Des jeux de rôle ou des simulations ont mis l'accent sur la créativité et l'initiative de l'apprenant. Il s'agit d'exercices de communication réels ou simulés plus interactifs dans lesquels les formes langagières en situation sont respectées. De plus, cette approche offre également de nombreuses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. D'ailleurs, il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction en classe. En ce qui concerne l'erreur, l'approche communicative considère celle-ci comme le signe de la maîtrise provisoire de la langue vivante par l'élève. Dit autrement, elle est vue comme un processus naturel d'apprentissage. Si l'élève réussit à se faire comprendre, la correction de l'orthographe ou des constructions grammaticales est secondaire. Enfin, dans l'enseignement de l'oral, on essaye de prendre en compte la totalité de la situation de communication, à savoir le contexte, les présupposés, le statut,

³¹ Claire KRAMSCH, *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL, Hatier/Ddier, Saint Cloud 1991, p.7

le rôle et la psychologie des personnages qui permettent aux élèves de comprendre et de produire des énoncés naturels de communication. La connaissance des formes et des structures linguistiques doit toujours rester au service du sens et de la communication.

Nous allons vérifier, à travers les questionnaires adressés aux enseignants et nos observations des méthodes utilisées par les enseignants de la langue française en classe de français, à quel point cette approche pourra être exploitée lors des activités orales.

- **L'approche actionnelle**

Après l'approche communicative des années 80, s'installe, depuis le milieu des années 90, une nouvelle approche pédagogique appelée « approche actionnelle ». Cette dernière est, pour ainsi dire, la relève de l'approche communicative. En effet, elle met l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

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

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux,

développent un ensemble de compétences générales et, notamment, une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

Dans ce qui précède, nous avons brossé un aperçu historique de FLE pour pouvoir montrer l'importance de l'oral dans presque toutes les méthodologies et approches adoptées tout au long de l'histoire du français langue étrangère. Alors qu'est-ce que l'oral ?

III-2 L'oral : un objet complexe

L'oral est défini comme : « *le mode originel de communication [...] L'oral est la traduction de nos pensées et idées en paroles* »³². Selon *Le Petit Larousse illustré*, l'oral signifie « *fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à écrit). Témoignage orale. Tradition orale, qui appartient à la langue parlée.* ».³³

³² Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Institut national de recherche pédagogique, coordination*, Hatier, 2004, p : 51

³³ *Le Petit Larousse illustré*, Larousse, Paris, 1995, p. 720

Le Dictionnaire HACHETTE encyclopédique définit l'oral comme «*transmis ou exprimé par la bouche, la voix (par opposition à écrit) qui a rapport à la bouche*»³⁴. Le Petit Robert de la langue française définit, à son tour, l'oral comme «*mot qui vient du latin os, oris «bouche», (opposé à écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole*»³⁵. Nous pouvons donc remarquer que toutes les définitions que nous avons citées ne divergent pas quant à la définition du mot oral. En résumé, nous pouvons définir l'oral comme la matière sonore de la langue, il s'agit d'une forme particulière d'usage, en opposition à celle de l'écrit. Cette forme doit obéir à un ensemble de conventions grâce auxquelles la communication peut s'établir entre deux locuteurs. Outre les définitions dictionnairiques, l'oral est appréhendé en didactique des langues comme:

*« Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentiques »*³⁶

En linguistique, et avant d'essayer de trouver une définition claire de la notion de l'oral selon une vision purement linguistique, une question pertinente s'impose : y a-t-il une linguistique de l'oral ?

Une distinction terminologique entre les paramètres langue/langage/parole nous paraît primordiale. Ferdinand De Saussure voit la langue comme un ensemble structuré composé d'éléments et de règles permettant de décrire un comportement régulier selon un système de communication conventionnel particulier. C'est le résultat d'une convention sociale transmise par la société à l'individu et sur laquelle ce dernier n'a qu'un rôle accessoire. Tandis que le langage est un fait inné, c'est à la faculté humaine que revient la tâche de construire des langues (des codes) pour communiquer. La parole, c'est en fait le résultat de l'utilisation de la langue et du langage, elle constitue ce qui est produit lorsque l'on communique avec nos pairs. L'oral, c'est donc agir par la parole,

³⁴ *Dictionnaire HACHETTE encyclopédique*, HACHETTE, Paris, 1995, p. 1346

³⁵ *Le Petit Robert de la langue française, Dictionnaire le Robert*, Paris, 2006, p. 1792

³⁶ Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E*, Ophrys, 2002, p :120.

argumenter, reformuler, réfuter un savoir, une pensée, une identité en utilisant une langue maternelle ou étrangère. C'est aussi la formation de l'individu par la confrontation aux autres à partir d'un discours, d'une conversation, d'un dialogue ; c'est se soumettre à des règles et à des normes de communication linguistiques (un langage précis) et aussi se soumettre au jugement des autres tout en écoutant des partenaires.

L'oral, dans sa forme réelle, à savoir la parole, n'était jamais un syntagme premier pour l'analyse de discours, il s'est toujours confronté à sa forme écrite. On sait à quel point l'oral y a été peu pris en compte (sauf sous la forme d'écrit oralisé). L'enseignement de la grammaire était toujours attaché à l'écrit et ne tient compte que très peu des phénomènes d'oralité. Les analyses linguistiques ou grammaticales s'intéressent, jusqu'à il y a peu de temps, à des documents relevant de la langue écrite. Ces dernières ont toujours établi les lois de fonctionnement de l'écrit. En conséquence, la langue écrite a fait seule l'objet de notre enseignement. Le français parlé est considéré comme un français « fautif » et particulièrement dans le domaine de la syntaxe ; en revanche, ce français contribue à l'évolution de la langue au point d'apparaître depuis peu comme une sorte de « nouvel objet ». L'oral est rarement conçu comme une pratique autonome de l'écrit quoique chacun se distingue de l'autre par ses propres spécificités.

Retenons que l'oral est un mot polysémique : c'est à la fois un outil et un vecteur de connaissances, c'est une activité difficile exigeante qui vise la communication et l'expression. Notons que cette activité, qui est peu étudiée, voire même négligée par les linguistes, est omniprésente dans toutes les disciplines. L'oral est encore considéré comme : « *un mauvais objet didactique et pédagogique, qui sert de paravent ou de cache-misère à une didactique de l'activité langagière [...] C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment synchrétique, usé avant même d'avoir réellement servi.* »³⁷. La complexité des recherches sur l'oral réside dans l'obligation de

³⁷ HALTE et Marielle RISPAIL, *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005, p :12

prendre en compte toutes les dimensions linguistique, socioculturelle, interculturelle et même contextuelle lors de l'analyse d'un corpus oral.

III-3 Les interactions didactiques

La difficulté de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère réside d'abord dans la mise en place d'interaction verbale en classe. L'enseignant est généralement en butte à des écueils majeurs, notamment quand les prérequis de ses apprenants hypothèque cette interaction. En outre, le fait que l'usage de la langue étrangère se confine strictement à l'espace classe rend la tâche de l'enseignant davantage difficile. Kramsch souligne l'importance des échanges dans l'acquisition de la langue étrangère :

*«Apprendre une langue étrangère ne se limite plus à l'acquisition des structures morphosyntaxiques de celle-ci, l'interaction authentique tient également une place assez grande. Des éléments fonctionnels et interactifs qui font partie de cet enseignement s'acquièrent automatiquement à travers les échanges en langue étrangère.»*³⁸

Cette citation nous renvoie à la nature spécifique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et plus exactement le français, objet de notre étude. En effet, le chercheur qui entreprend l'étude de la didactique du FLE - et plus précisément celle de la didactique des interactions verbale- se trouve confronté aux aspects sociaux du langage. C'est ce qui explique l'introduction des travaux en pragmatique et en sociolinguistique dans l'enseignement du FLE, particulièrement ceux de Searle, Austin , Ducrot et Gumperz³⁹.

³⁸Kramsch, cité par, KANMAZ, AshhanElif, «Analyse de l'Interaction verbale dans une classe de FLE en Turquie», Thèse de Doctorat, Istanbul, 2006, p.38, voir le site web <https://grammfle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/KANMAZ.pdf>

³⁹ Nous nous sommes référée aux ouvrages suivants :- *La Pragmatique d'Austin à Goffman* par Philippe BLANCHET, Bertrand LA COSTE, Paris 1995, - Oswald DUCROT, *Dire et ne pas dire principes de sémantique linguistique*, Collection Savoir :sciences, Paris 1991, -John GUMPERZ, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Les éditions de Minuit,Paris, 1989

La sollicitation des travaux en sociolinguistique pour répondre à des problématiques didactiques était nécessaire afin de développer de nouvelles pistes de recherches dans l'enseignement des langues étrangères. Ainsi les concepts qu'on étudie en didactique des langues sont issus principalement de la pragmatique et de la sociolinguistique, comme c'est le cas pour les actes de parole, les répertoires langagiers ou encore la compétence plurilingue... Dans ce sens, BLANCHET Philippe et ASSELAH-RAHAL avancent que :

«Parallèlement, la sociolinguistique s'affirme, non plus comme la seule étude des usages des langues, mais comme un cadre théorique renouvelé posant pour « objet» prioritaire des sciences du langage les pratiques linguistiques comme pratiques sociales hétérogènes contextualisées. »⁴⁰

La notion du contexte est donc très présente dans le domaine de la didactique des langues. C'est pourquoi les didacticiens évoquent souvent « la didactique contextualisée ». Au-delà des éléments constitutifs du contexte, en l'occurrence le cadre, la situation, les partenaires de l'interaction (éléments que nous allons définir dans le chapitre suivant), le contexte contient aussi les différents paramètres qui tournent autour des pratiques didactiques et qui conditionnent les représentations et les choix éducatifs, comme la politique linguistique et éducative, les contacts de langue (bilinguisme, plurilinguisme...), les comportements liés principalement aux facteurs culturels... ORECCHIONI précise que :

« la notion de « contexte », ou de « situation » - les deux termes étant ici équivalents : conformément à un usage préconisé par Bar Hillel en 1970 , et qui tend à se répandre, nous entendons par « contexte » l'environnement extralinguistique de l'énoncé, par opposition au « cotexte » linguistique - , cette notion donc est loin d'avoir un statut clair : le relevé, impressionnant dans sa diversité, effectué par

⁴⁰ BLANCHET Philippe, ASSELAH-RAHAL ,*Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues :Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, Safia, 2008, p.11.

*Moirand des différentes définitions du mot « situation »
proposées dans les dictionnaires de linguistique est à cet égard
édifiant »⁴¹*

La prise en compte du contexte en didactique des langues impose au chercheur de comprendre le fonctionnement de ces paramètres à la fois culturels, sociaux, politiques et parfois même économiques, afin de mieux cerner les représentations que se font les acteurs (apprenants et enseignants) des aspects sur lesquels se centralise l'étude.

La contextualisation permet ainsi d'expliquer le fonctionnement des pratiques de classe, de l'institution, en prenant comme point de départ les différents éléments sociaux, politiques, culturels et économiques qui guident les représentations et la perception des acteurs sociaux. L'enseignement de la langue est désormais orienté vers la communication. Il ne s'agit plus d'apprendre les langues pour connaître leur grammaire, ni seulement pour découvrir leur littérature, mais pour échanger avec ceux qui les parlent. Dans cette perspective, l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus, on doit viser l'apprentissage de savoir-faire langagiers permettant de réaliser des objectifs de communication.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé en premier lieu de brosser un bref aperçu historique sur la présence de la langue française sur le territoire marocain. Cette langue, qui peut encore être ressentie comme un héritage colonial et trace de blessure identitaire, s'avère la langue la plus pratiquée, la plus visible et lisible par rapport aux autres langues étrangères dans la réalité sociale marocaine. En revanche, quoique cette langue suscite les jugements les plus contradictoires : tantôt valorisée, tantôt ignorée ou rejetée, elle jouit d'une très grande place institutionnalisée, du fait qu'il ya des institutions où sa présence est très marquée; principalement dans le secteur éducatif, le secteur technique et scientifique, sans oublier le secteur littéraire où une littérature marocaine d'expression française

⁴¹Catherine Kerbrat-ORECCHIONI, *Les interactions verbales/ Approche interactionnelle et structure de conversations*, Armand Colin Editeur, Paris, 1990 p.76

occupe des dimensions de plus en plus importantes. Le français demeure la langue véhiculaire par excellence dans les domaines de l'enseignement, de l'administration et de l'économie.

Actuellement, la question des langues est considérée, d'une manière générale, comme un facteur structurel de la crise de l'école en raison de l'incohérence des choix qui ont longtemps prévalu aussi bien en matière de « langues d'enseignement » qu'en matière « d'enseignement des langues ». Les dits choix se sont traduits le plus souvent par une faible maîtrise des langues par les élèves et les étudiants. Que ce soit la langue arabe ou les autres langues étrangères, le niveau linguistique des étudiants reste globalement faible aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. L'étudiant marocain, avec son niveau faible en langue française, se trouve perdu devant le clivage linguistique qui existe entre le secondaire où l'essentiel des enseignements se fait en langue arabe et le supérieur où l'arabisation n'a concerné qu'une partie des sciences humaines, à l'exclusion des autres champs scientifiques, technologiques et professionnels. En deuxième lieu, nous avons mis le point sur l'enseignement /apprentissage du français au Maroc : les objectifs de cet enseignement et les programmes de chaque cycle du préscolaire au lycée. Nous avons dressé, en troisième lieu, un aperçu historique sur les différentes méthodologies et approches de la didactique du français langue étrangère : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle. Nous avons accordé plus d'importance à l'approche communicative d'une façon plus détaillée étant son importance dans l'enseignement de l'oral en classe de FLE. Nous avons essayé à ce titre de définir l'oral en tant qu'objet d'enseignement. Pour des soucis de cohérence, nous avons fini ce chapitre par une vision globale sur le rôle du contexte dans les interactions didactique.

Chapitre II :

Interaction et Communication: quelques considérations théoriques

Introduction

La compétence en expression orale qui représente l'un des aspects les plus importants de l'acquisition d'une langue étrangère ne peut s'acquérir que dans des situations d'interaction verbale. De ce fait, encourager l'apprenant à prendre part dans les échanges verbaux en classe contribuera au développement communicatif en langue étrangère de celui-ci. Il conviendra donc d'amener l'apprenant à interagir en langue étrangère en classe pour le rendre capable de communiquer réellement pendant des échanges verbaux authentiques. Nous consacrerons ce deuxième chapitre, en premier lieu, à la présentation de certaines théories traitant de l'interaction verbale, ses caractéristiques, la notion de communications et de la notion de compétence du point de vue de certains sociologues, linguistes et didacticiens. En deuxième lieu, nous conduirons notre étude vers le point qui touche directement notre problématique à savoir : les interactions verbales en classe de FLE. Nous essayerons de focaliser notre analyse sur l'espace classe et l'interaction verbale, l'interaction entre enseignant et apprenant et l'interaction entre les apprenants.

I-Analyse de l'interaction verbale

Comme notre recherche porte principalement sur une étude des interactions verbales en classes de FLE au Maroc, nous trouvons judicieux de ne présenter, dans ce point, que les théories qui vont nous servir dans notre analyse des enregistrements que nous allons traiter dans la deuxième partie de ce travail. Cela veut dire que nous allons restreindre notre recherche à une étude des interactions verbales en situation de face à face susceptible d'éclairer notre analyse.

I.1- Aperçu sur quelques théories des interactions verbales

Depuis une trentaine d'années, les interactions verbales en classe de langue sont devenues un sujet d'étude privilégié de plusieurs linguistes, sociologues, pédagogues et didacticiens surtout selon une vision relationnelle. Gumperz a ainsi conjugué l'acte de parole à celui d'interagir : « parler, c'est interagir⁴² ». Cela exige la présence de deux ou plusieurs interlocuteurs se trouvant en situation d'échange et de communication au quotidien, valorisés à l'intérieur d'une communauté linguistique. De plus, l'interaction verbale est définie comme un engagement personnel pris par le locuteur vis-à-vis de son interlocuteur : il s'agit d'une forme d'expression directe qui permet aux sujets de prendre part à un discours impliquant une mutualité continuelle : dire et écouter. Pour Bakhtine : « *l'interaction verbale constitue la réalité fondamentale du langage.* »⁴³. Cela implique la présence de deux ou plusieurs interlocuteurs qui exercent les uns sur les autres un impact réciproque : « *parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant.* »⁴⁴. Cette conception de Bakhtine a été partagée par les linguistes de l'école de Genève qui ont proposé un modèle hiérarchique et fonctionnel de l'analyse de la conversation, où l'acte de langage constitue l'unité de base, étant porteur d'une fonction illocutoire. Ils ont constaté que tout échange verbal a comme point de départ une initiative du locuteur qui appelle une réponse (favorable/défavorable) de la part de l'interlocuteur et comme point final la clôture de l'interaction par le locuteur. La clôture de la conversation se réalise par la satisfaction de la contrainte du double accord. Si la réaction de l'interlocuteur est favorable, la négociation entraîne l'apparition d'un échange simple, à trois constituants. Si, au contraire, la réaction de l'interlocuteur à la proposition du locuteur est défavorable, l'échange ne peut se clore et le locuteur doit relancer son initiative jusqu'à ce que la complétude interactionnelle soit satisfaite par un double accord entre les interlocuteurs.

⁴² Mikhaïl BAKHTINE, *le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit (1ère éd. Voloshinov, Leningrad 1929, p. 77

⁴³ Bakhtine, op, cit ,P.134

⁴⁴ KERBRAT-ORECCHIONI Cathrine, *Les interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin Editeur, Paris, 1990 , P :17

Quant à Erving Goffman, qui focalise ses études sur les échanges verbaux relevant de la vie quotidienne des individus, fixant ainsi comme objectif de dégager les cadres fondamentaux permettant de comprendre les événements dans une société donnée, il identifie les échanges conversationnels selon deux modes : les échanges confirmatifs et les échanges réparateurs. Les échanges confirmatifs sont les séquences d'ouverture et de clôture de toute interaction offrant une structure simple de type binaire. Et les échanges réparateurs qui permettent aux interlocuteurs de rétablir l'équilibre interactionnel, de poursuivre leur chemin en ayant la satisfaction de voir l'incident clos ou du moins le considérer comme tel, et assister à la restauration de l'équilibre rituel en ayant recours à des stratégies interactionnelles telles que la réparation ou l'évitement.

Les échanges verbaux sont alors des moments où des personnes qui se retrouvent face à face, reconnaissent leur présence mutuelle et immédiate, et se terminent lorsqu'ils se séparent. L'accomplissement de l'échange devra obéir à des principes sociaux reconnus par tous, et à des rites cérémoniaux indispensables dont le rôle consiste à établir le contact et de veiller à son maintien harmonieux. Catherine Kerbrat-Orecchioni précise que :

« Les participants se servent d'un ensemble de gestes significatifs, afin de marquer la période de communication qui commence et de s'accréditer mutuellement. Lorsque des personnes effectuent cette ratification réciproque, on peut dire qu'elles sont en conversation ; autrement dit, elles se déclarent officiellement ouvertes les unes aux autres en vue d'une communication orale et garantissent conjointement le maintien d'un flux de paroles... »⁴⁵.

Catherine Kerbrat-Orecchioni, ancienne élève de l'ENS et actuellement professeur des sciences du langage à l'université lumière lyon, dont le résultat des travaux sur les interactions verbales ne divergent pas beaucoup des linguistes et sociologues déjà cités, définit l'interaction verbale comme un processus déclenché par des individus créant des situations pour communiquer entre eux, ces situations doivent se conformer à certaines règles sociales. Elle adopte le

⁴⁵ GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Les Editions De Minuit, 1974, p.33.

postulat de Schegloff : « *tout discours est une construction collective.* »⁴⁶. Il s'agit donc d'un échange continu qui constitue un facteur indispensable dans l'interaction verbale quel que soit le type d'interaction : conversation, dialogue, débat, entretien... . Cela implique un certain « dynamisme » de la part des sujets à travers leurs « échanges ». Dans cette perspective, Catherine Kerbrat-Orecchioni ajoute que :

*« La situation la plus « normale » de l'exercice de la parole : celle où la parole circule et s'échange (le dialogue donc), où permutent en permanence les rôles d'émetteur et de récepteur. La preuve en est que tous les actes de langage sont intrinsèquement censés solliciter une réponse, ou du moins une réaction... »*⁴⁷

Ces échanges se déroulent, en particulier, dans des situations concrètes de communications.

I-2 La situation de communication et ses composantes

Les situations de communication sont décrites en fonction du lieu (public, privé...), du moment où elles se déroulent, des acteurs impliqués et de leurs relations, de la finalité poursuivie et des principes généraux de fonctionnement qui la régissent. Ces caractéristiques externes qui influencent les pratiques discursives des participants ne sont pas fixes ; elles peuvent être modulées, modifiées ou redéfinies par les locuteurs et les actions qu'ils accomplissent : « *On dit que la parole en interaction est une parole située qui est à la fois formatée par le contexte et qui à son tour peut transformer ce même contexte.* »⁴⁸

Ainsi chaque situation se compose-t-elle des éléments suivants :

I-2-1 Les participants

La parole en interaction est influencée par le nombre de locuteurs, leurs caractéristiques et leurs activités. Notons que ces données contextuelles peuvent ne pas être obligatoirement pertinentes pour l'interaction. En outre, les

⁴⁶ *Ibid.*, p :13.

⁴⁷ *Ibid.*, p :14.

⁴⁸ Elisa Ravazzolo-Véronique Traverso-Emilie Jouin –Gérard Vigner, *Interaction, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*, Hachette Livre 2015, p .39

participants se caractérisent par plusieurs traits identitaires (sexe, âge, ethnie, statut, langue, religion...), sans oublier le type de relation qu'ils entretiennent entre eux en termes de distance/proximité ou de hiérarchie. En plus de leurs caractéristiques personnelles, les participants se caractérisent par leurs rôles, qui sont de deux sortes : interactionnel et interlocutif.

- **Le rôle interactionnel** est lié au type d'interaction en cours et est en quelque sorte le rôle que l'on joue au sens où un acteur peut jouer un rôle : par exemple l'enseignant et l'apprenant, le vendeur et le client, l'hôte et le visiteur. Ce rôle interactionnel peut coïncider avec un statut social particulier. Les rôles interactionnels peuvent être complémentaires (par exemple le vendeur et le client), ou symétriques (par exemple la conversation entre amis). L'ensemble des rôles interactionnels définit le contrat de communication entre les participants.

- **Le rôle interlocutif** s'ajoute au rôle interactionnel : c'est le rôle d'émetteur et de récepteur que l'on tient tour à tour au cours des échanges. En d'autres termes qui parle à qui à un moment donné ?

Lorsqu'il n'y a que deux participants et que l'un est en train de parler, l'autre est certainement le récepteur (celui qui entend ces paroles) mais aussi le destinataire (c'est à lui que ces paroles sont adressées). Par contre, lorsqu'il y a plusieurs participants, la situation se complique et il faut introduire certaines distinctions.

« Dans toute interaction, les participants occupent alternativement la position de locuteur ou de destinataire. Chaque locuteur désigne ses destinataires à travers des indices de nature linguistique (termes d'adresse, questions) et /ou mimo-gestuelle (orientation corporelle, direction du regard, gestes déictiques, etc.) .En outre, il peut à tout moment décider d'élargir ou au contraire de restreindre le groupe d'interlocuteurs. »⁴⁹

1-2-2. Le cadre spatio-temporel

Il comprend deux dimensions : le lieu et le temps. On parle de « cadre spatial » et « cadre temporel » :

⁴⁹ Ibid., p :40

- **Le cadre spatial** : on distingue les lieux publics des lieux privés.

-**Les lieux publics** : ils pèsent d'une façon particulièrement contraignante sur l'interaction car ils imposent un type de déroulement particulier à cause de :

- Leur disposition spatiale : le marché ou la salle de classe obligent les interactants à se comporter de certaines manières. De même, la disposition des invités sur un plateau de télévision influence la nature des échanges et des débats.

- Leur fonction institutionnelle : l'hôpital, le Palais de Justice sont des lieux où l'on parle différemment (au niveau du registre, des termes d'adresse, des contenus) des conversations de comptoir au café.

-**Les lieux privés** : ils permettent une plus grande souplesse dans les échanges (les rôles entre les interactants sont moins figés) et correspondent en général à des niveaux de langue plus familiers.

« On peut de la même manière caractériser les lieux d'échange(ou sites) par leur nature (publique ou privée) de leur fonction sociale ainsi que par leur organisation spatiale, la disposition des objets, l'agencement de l'espace et, par conséquent, la place accordée aux participants. Les lieux d'échange peuvent ainsi être observés en fonction de ce qu'ils permettent aux participants de faire ou non, et de l'influence qu'ils peuvent exercer sur le discours produit.⁵⁰

- **Le cadre temporel** : deux aspects du cadre temporel peuvent influencer le déroulement de l'interaction.

- **Le moment** : il est important car le discours doit être approprié au moment où se passe l'interaction. C'est particulièrement vrai pour certains aspects rituels comme les salutations ou les formules votives.

- **La durée** : le fait ou non de pouvoir « prendre son temps » va accélérer ou ralentir l'interaction ou même la couper.

« Quant aux dimensions temporelles, la durée d'une interaction peut varier énormément : elle peut être librement négociée ou

⁵⁰ Ibid, p :41

bien prédéterminée et strictement contrainte, comme dans le cas des interactions institutionnelles et médiatiques, de l'examen oral, des entretiens d'embauche, etc. la conversation est généralement plus libre en la matière. »⁵¹

I.2-3 L'objectif

C'est le but global de l'interaction, la raison pour laquelle les participants sont en présence. On distingue :

- Les interactions à but transactionnel servent à réaliser un objectif ou obtenir quelque chose : achat, renseignements, requête. Les interactants ont un motif ultérieur pour se parler

- Les interactions à but relationnel (ou « à finalité interne ») : leur raison d'être principale est la confirmation et le maintien du lien social entre les personnes. Elles servent à entretenir les bonnes relations. On parle pour le plaisir de parler et d'être ensemble. C'est le cas des conversations entre amis, mais aussi des échanges de politesse (entre voisins, à l'arrêt du bus) et des « modules conversationnels », ces petites conversations qu'on peut observer entre commerçants et clients habitués.

Le type d'objectif a une influence importante sur le déroulement de l'interaction : il suffit de penser aux questions/réponses de l'interrogatoire policier ou au monologue du représentant de commerce pour s'en rendre compte.

Nous pouvons dire que tous les éléments que nous avons cités plus haut (participants, cadre spatio-temporel, objectif) contribuent à la description de la situation et permettent de prévoir son déroulement.

I.3 l'interaction verbale face aux notions de communication et de compétence

ORECHIONI, dans son ouvrage *Les interactions verbales : Approches interactionnelle et structures des conversations*, part du postulat que « tout acte de parole implique normalement une allocution, c'est-à-dire l'existence d'un destinataire

⁵¹ Ibid, p :42

« autre » *physiquement distinct du locuteur.* »⁵². Cela amène le chercheur à analyser deux notions essentielles : la notion de communication et la notion de compétence :

I.3-1 La notion de communication

La notion de communication recouvre une multiplicité de sens, elle est, en fait, située au carrefour de plusieurs disciplines. Les processus de communication ont suscité l'intérêt de plusieurs sciences aussi diverses que la philosophie, la psychologie, l'histoire, la géographie, la politique, la biologie, la cybernétique, les sciences cognitives et la linguistique. Avant de traiter la notion de communication selon la vision d'Orechioni, nous jugeons intéressant d'exposer quelques théories de la communication.

En effet, GABAY , dans son dictionnaire , *Guide d'expression orale*, définit la communication comme :

*« L'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmes sons. »*⁵³

La communication est, à la fois l'acte, l'objet et le moyen d'une transmission. La polysémie du mot communication prête à confusion. C'est une notion qui reste souvent très vague et qui est utilisée dans des sens très différents. En effet, dans le concept de communication, nous nous trouvons devant la notion d'interaction, notion qui se base sur deux énonciateurs, l'un qui envoie un message et l'autre qui le reçoit. Cette dimension place les participants comme des partenaires actifs dans un espace interactif où le principe de la réciprocité est le suivant : un émetteur exerce une influence sur un récepteur qui réagit et envoie un feed-back, provoquant également une influence sur l'émetteur. C'est par la prise en considération d'autrui que les interlocuteurs communiquent en

⁵² Ibid., p.13

⁵³ GABAY Michèle, *Guide d'expression orale*, Larousse,1991, p.10.

s'adaptant l'un à l'autre. Ainsi se construit la communication dans cet afflux d'influences et d'ajustements réciproques. Donc, le verbe « communiquer » contient dans ses plis la notion d'échange et d'interaction, cette interaction peut être verbale ou non verbale. Ainsi ne pouvons-nous pas clore ce point sans tracer un bref portrait des différentes théories de la communication qui se sont succédé au cours des 50 dernières années :

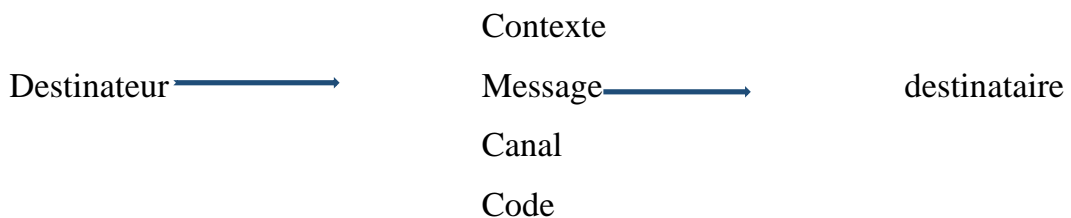
- **La théorie de l'information** élaborée en 1949 par un ingénieur de télécommunication, SHANNON, avait une visée purement linéaire portant sur une traduction électrique, mais elle a pu constituer un premier modèle de communication verbale:

- **WIENER et la cybernétique :**

L'école de la cybernétique a étudié l'influence de la communication sur le récepteur et son impact dans le processus de la communication. C'est grâce à cette école qu'on a pu définir les quatre éléments basiques de la communication : l'émetteur, le canal, le récepteur et le code.

- **L'école de la linguistique :**

Cette école a mis sur pied une théorie de la communication suivant l'approche fonctionnaliste de Roman JACKOBSON. Ce dernier a proposé un schéma prenant en considération toutes les variétés de la fonction du langage :



Selon Jakobson, la communication ne peut réussir que si l'on prend en considération ces six éléments fondamentaux.

-Le destinataire ou l'émetteur c'est, en fait, le locuteur qui émet le message. Dans un échange verbal, on peut se contenter d'un seul locuteur comme on peut en avoir plusieurs.

-Le destinataire ou le récepteur reçoit le message émis. Il peut y avoir plusieurs récepteurs.

-Le message est constitué d'un ensemble de signes linguistiques. C'est un énoncé qui passe à travers un canal ou médium.

-Quant au code, il est constitué d'un ensemble de signes.

-Le contexte est aussi un élément déterminant dans la constitution du sens.

Nous pouvons donc dire que l'émetteur et le récepteur sont des éléments primordiaux dans le processus de la communication. En revanche, ils ne peuvent le réussir sans recourir au codage. Autrement dit, ces deux locuteurs doivent partager un code commun. Ainsi l'émetteur doit-il bien choisir son canal.

Jakobson n'a pas négligé la fonction de la parole dans la communication humaine, il a ainsi énuméré six fonctions de la communication orale :

-La fonction référentielle qui a pour but de renvoyer au référent situationnel ou textuel. Elle se réfère à une réalité qui existe et elle englobe tous les éléments de pure information.

-La fonction expressive ou émotive : elle permet à l'émetteur de communiquer ses impressions, ses émotions, ses jugements sur le contenu du message. Elle se révèle à travers le débit, les intonations, le rythme du discours, les expressions de la voix.

-La fonction conative : elle a pour but d'attirer l'attention du récepteur qui doit se sentir concerné par le message.

-La fonction phatique ou de contact : elle permet de maintenir ou d'interrompre la communication, de vérifier le passage du message.

-La fonction métalinguistique : elle permet de définir le sens de termes que le récepteur ignore. Elle apparaît après des expressions comme : c'est à dire, en d'autres termes... Elle apparaît quand le locuteur est obligé de définir ce qu'il a nommé.

-La fonction poétique : selon JACKOBSON, elle désigne le plaisir presque physique provoqué par l'agencement des sons du message et par sa construction.

-L'approche psychologique ou Le « Collège invisible » de Palo Alto :

En 1956, un groupe de chercheurs dont les spécialités sont diverses (anthropologues, psychiatres, linguistes, sociologues...) élabore une théorie de la communication se basant sur un nouveau modèle propre aux sciences humaines. Ces chercheurs tentent de reprendre l'étude du phénomène de la communication interpersonnelle sans passer par le modèle linéaire de SHANNON. Leurs travaux ont souvent une connotation thérapeutique.

Les recherches de l'école de Palo Alto aboutissent à l'idée qu' « on ne peut pas ne pas communiquer » : tout est communication dans la mesure où toute situation vécue est porteuse de message, dès lors qu'une conscience humaine est là pour voir, entendre ou percevoir.

La parole n'est qu'un sous-système de la communication. Les autres sous-systèmes dits non verbaux incluent le regard, les mimiques, le geste, l'espace interindividuel. Ces éléments sont intégrés au vaste système de la communication.

Il s'agit donc de ne pas confondre message verbal et message transmis. La transmission du message se faisant à travers le comportement.

Les chercheurs dits de Palo Alto (du nom d'une ville de Californie où se sont fixés plusieurs membres du collège) ont fortement contribué à dépasser l'analyse du verbal dans les phénomènes de la communication et leurs apports sont encore la base actuelle des études en la matière.

-L'Analyse Transactionnelle

Depuis le début des années 60, s'est développée l'idée d'analyser la communication en étudiant les structures des interactions entre partenaires en situation de communication. La notion de feed-back est ici fondamentale puisqu'elle montre l'enchaînement des mécanismes de communication interpersonnelle. C'est ainsi qu'est née l'Analyse Transactionnelle. Celle-ci a été

créée par Eric BERNE, médecin psychiatre américain. Il a mis au point une approche pragmatique et simple des rapports humains. Aujourd'hui, cette approche comportementaliste des relations humaines est très utilisée pour étudier les relations dans les organisations, les entreprises, l'éducation.

L'analyse transactionnelle repose sur trois concepts :

- Nous abritons simultanément trois personnages en nous : un parent, un enfant un adulte et selon les situations, les personnes rencontrées, nous adoptons tel ou tel personnage,
- Certains comportements sont répétitifs et donnent naissance à des jeux,
- Nous avons tous en nous un plan de vie que nous nous sommes définis très jeune et dont le déroulement donne naissance à un scénario de vie.

Bref , toutes les théories de communication que nous avons citées ci-dessus convergent avec les théories des interactions verbales adoptées par des grands théoriciens en linguistique, pragmatique, didactique et sociolinguistique comme Eving GOFFMAN, les linguistes de l'école de Genève et Cathrine Kerbrat ORECCHIONI. Cette dernière a remis en question la conception « traditionnelle » de la communication linguistique jugée « unilatérale » et « linéaire ». Le message passe donc d'un émetteur « actif » vers un récepteur « passif ». Ainsi, pour la conception interactive de la communication, les deux éléments constitutifs du processus de la communication assument conjointement la responsabilité mutuelle de transmission et réception du message.

« On voit alors combien le terme de « récepteur » est en réalité contestable, et révélateur du « verbocentrisme » de la linguistique traditionnelle. Révision déchirante: la distinction émetteur/récepteur, clef de voûte du fameux « schéma de la communication », s'écroule dès lors que l'on prend en compte la totalité des signes échangés dans l'interaction... »⁵⁴

⁵⁴ KERBRAT-ORECCHIONI Cathrine ,*Les interactions verbales :Approche interactionnelle et structure des conversations* p,cit, p.28

En outre, la caractéristique la plus distinctive de l'approche interactionniste est le fait de considérer que le sens d'un énoncé est le résultat d'un « travail collaboratif » auquel toutes les parties en présence participent. En revanche, la seule volonté des participants, leur engagement et même la connaissance de la langue ne suffisent pas pour communiquer. Il faut aussi savoir comment se servir de cette langue en fonction du contexte social : sans la connaissance des règles sociolinguistiques, interactionnelles qui gouvernent le choix des structures linguistiques, la connaissance de la langue reste entièrement abstraite et détachée de la réalité. La maîtrise de ces règles constitue la compétence de communication d'un individu.

I-3-2. La notion de compétence

Le terme « compétence » renvoie toujours aux termes « aptitude et capacité ». Généralement, on considère qu'il n'y a pas de compétences complètes si les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées d'un savoir-faire permettant l'accomplissement de l'acte. Pour être compétent, il faut performer tous ses savoirs, en l'occurrence : savoir, savoir-faire et savoir-être. Dans notre cas, la notion de compétence de communication désigne : « *l'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés, conçu en termes d'aptitudes du sujet parlant à produire et interpréter ces énoncés* »⁵⁵. Ce sont, au fait, ces aptitudes qui permettent au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques.

Le linguiste N.Chomsky a établi une distinction⁵⁶ fondamentale entre la compétence (la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue) et la performance (l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes). Il a également étudié la compétence par rapport au système des règles qui permettent de rendre compte de l'infinité des phrases grammaticales d'une langue qui explique la « créativité linguistique » du sujet parlant. Toutefois, il ne se préoccupe pas de la possibilité de parvenir à une interprétation satisfaisante qui

⁵⁵, Ibid. ,p.29

⁵⁶ Noam CHOMSKY., Aspects de la théorie syntaxique, Paris : Editions du Seuil. [1965], 1971.

prend en considération l'utilisation, de manière cohérente et adaptée, des énoncés en situation.

Pour S.Moirand⁵⁷, une compétence de communication repose sur plusieurs composantes :

- **Une composante linguistique** qui exige du sujet parlant la connaissance et l'appropriation de tous les éléments textuels, grammaticaux, lexicaux, phonétique du système de la langue ;
- **Une composante discursive** qui demande du sujet parlant la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- **Une composante référentielle** qui suppose du sujet parlant la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- **Une composante socioculturelle** qui sollicite du sujet parlant la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Pour D.Hymes⁵⁸, la notion de compétence de communication a comme origine la rencontre de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication. Le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisations d'une langue. La compétence de communication suppose alors la maîtrise de codes et de variantes sociologiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatrices

⁵⁷ Sophie Moirand , *Enseigner à communiquer en langue étrangère* , Hachette, Coll.F, Paris, 1982.

⁵⁸ Dell HYMES, *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif –Hatier,1991.

qui sont d'usage dans une communauté considérée. Hymes partage avec Moirand la même conception de la compétence communicative. Pour lui, la communication efficace ne suppose pas une simple maîtrise des connaissances linguistiques mais aussi le savoir culturel à la base du contexte et du contenu des actes communicatifs. La compétence de communication proposée par D. Hymes comprend la compétence linguistique (règles morphologiques, syntaxiques, etc.) et la compétence sociolinguistique (règles liées à l'usage de la langue en contexte).

« Quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons, en réalité, analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication tels que la gestualité, la mimique, les grognements, etc. Une analyse de la politesse implique une prise en compte de ces formes de la déférence et de la présentation de soi. Des significations fondamentales [...] sont à caractériser aussi en termes de mouvements de la tête et de la main, qui accompagnent les mots ou les remplacent. En somme, ce que l'on sait et ce que l'on fait d'une langue tient aussi à la place que celle-ci occupe dans l'ensemble plus vaste des savoirs et des capacités entrant dans les divers modes de communiquer. »⁵⁹

Nous avons mis l'accent, dans les deux premiers points de ce chapitre, sur quelques approches théoriques des interactions verbales et communicatives. Nous avons, à ce titre, recouru à des ouvrages appartenant aux principaux sociologues, linguistes et pragmatiques traitant ce sujet, et ce dont l'objectif est de constituer une base théorique solide qui pourra nous servir lors de l'analyse de notre corpus. Ce dernier sera constitué de quelques échanges verbaux formels relevés à partir de situations réelles et concrètes entre des apprenants marocains et leurs enseignants en classe de français langue étrangère.

⁵⁹Ibid., p.128

La nature de notre corpus et les échantillons que nous avons choisis (élèves et étudiants marocains arabophones) nous orientent vers un point essentiel que nous devons traiter théoriquement avant de le soumettre à notre analyse à savoir : la compétence bilingue et l'apprentissage des langues.

I.3-3- Compétence bilingue et apprentissage d'une langue étrangère

La notion de la compétence bilingue a fait couler beaucoup d'encre. L'accès à une langue étrangère a été souvent considéré par la plupart des spécialistes, didacticiens, enseignants, linguistes et psychologues, comme une opposition binaire entre une langue première, langue maternelle, connue et maîtrisée par son utilisateur et une deuxième langue étrangère à l'utilisateur apprise souvent dans un cadre institutionnel ou acquise suite à un contact direct avec ses utilisateurs natifs. Cela qui a poussé certains spécialistes à opposer l'acquisition à l'apprentissage. En effet, la compétence bilingue permet à l'utilisateur des deux langues de se positionner comme bilingue. Il a, en effet, l'aptitude d'insérer un constituant syntaxique de L2 dans un énoncé de L1 ou intégrer un lexème propre à L2 en lui donnant une forme compatible avec les contraintes phonologiques de L1. Cet assouplissement de la conception du bilinguisme a donné à certains spécialistes, comme Grojean, la possibilité d'octroyer un rôle dominant aux aspects fonctionnels de la communication :

« Est bilingue toute personne qui utilise régulièrement deux langues, quel que soit l'éventail des activités langagières qu'elle est capable de réaliser en L1 ou en L2 respectivement, et quelle que soit la richesse et la conformité normative des moyens dont elle dispose dans chacune des deux langues. Ce changement de perspective a aussi été rendu possible par un assouplissement des représentations que construit la didactique des relations entre L1 et L2 : les interférences, en particulier, ne sont plus considérées automatiquement comme des échecs. » ⁶⁰

⁶⁰ Véronique CASTELLOTTI et Bernard PY, « Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue : approche expérimentale » in *La notion de compétence en langue*, Numéro 6, septembre 2002, ENS Editions , p.20.

Aussi apprendre une langue seconde, c'est mettre en place une compétence bilingue : il s'agit d'un réseau de régularité entre L1, considérée traditionnellement comme stabilisée et une L2 en voie d'élaboration. Cela fait naître des interférences de type syntaxique, sémantique, lexicales. Nous reviendrons sur ce phénomène lors de notre étude du corpus.

II- La notion d'interaction en linguistique

L'interaction verbale n'a pas été la préoccupation majeure de la linguistique moderne. Il convient de s'interroger sur les raisons qui font que la linguistique a mis tant de temps avant de considérer l'interaction verbale comme un champ fertile de recherche. En France, par exemple, on n'a pu recourir à des pratiques descriptives de certains enregistrements dans des milieux naturels que vers les années 80, et ce pour plusieurs raisons :

-Raison d'ordre technologique : l'invention de magnétophone, moyen essentiel pour enregistrer les conversations, ne date pas d'hier. Les conversations quotidiennes, principal corpus de toute étude sur les mécanismes d'interaction verbale, sont soupçonnées d'être d'une effroyable complexité (quand elles ne sont pas carrément admises comme échappant par leur caractère insaisissable et anarchique à toute tentative de théorisation). Donc, la transcription de toute conversation s'avère difficile voire impossible en l'absence du magnétophone.

-Raison liée à une conception traditionnelle : pour les linguistes français, la linguistique, fille de la philologie, ne peut traiter que des corpus extraits de textes écrits. Alors que le *Cours de linguistique générale*⁶¹ affirme la primauté de l'oral, et le caractère social de la langue.

-Raison d'ordre sociologique : en France, toujours, la sociologie de ce siècle est essentiellement marquée par les conceptions de Durkheim qui sont elles aussi assez éloignées des préoccupations interactionnistes. A l'inverse, aux Etats-Unis, se développe et s'affirme au cours des années 1920-1930, au sein du département de sociologie de l'université de Chicago, une tout autre tradition, celle de

⁶¹ Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Edition Critique par Rudolf Engler, OTTO Harrassowitz, Wiesbaden, 1990.

«l'interactionnisme symbolique», dont E. Goffman, puis les ethnométhodologues H.Sacks et E. Schegloff (fondateurs de l'« analyse conversationnelle ») qui en seront les héritiers directs. Notons que c'est dans le champ de la sociologie américaine que la notion d'interaction a reçu simultanément son statut théorique et son efficacité descriptive. En matière d'interactionnisme, la linguistique française a pris le train en marche, avec une bonne décennie de retard. A partir du début des années quatre-vingts, on voit en effet se multiplier les colloques, ouvrages et numéros de revues comportant dans leur intitulé les mots « interaction », « dialogue », « conversation » et « communication ».

II.1-Quelques particularités de la parole en interaction

- Eléments de définition

Comme nous l'avons déjà mentionné, la parole interactive est définie comme un ensemble de productions verbales successives provenant de locuteurs différents. Aussi la contribution de chaque participant constitue-t-elle un « tour de parole » comme le confirme *Elisa Ravazzolo et al* :

« Le tour de parole n'est pas une unité syntaxique, c'est une unité interactive dont la délimitation est négociée entre les participants au cours de sa production. Le tour de parole peut être envisagé du point de vue de ses propriétés formelles et de sa construction, mais aussi du point de vue de l'action qu'il permet d'effectuer. »⁶²

Il s'agit d'une alternance des prises de parole dans l'échange verbal. Le mécanisme de l'alternance des tours de parole est soumis à un système de règles qui accordent aux interlocuteurs réciproquement certains droits ainsi que certaines soumissions : celui qui prend la parole a le droit de la garder un certain temps, puis à un moment donné, il doit la céder à son partenaire. En effet, chaque participant a la possibilité de prendre la parole spontanément ou être sélectionné par le locuteur précédent grâce à des moyens de natures différentes : lexicaux comme les termes d'adresse, syntaxique comme les questions, prosodiques,

⁶² Ibid., p .43.

mimo-gestuels et posturaux comme les regards, sans oublier les silences et les chevauchements.

La compétence linguistique est une compétence de base. Elle permet à l'apprenant de formuler et d'interpréter des phrases correctes grammaticalement et également de composer des mots pour donner un sens juste. Cette compétence joue un rôle important au niveau de la réalisation des actes de parole. La maîtrise de la compréhension et expression orales et écrites exige une bonne connaissance des éléments lexicaux, des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire, de sémantique et de phonologie.

II.2- Quelques aspects phonétiques de la parole en interaction

Le français, comme toute langue en usage dans le monde, se distingue par un profil phonologique spécifique, qui apparaît pour l'apprenant, dont la langue d'origine est différente (l'arabe et plus précisément le dialecte marocain pour les échantillons que nous allons analyser), en décalage plus ou moins marqué, ce qui demande de la part de l'enseignant des traitements pédagogiques appropriés.

Parmi les principales caractéristiques de l'interaction verbale figure la production des séquences sonores qui s'organisent selon un rythme et une intonation distinctive. A ce titre, on peut distinguer deux niveaux d'approches :

- **Le niveau prosodique** : niveau qui s'intéresse à la parole dans son ensemble, notons que la première dimension du français, dans sa réalisation orale, ne se limite pas seulement à une succession de sons (voyelle et consonnes), il s'agit, en fait, d'autres éléments auxquels les apprenants sont sensibles comme l'enchaînement, la mise en continuité, la ligne mélodique, le rythme et le débit.

Gérard VIGNER souligne dans ce sens que :

« Passer d'un système linguistique à un autre, ce n'est pas simplement changer de phonèmes, c'est d'abord prendre place dans de nouveaux schémas prosodiques, sachant, tous les spécialistes le notent, que ce sont ces schémas qui, venus de la

langue d'origine, sont certainement les plus persistants dans les réalisations du français. »⁶³

-Les groupes rythmiques et les pauses : c'est l'ensemble variable de syllabes démarquées par un accent de groupe et non de mots (comme dans les autres langues). C'est ce qui constitue une difficulté particulière pour des apprenants étrangers accoutumés à un traitement graphique de la langue mettant l'accent sur l'unité mot. La capacité de l'élève à suivre le découpage rythmique des propos du professeur ou des enregistrements sonores constitue un aspect important de la compétence de la compréhension orale.

-La syllabe : unité organisée autour d'une voyelle centrale, ce qui permet de qualifier le français comme langue vocalique. La langue française se compose de 80% de syllabes ouvertes, syllabe terminée par une voyelle, et de 20% de syllabe fermée, syllabe terminée par une consonne prononcée.

-L'enchaînement et les liaisons : l'enchaînement entre la consonne finale du mot et voyelle initiale du mot suivant constitue une deuxième difficulté pour l'apprenant étranger. Cela dépend de la connaissance que le locuteur a de la graphie du mot, chose que les enseignants vérifient à l'occasion de l'activité de la lecture à haute voix.

-L'intonation : elle accompagne la dimension sémantique et communicative de l'énoncé, ce qui permet de donner sens au texte de l'auteur. C'est à travers l'usage des dialogues que l'enseignant peut travailler cette dimension de la prosodie : les enseignants dans la classe font usage d'un répertoire très large de schémas intonatifs (observation de débit, de pauses, de l'accentuation expressive...). Toutes ces dimensions seront traitées d'une façon détaillée et analytique dans la deuxième partie de ce travail.

II-3 - Les autres aspects linguistiques de la parole en interaction

L'aspect lexical de la langue française implique la connaissance du vocabulaire et la capacité de l'utiliser. Il s'agit d'éléments lexicaux et d'éléments

⁶³ VIGNER Gérard, *Le français langue seconde, Comment Apprendre Le Français Aux élèves Nouvellement Arrivés*, Paris, Hachette Education, 2009, p.55

grammaticaux. Les éléments qui se regroupent sous l'élément lexical sont : des formules stéréotypes, des locutions figées, des structures figées. Les éléments qui se regroupent sous l'élément grammatical sont : articles, quantitatifs, interrogatifs, démonstratifs, pronoms personnels...dans leur ouvrage *Interaction, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère* Elisa Ravazzolo et al distinguent « le français parlé » du « français écrit » :

« Ce français parlé, dans certaines situations d'oral, et par son caractère spontané, peut se traduire par des réalisations qui se distinguent des formes en usage dans un français écrit normé, caractérisé par une successivité stricte des syntagmes dans le cadre de phrases achevées. Mais on doit être attentif au fait que « parlé » ne signifie pas forcément populaire/familier et relâché, dans un contexte d'échange non-formel qui rendait « licite » le recours à des formes non-standard telles que les dislocations, les répétitions, les constructions inachevées, etc. Cette notion de « français parlé » se révèle plus complexe qu'il n'y paraît a priori. On peut en effet dans le français parlé faire usage de constructions complexes et circuler dans des registres très variés (du très familier au très élaboré). »⁶⁴

Nous pouvons avancer que la parole en interaction est difficilement gérée et analysée vu son caractère spontané contrairement à l'écrit. En effet, l'oral, grand perdant face à l'écrit, n'a aucune chance autant auprès du grand public, des spécialistes que des professeurs s'imaginant que l'écrit et l'oral doivent s'enseigner « à égalité ». L'écrit constitue une part importante de la mémoire collective: textes sacrés ou textes des grands auteurs, etc. L'écrit est une part active et visible de la culture. La société et l'école participe ensemble à la consécration de l'écrit comme source inégalable de la culture. Dès que l'enfant apprend à lire et à écrire, tout se passe par le truchement de l'écrit. L'oral y est subordonné. Pour bien parler, il faut bien écrire et bien lire. L'écrit dispose aussi d'atouts objectifs, notamment d'une grammaire décrite dans les moindres

⁶⁴Ibid., p .18

détails, de conventions orthographiques précises, de genres textuels bien délimités et aux caractéristiques bien établies. Quant à l'oral qui fait pâle figure: la « grammaire du français parlé » est toujours à décrire, même si d'intéressantes contributions ont vu le jour. Les « genres oraux » sont difficiles à cerner; et ce pour plusieurs raisons :

- Toute personne peut, sans préavis, passer d'un registre de langue à l'autre et en utiliser plusieurs au cours de la même interaction;
- Il y a souvent des désordres et autres bafouillages à l'oral: retours en arrière et reprises, formulations incorrectes, hésitations diverses, syntaxe malmenée, phrases non achevées, difficulté à trouver le bon terme, transgressions et autres passages du coq à l'âne, etc.

L'oral est un produit en construction. Il se vit en direct. Avec toutes les imperfections et lacunes qui en découlent. C'est le témoin d'une pensée en mouvement. L'écrit a comme unité la phrase. Celle-ci est complètement non opératoire à l'oral. Ce sont d'autres unités qui interviennent dans les interactions verbales. L'oral s'acquiert naturellement, sans aucun effort. Tout individu devient un expert linguistique apte à utiliser la parole dans sa langue maternelle. Alors qu'en est-il de l'apprentissage d'une langue étrangère ?

III- l'interaction verbale en classe de langue

L'enseignement d'une langue étrangère en milieu institutionnel, en l'occurrence la classe, vise à développer chez les apprenants la maîtrise de cette langue pour des objectifs communicatifs oraux ou écrits. Sur le plan verbal, parler une langue selon J.R. Searle⁶⁵ c'est adopter un comportement, accomplir des actes de langage tout en respectant des règles complexes. Par ailleurs, selon D. Hymes⁶⁶, apprendre une langue c'est avant tout acquérir une certaine compétence de communication dans cette langue. A son tour, J.Gumperz⁶⁷ a également remarqué que l'usage de la langue dépend de la culture, des sous-

⁶⁵ John Rogers SEARLES, *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Edition Harmann, Paris, 1972

⁶⁶ Dell H. HYMES, *Vers la compétence de communication*, LAL, 1984.

⁶⁷ John GUMPERZ, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Les éditions de Minuit, Paris, 1989.

cultures et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit. Selon nos observations au cours du processus de pratique conversationnelle en classes de français langue étrangère (au collège, au lycée et à l'université), les élèves et les étudiants se trouvent confrontés aux difficultés d'expression et de compréhension dans des situations réelles de communication. Ces difficultés se manifestent dans le passage difficile de la communication simulée en classe à des réactions langagières authentiques en milieu naturel. Sans oublier les difficultés communicationnelles vécues par les apprenants au sein de la classe de langue. Notre étude a donc pour but de mettre en évidence la place et l'importance de l'interaction verbale entre l'apprenant et l'enseignant en tant qu'interlocuteurs, à partir de l'analyse d'un corpus constitué d'enregistrements sonores réalisés dans les classes de FLE et des questionnaires adressés aux enseignants du cycle qualifiant et aux élèves et étudiants.

Notre analyse permettra d'observer l'approche interactionnelle de l'enseignant dans sa méthode d'enseigner le FLE, d'une part au niveau d'incitation à la prise de parole par l'enseignant, d'autre part au niveau de l'engagement de l'apprenant dans l'interaction verbale spontanée. Cette approche se fonde sur les critères de Kerbrat-Orecchioni, proposés comme moyens permettant d'établir l'interaction verbale. Les thèmes choisis, les questions posées, les tours de parole, la durée de parole et les interruptions seront étudiés et analysés au niveau de leurs effets provocateurs ou perturbateurs pour la construction de l'interaction lors d'un cours de FLE. Tous ces éléments ne peuvent être observés et étudiés en dehors d'un milieu guidé et bien déterminé qui est la classe. Selon Cambra Giné :

« Une classe est une sorte de microcosme où les participants apportent des identités et des filiations socioculturelles, des statuts et des rôles, ainsi que des relations d'autorité, de pouvoir et d'entraide, qui reflètent les rapports de force de la société et les valeurs des cultures auxquelles ils appartiennent. Il s'agit de comprendre la classe comme une société et une culture en soi, tout en tenant compte de l'arrière-plan, c'est-à-

dire de l'ensemble plus vaste et plus complexe de groupes sociaux de cultures dont elle fait partie.»⁶⁸

III.1- Espace classe et interaction verbale

Une langue étrangère peut s'acquérir à travers différentes situations : milieu familial, séjours linguistiques dans des pays de la langue cible, sites internet, mais le lieu le plus privilégié et le plus institutionnel de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est bien évidemment la classe. C'est là que s'effectue la rencontre entre le « pôle » enseignant, le « pôle » apprenant et la matière à apprendre. C'est un « espace communicationnel » qui favorise les relations entre apprenant et enseignant, entre apprenant et outil d'apprentissage et entre apprenant et apprenant. Dans ce sens, Chini D écrit ceci :

« La classe de langue est bien un lieu social, c'est avant tout un lieu qui induit, entre autres, ses propres objectifs – le projet fondamental reste ciblé sur l'appropriation d'une langue étrangère –, ses propres rôles – prioritairement ceux d'apprenant et d'enseignant –, et ses propres procédures, en particulier cognitives et psycholinguistiques »⁶⁹

Une classe de langue peut être perçue en termes d'objet social, en tant que réalité éducative faisant partie d'une institution ; laquelle peut contribuer à créer des interactions basées sur des « règles » établissant des routines, des « rituels », selon des pratiques interactionnelles qui relèvent de la communication authentique, car les participants sont liés entre eux par un contrat didactique. Mais, pour qu'il y ait une prise de conscience de la nécessité du travail coopératif que ce contrat comporte, il faut l'explicitier en tant que « contrat pédagogique ou

⁶⁸ Margarida Cambra GINE, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2003, p. 59

⁶⁹ Danielle CHINI, *Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ?* <https://journals.openedition.org/rdlc/1958> consulté le 19/10/2017

d'apprentissage »⁷⁰ qui fixe des « règles du jeu » négociées, partagées et acceptées entre apprenants et enseignants. Coste D est très explicite à ce sujet :

*« Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignant et d'élève), y interagissent et y communiquent de façon réglée »*⁷¹

Il est évident que tout enseignant conçoit la classe de langue selon deux visions: premièrement comme un espace physique qui peut être plus ou moins grand, plus ou moins équipé pour l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère où il y aura, bien entendu, des tables et des chaises pour les apprenants, une table pour l'enseignant, un tableau noir, à l'ancienne, ou un tableau blanc interactif. Deuxièmement, un lieu d'interactions qui relèvent de la méthodologie de référence, de la classe de conversation traditionnelle aux interactions suscitées par les jeux de rôle ou les simulations des approches communicatives, jusqu'aux ambitions des pratiques interactionnelles souhaitées par « la perspective actionnelle ».

En revanche, ni les règlements intérieurs d'établissements scolaires, ni les instructions officielles ne se sont jamais exprimés sur la gestion de l'espace-classe. Cette dernière a connu certes une évolution timide, mais répondant aux objectifs de la méthodologie choisie par l'enseignant :

-Pour la méthodologie traditionnelle, qui se base sur la lecture et la traduction des textes littéraires, l'enseignant assis à son bureau placé sur une estrade, domine les élèves par le regard et la parole ; les élèves sont donc disposés en rangs d'oignons. Cette méthode ne prévoit pas d'interaction entre apprenant et

⁷⁰ Nous référons notre lecteur à l'ouvrage « Et l'oral alors ? », ouvrage collectif dirigé par Hélène Romian, et plus exactement au chapitre 4 : la classe « milieu » de parole , le « contact » ,article rédigé par Claude Brunner, Editions Nathan 1985.

⁷¹ Daniel COSTE, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, Hatier, Paris, 1984, p. 17

apprenant mais seulement entre enseignant et apprenant : l'oral se concentre sur la seule activité de lecture à haute voix des textes des auteurs.

-Quant à la méthodologie directe, qui a provoqué une véritable révolution dans la mesure où elle a considéré la langue comme un outil de communication, l'enseignant n'ose plus utiliser la langue maternelle dans le cours du FLE, et ce dont l'objectif d'amener ses élèves à ne s'exprimer, au moins dans la classe, qu'en langue étrangère. Cette révolution n'a rien apporté de nouveau quant à l'organisation spatiale de la classe : l'interaction demeure unidirectionnelle enseignant/élève.

-Les méthodes structurales –globales-audio-visuelles : ces méthodes ont donné la priorité à la langue orale et ont utilisé systématiquement l'audiovisuel (image + son) dans le but d'amener les élèves à parler la langue étrangère comme des natifs. Elles ont prévu la disposition des élèves en V devant l'écran ou le tableau. L'interaction n'est plus unidirectionnelle professeur/élève, mais pluridirectionnelle élève/élève.

-Pour l'approche communicative, qui privilégie le dialogue comme matériel communicatif et langagier pour faire pratiquer la langue tout en préservant le souci de la contextualisation, la gestion de l'espace en classe de langue s'avère un sujet prépondérant qui a suscité l'intérêt des didacticiens. En effet, Jean- Marc Caré, pour remettre en question la disposition traditionnelle des élèves en rangs d'oignons, se posait la question : « Comment vouloir que les élèves communiquent le dos tourné ? ». Notons que l'approche communicative a donné plus d'intérêt à l'apprenant et multiplie les rôles de l'enseignant (communicateur, guide, orientateur...), tout en exigeant la construction d'un espace polyfonctionnel.

Même avec l'avènement de la perspective actionnelle, qui propose des dialogues et des situations proches de modèles d'interactions authentiques, la gestion de l'espace-classe est encore négligée et l'on trouve rarement des indications sur la disposition que tables et chaises doivent avoir en fonction des activités envisagées par l'enseignant :

« Evidemment, c'est au professeur de faire ce travail, mais cela signifie aussi que dans la réalité des classes, il arrive de voir des jeux de rôles joués par des élèves assis « en rangs d'oignons » (c'est le cas du professeur qui utilise une méthode communicative dans un contexte culturel qui n'accepte pas de « faire bouger » les élèves, et donc de déplacer tables et chaises car les enseignants des autres disciplines préfèrent la disposition traditionnelle et n'acceptent pas qu'on fasse du bruit); ou des activités de contrôle réalisées par des apprenants assis « en demi-cercle » (c'est le cas inverse: celui du professeur qui, indépendamment des tâches assignées aux élèves, a choisi une disposition des tables et des chaises de type communicatif).»⁷²

La classe de langue est considérée comme une petite entreprise où les partenaires sont invités à coopérer ensemble pour sa bonne mise en œuvre. Elle doit répondre à leurs besoins et motivations. C'est un lieu privilégié pour le développement des activités, il permet aussi la collaboration entre les élèves ; c'est pourquoi toutes les politiques ministérielles optent pour l'école comme lieu idéal d'enseignement et de formation.

III.2 - L'interaction entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant

III.2-1- Interaction entre enseignant et apprenant

L'objet de la didactique est de délimiter la nature du savoir en jeu, des relations entre le savoir, le professeur et les élèves, de gérer l'évolution de ces savoirs au cours de l'enseignement. En effet, l'efficacité d'un processus d'apprentissage réside non seulement dans la qualité des contenus transmis au cours des activités de classe, mais aussi dans la relation établie entre l'enseignant et son apprenant. Or, la construction du savoir en classe de langue suppose une

⁷²Paola Bertocchini – Edvige Costanzo, *OBSERVER UNE CLASSE DE LANGUES*,
<http://cfijdidida.over-blog.com/article-observer-une-classe-de-langues-113283096.html>
consulté le 12/10/2017

action concentrée des différentes parties prenantes au contrat didactique. Cette action est réalisée par un enseignant et un apprenant et une interaction entre deux personnes à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte dans un rapport d'évènement social. Selon M. Cambra Gine, « *Il existe en classe de langue étrangère un contrat de parole ou de communication spécifique, implicite, qui régit les conditions de réalisation des échanges.* »⁷³. L'apprentissage se fera toujours à travers cet échange, car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe à partir de supports variés pour le déclenchement de la prise de parole. Notons que l'apprentissage d'une langue étrangère se distingue des autres apprentissages par le contexte socioculturel de la classe, dans ce sens Clive Perdue et Rémy Porquier ont signalé que :

*« L'apprentissage d'une langue étrangère ne pouvait être identifié aux autres apprentissages scolaires ; que l'on savait peu de choses des processus qu'il met en jeu ; que les individus, quel que soit l'enseignement mis au point à leur intention, apprenaient à leur manière selon des stratégies diverses et variables ; qu'il y avait lieu, pour y voir plus clair, de se pencher sur l'apprentissage naturel– hors institution. »*⁷⁴

En effet, en dehors de son rôle ordinaire de détenteur du savoir, de guide de l'apprentissage , de médiateur entre le savoir et l'apprenant, d'évaluateur, l'enseignant d'une langue étrangère , après l'avènement des approches communicatives, assume la responsabilité de rendre son apprenant actif et autonome dans la construction de son apprentissage. Il lui donne, en outre, le désir et le plaisir d'apprendre la langue étrangère à travers des activités qui peuvent le motiver à communiquer dans cette langue et à s'engager tout seul dans des situations de communication authentiques. Bref, il s'agit de l'amener à une autonomie langagière. Il revient à l'enseignant d'organiser le travail de

⁷³ CAMBRA Gine , *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, Coll « LAL », 2003, p :85.

⁷⁴ Clive PERDUE et Rémy PORQUIER, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, Langages Revue trimestrielle, Mars 1980 n° 57, p. 7

groupe, de proposer des activités qui permettent aux apprenants de s'entraîner à communiquer dans la langue enseignée et de créer un climat favorable pour les interactions mutuelles entre les deux partenaires. Il n'est plus vu comme le détenteur de tous les savoirs, il est devenu un « participant » capable de motiver ses apprenants à prendre la parole sans le risque d'être blâmés en commettant des erreurs.

« [...] il s'agit toujours de donner des consignes, corriger, évaluer, faire parler. Ainsi le professeur pose-t-il toujours des questions, même sur des dialogues ou textes authentiques, qui ne sont pas des demandes d'informations mais qui visent plutôt à faire parler l'étudiant pour s'assurer qu'il a compris ou qu'il sait dire en langue étrangère ce qu'il savait déjà dire en langue maternelle(contrôle de la compétence linguistique) . »⁷⁵

Quant à l'apprenant qui est tenu de communiquer en langue française, sujet de notre recherche, sans avoir recours à sa langue maternelle (le dialecte marocain),il doit aussi participer aux activités proposées , assumer une attitude coopérative, prendre la parole en acceptant le risque de faire des erreurs, respecter les règles de prise de parole pendant l'interaction, accepter d'être corrigé par ses camarades et de les corriger, réfléchir sur le fonctionnement de la langue française en le comparant avec celui de sa langue maternelle, adapter ses interventions aux stimuli formulés par l'enseignant. Tout au plus, la maîtrise de la communication exige non seulement un savoir strictement linguistique, mais d'autres composantes de la compétence de communication relatives à son usage. Dans ce contexte Demongin écrit :

« L'acte de communication met en jeu un certain nombre de compétences à la fois distinctes et solidaires supposant la maîtrise de codes linguistiques et paralinguistiques (codes linguistiques strictement, codes conversationnels, codes gestuels, proxémiques...) et de codes culturels. La maîtrise de connaissances préalables communes aux partenaires de

⁷⁵ Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1982, p.38

l'interaction apparaît ainsi nécessaire pour "bien communiquer". »⁷⁶

On est dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, c'est lui le producteur et l'acteur de ses apprentissages. De ce fait, l'enseignant n'est qu'un facilitateur, car cette nouvelle didactique de l'oral met en valeur le rôle de l'élève qui constitue actuellement le centre de l'activité pédagogique. Acteur dans la classe, il doit parler d'avantage. Il faut donc laisser parler et encourager toutes les initiatives positives d'expression orale des apprenants, c'est-à-dire les mettre en action permanente. Mais, c'est à l'enseignant de créer cette atmosphère d'interaction qui doit être réciproque entre tous les membres du groupe classe.

III.2-2- Entre apprenant et apprenant

En classe de FLE, les apprenants participent à leur tour dans les interactions verbales non seulement en répondant aux interrogations de leurs enseignants mais aussi en échangeant entre eux. A cet effet, le rôle de l'enseignant se rétrécit. Le climat créé dans la classe doit favoriser les interactions entre les apprenants pour qu'ils puissent communiquer convenablement à travers la langue étrangère. Lors de l'échange verbal, l'élève avancé aide l'élève moins avancé à comprendre et à s'exprimer pour que la communication se déroule bien en utilisant différentes modalités. Ces dernières se réalisent quand le collaborateur expert fournit des corrections sur le lexique mal employé par son partenaire et ajoute un lexique nouveau. Ils se réalisent aussi quand le partenaire moins avancé réinvestit implicitement le lexique corrigé et le lexique nouveau, fourni par son collaborateur.

Il est utile de développer chez l'apprenant l'attitude d'attention à l'autre. Cela lui permet d'être conscient de ses comportements, de son non verbal qui s'avère un élément déterminant dans la réussite de tout échange : le comportement non verbal inclut toutes les expressions du visage, les postures, les gestes et les mimiques. Tout changement dans ces comportements non verbaux peuvent être des indices d'un changement de relations interpersonnelles. L'apprenant doit

⁷⁶ Françoise DEMOUGIN, *Langue, culture et stéréotypes*, Montpellier, Presses de l'université Paul Valéry, Montpellier III, p .20

aussi mettre au point des stratégies de réponse qui lui permettent de se situer dans les différentes situations réelles de communication. Notons que, d'une manière générale, les élèves trouvent plus de difficultés à parler qu'à écrire. Cela est d'autant plus vrai que le silence des élèves provient de l'écart qui existe entre le vouloir-dire et le pouvoir-dire. Cela est dû au manque d'outils lexicaux et syntaxiques. Il en découle une démotivation chez les élèves quant à prendre la parole surtout dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, et qui plus est porteuse de valeurs culturelles tout à fait étrangères et différentes de la leur.

III.3 -la dimension interculturelle en classe de FLE

« *Apprendre le français, c'est apprendre la culture française* »⁷⁷ : l'auteur de cette citation veut dire que toute langue véhicule un contenu culturel qui ne pourra pas exister en dehors de ses locuteurs. D'où la nécessité de l'harmonisation entre les acquisitions linguistiques et culturelles. Ainsi, nous pouvons dire que, récemment, la diversité culturelle est très présente dans les conceptions des programmes scolaires, voire dans l'élaboration des manuels.

*« Le discours interculturel se pose comme une nouvelle forme de logique (nouvelle en ce sens qu'il investit pour la première fois le champ éducatif) et comme une catégorie didactique, catégorie non pas disciplinaire, mais référentielle »*⁷⁸

En effet, la pédagogie interculturelle en classe de FLE prend en considération deux objectifs essentiels : la reconnaissance de la dimension culturelle dans la majorité des activités proposées à l'élève d'une façon directe ou indirecte et le rapport qu'on entretient avec l'autre ; cet autre que l'élève doit apprendre à accepter malgré toutes ses différences. L'enseignant de FLE pourra orienter l'apprenant vers une réflexion sur la culture, mais il sera surtout le révélateur des implicites culturels qui conditionnent notre vécu quotidien. Et Martine Abdellah-Perceillé souligne que :

⁷⁷Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, 3e édition Anthropos, 1996, p.76.

⁷⁸*Ibid.*, p : 147.

« La communication interculturelle, c'est d'abord un problème de communication tout court, c'est-à-dire essentiellement un problème de communication verbale. D'une façon générale, c'est le langage qui donne accès à la culture, et en particulier aux identités culturelles différentes de la nôtre. Concrètement, il est bien clair que dans le rapport à la culture de l'Autre, le premier obstacle auquel on se heurte, c'est l'obstacle de la langue, l'obstacle des langues (au pluriel). Tout commence par-là : c'est la partie visible de l'iceberg. »⁷⁹

De surcroît, l'apprenant marocain se dote d'une prédisposition à s'ouvrir à d'autres cultures, vu son héritage culturel et la proximité géographique du Maroc au monde occidental. Reste à savoir à quelle configuration répondrait l'interculturel dans un pays aux multiples composantes comme le Maroc ? Quelle place peut prendre la culture française au sein de cette configuration ? Et, enfin, l'élève marocain profite-t-il pleinement de la réforme de l'éducation nationale, intégrant les œuvres littéraires des écrivains français au programme du secondaire ? Titre-t-il profit de la dimension interculturelle à travers des textes et images incitant à la tolérance et l'ouverture à d'autres cultures dans les manuels scolaires destinés au primaire et au collège ? Nous essayerons de répondre à toutes ces interrogations dans la partie analytique de ce travail.

⁷⁹Martine ABDELLAH-PRETECEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, 3ème édition, Anthropos, 1996, réimpression 2004, p. 104

Chapitre III :

L'évaluation de l'oral en classe de FLE

Introduction

L'évaluation semble l'étape la plus critique et pour l'enseignant et pour l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage de n'importe quelle discipline. Elle s'avère plus délicate dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cette complexité s'aggrave quand il s'agit d'évaluer l'oral. C'est en fréquentant le milieu de la classe et en enseignant le module de communication écrite et orale en langue française à L'OFPPT (Office de Formation et de Promotion Pour le Travail) que nous avons pris conscience de la difficulté de cet acte. Le problème de la subjectivité de l'évaluation en ce qui concerne les productions écrites ou orales et les conséquences qui peuvent découler d'une note attribuée à un apprenant sur sa motivation voire sur son avenir dans le cas d'un examen, nous ont poussée à nous pencher sur le problème du statut de l'évaluation dans l'enseignement des langues à l'OFPPT, et ce en vue d'effectuer une recherche dans le cadre de la réalisation de notre mémoire pour l'obtention du master en didactique et interculturalité de FLE. Cette recherche nous a été d'une grande utilité et nous a permis de définir les limites de l'adoption de certaines approches pédagogique en classe de langue notamment l'approche par compétences.

I- Le statut de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage des langues

L'évaluation est définie par Renald Legendre, cité par François Muller, comme :

«opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Evaluer,

*c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider
avec justesse de la suite des événements »⁸⁰*

Le mot « évaluation » a toujours accompagné le mot formation. En effet, notre parcours scolaire est marqué par des activités d'évaluation et de sanction. Mais plus globalement, parler de l'évaluation, c'est parler du regard que l'on porte sur des objets, des actions, des comportements, des événements et des résultats. Ce regard, s'il est bien outillé, peut être objectif et constructif, mais il peut aussi bien être néfaste et destructeur.

Toutefois, la pensée critique fait partie de nos modes de pensée intrinsèques. Elle est aussi précieuse que nos pensées divergente et convergente. Nous ne pourrions vivre sans elle. Porter un jugement et prendre position s'inscrivent dans notre quotidien. La pensée critique gagne à être développée pour s'affirmer pleinement. Lorsqu'elle s'appuie essentiellement sur l'intuition et les émotions, elle donne lieu à des jugements fragiles qui survivent rarement à la controverse.

Tout au plus, le développement de la pensée critique passe, au cours de la vie, par des expériences où la personne est amenée à jouer, selon le contexte, le rôle du juge ou celui de la personne jugée. Par conséquent, elle ne peut nier sa responsabilité sur les conséquences des jugements qu'elle porte à un moment ou à un autre. Ce n'est que lorsqu'elle saisit pleinement l'impact du jugement, qu'elle est en mesure de basculer consciemment vers l'univers du jugement positif et constructif. Forme de jugement qui, malheureusement, est beaucoup moins présente dans la réalité de tous les jours.

Développer la pensée critique dans le cadre de la formation, c'est donner des occasions à l'élève d'exploiter le potentiel de sa pensée critique, en lui enseignant comment appuyer son jugement sur des savoirs afin qu'il puisse étayer son argumentation et prendre position avec détermination. Il s'agit de développer chez lui l'écoute et l'observation pour favoriser l'ouverture à la différence dans le but de lui faire éviter le jugement fermé ou non pertinent. C'est, de plus, lui fournir des outils pour qu'il puisse baliser son regard par des critères. Enfin, c'est guider l'élève dans sa quête vers la plus grande objectivité

⁸⁰Renald Legendre, *Dictionnaire Actuel de l'éducation -Guerin /ESKA*, 1993,
<http://francois.muller.free.fr/diversifier/definition.htm> consulté le 17/03/2017

possible. Alors la fonction utile de l'évaluation. Guy AVANZINI, explicite, comme suit, les enjeux de l'évaluation :

« C'est de permettre le contrôle de l'apprentissage par les acteurs de formation : un plan de formation qui indique les objectifs et les modalités de leur évaluation permet aux « apprenants » d'être de véritables sujets de leur formation, c'est-à-dire. Expliciter les moyens et les objectifs, c'est leur rendre possible l'emprise sur ce qui est à apprendre... »⁸¹

I.1-Les multiples aspects de l'évaluation dans l'enseignement/ apprentissage des langues

L'évaluation en pédagogie constitue une appréciation quantitative et/ou qualitative d'un apprentissage, et ce :

- En fonction des objectifs préalablement définis, objectifs déjà décrits dans le programme de formation du module. De plus la prise de connaissance de ces objectifs permet d'élaborer un premier projet d'évaluation.
- En fonction d'une décision à prendre (passage de l'élève d'un niveau à l'autre, l'obtention du diplôme du baccalauréat).

Cette évaluation transcende la simple mesure des capacités puisqu'elle peut être qualitative et diagnostique. Elle suppose des objectifs d'apprentissage explicites sans lesquels il n'y aurait rien à évaluer. Visant l'optimisation des apprentissages, elle concerne autant l'apprenant que l'enseignant. Enfin, l'évaluation constitue une aide à la décision car elle permet d'établir un diagnostic, de remédier, de promouvoir, d'orienter et de pronostiquer.

L'évaluation apparaît comme une pratique essentielle dans tout système de formation. Certains ont même voulu voir dans le système éducatif qu'un vaste dispositif de sélection. Pour l'enseignant, l'évaluation constitue l'une des fonctions principales dans laquelle il est complètement impliqué :

- C'est lui qui dispense l'information, et c'est à partir de ces informations que l'apprenant est évalué pendant ou en fin de cursus.

⁸¹ Guy AVANZINI, *L'Evaluation en questions*, PARIS, Editions ESF, 1994, p.87

-C'est aussi lui qui propose les exercices, problèmes et autres sujets à partir desquels les apprenants seront évalués, que ce soit de manière formative dans la pratique de la classe ou en condition d'examen.

-Enfin, c'est lui qui corrige et, à travers cette correction, il peut non seulement évaluer les acquis des apprenants mais aussi évaluer la qualité et l'impact de la formation.

Ainsi, L'évaluation dans l'enseignement revêt de multiples aspects qui relèvent du système de formation dans sa globalité :

A- L'évaluation des personnes

Au premier abord, les enseignants pensent, de manière systématique, à l'évaluation de leurs apprenants. Cependant, dans le système éducatif, bien d'autres personnes sont évaluées. L'enseignant évalue les performances de ses apprenants, mais à son tour il est évalué par ses collègues, ses supérieurs, les parents et les apprenants eux-mêmes. Chaque catégorie juge selon ses propres critères et agit avec ses propres pouvoirs. En fait, toute personne intervenant à un titre quelconque dans le processus de formation peut faire l'objet d'une évaluation.

B- L'évaluation des autres composantes:

De nombreuses autres composantes du système de formation peuvent être évaluées :

-Les objectifs peuvent et doivent être évalués très sérieusement pour rendre leur choix plus rationnel.

-Les programmes doivent être évalués même si le processus nécessite énormément de temps.

Les méthodes et techniques sont parfois généralisées sans avoir été expérimentés au préalable. Il est préférable de les évaluer soigneusement avant de les étendre à l'ensemble du système.

-Les établissements de formation peuvent aussi être évalués, en vue de certification, en vue d'un classement, ou pour d'autres raisons.

-Le système de formation lui-même peut être évalué.

C- Les auteurs de l'évaluation:

Les auteurs possibles de l'évaluation sont également nombreux :

- Les évaluateurs internes : les enseignants, les apprenants, personnel d'encadrement technico-pédagogique, les collègues etc.
- Les évaluateurs externes : les inspecteurs, les parents, expert, etc.

I.2- Les caractéristiques de l'évaluation

A- L'évaluation normée:

Le rôle prioritaire de l'évaluation dans la pédagogie traditionnelle, c'est la sélection des apprenants. Cette sélection s'effectue à travers des examens qui privilégient les performances restitutives des apprenants les plus doués.

Dans cette perspective, il s'agit d'une évaluation normative ou « normée » qui permet de classer les individus dans une distribution statistique où les notes élevées restent exceptionnelles et minoritaires. Les épreuves sont d'ailleurs construites pour aboutir à un tel classement. Conçue de la sorte, l'évaluation appelle de nettes critiques et les examens traditionnels paraissent de plus en plus contestables. Selon le CECRL :

*« L'évaluation normative classe les apprenants les uns par rapport aux autres.(...) on peut ajuster les notes brutes pour parvenir à un résultat « juste » en traçant la courbe des résultats en fonction de celle des années précédentes afin de maintenir un certain niveau et de s'assurer que le même pourcentage d'apprenants réussissent chaque année, quelles que soient la difficulté du test ou la compétence des candidats. On utilise couramment l'évaluation normative dans les tests de placement (ou les concours) qui servent à constituer des classes.»*⁸²

B- L'évaluation critériée :

En pédagogie moderne, l'essentiel c'est la promotion des apprenants : un maximum d'apprenants doit pouvoir maîtriser un maximum d'objectifs

⁸² *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Division des langues vivantes, Strasbourg, 2000,p.137.

d'apprentissage. L'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage. Elle constitue donc des informations qui aident l'apprenant à progresser et qui permettent à l'enseignant d'améliorer ses propres interventions.

Il s'agit d'une évaluation dite critériée fondée sur des objectifs d'apprentissages explicites. Elle suppose aussi une certaine individualisation de la formation qui respecte la démarche intellectuelle et le rythme de chaque apprenant. Le CECRL définit l'évaluation critériée comme : « Une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs. »⁸³

Cette nouvelle conception de l'évaluation offre de très nombreux avantages :

- ✓ Réduction sensible du nombre d'échecs : en principe, 80% des apprenants devraient maîtriser 80% des objectifs prévus.
- ✓ Accroissement de la motivation : l'apprenant entre en compétition avec lui-même plutôt que de rivaliser avec ses condisciples ;
- ✓ Développement des savoir-faire et des habiletés motrices à la réalisation des tâches.

C- Les principes de fidélité, de validité, de sensibilité

La docimologie désigne l'étude des systèmes de notation et des examens. La docimologie s'est attachée à l'étude des principes de fidélité, de validité et de sensibilité.

- Le principe de fidélité :

Une évaluation fidèle aboutit au même résultat quel que soit le nombre de passations et de correcteurs : « *C'est la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves* »⁸⁴

Voici quelques questions qu'un enseignant pourrait se poser :

- Exemple : Est-ce que, dans un mois je considérerai excellent une production d'apprenant que je considère excellente aujourd'hui ? Est-ce que, le

⁸³ *Ibid.*, p.137

⁸⁴ *Ibid.*, 136

résultat sera le même malgré une double correction ? Est-ce que mon collègue jugera de la même manière que moi cette production ?

- **Le principe de validité :**

Une évaluation est valide lorsqu'elle mesure exactement ce qui doit être mesuré (rien de plus rien de moins). La validité traite de la correspondance entre ce qui est à évaluer et ce qui est évalué effectivement. Ainsi :

« Les procédures d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui , dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question »⁸⁵

- **Le principe de sensibilité :**

Une évaluation sensible s'adapte de manière significative aux variations du produit à évaluer. L'évaluation sensible marque avec beaucoup de précision l'écart entre la meilleure production de l'apprenant et la moins bonne, les notes doivent varier finement en fonction des différences de qualité de travaux à évaluer.

I.3- La démarche de l'évaluation

La démarche d'évaluation comprend cinq étapes successives :

-La première étape est de déterminer la décision à prendre, en référence à un objectif déterminé et dans le cadre du processus éducatif.

-La deuxième étape est d'énoncer clairement les critères d'évaluation. Il est important dans cette étape de bien préciser les objectifs, les situations et les variables pris en compte parce qu'ils sont pertinents pour la décision à prendre. Il est très important d'avoir une conscience claire des variables et des objectifs qui ne sont pas retenus. Le degré d'atteinte des objectifs et les niveaux atteints par certaines variables permettent de préciser les critères retenus. Ces critères peuvent être hiérarchisés, pondérés, combinés selon les cas. L'évaluation est

⁸⁵ Ibid.,137

valide si les critères sont pertinents, c'est à dire si l'on évalue bien ce qu'on souhaite évaluer.

-La troisième étape est le recueil des informations pertinentes : on détermine les informations à recueillir en fonction des situations d'évaluation et des outils nécessaires. On procède ensuite au recueil des informations puis à leur traitement. Un grand soin doit être apporté à cette étape, plus délicate qu'on ne le croit généralement.

-La quatrième étape consiste à confronter les critères retenus et les informations recueillies, si les étapes précédentes ont été conduites correctement. Cette étape ne présente pas de difficultés particulières. La confrontation des critères retenus avec les informations conduit à une ou plusieurs conclusions.

-La cinquième étape consiste à tirer les conclusions définitives de façon aussi précise que possible pour faciliter la décision qui est le terme du processus.

II-Classification des évaluations

La nature des décisions à prendre va porter sur l'un des quatre types d'évaluation répertoriés en formation et qui sont les suivants :

II.1-L'évaluation prédictive

A la fois diagnostique et pronostique, cette évaluation se pratique avant ou au début de l'action de formation. Elle permet:

- De déterminer les besoins en formation et de fixer des objectifs de formations adaptés à ces besoins ;
- D'identifier les prérequis chez les apprenants, c'est-à-dire les connaissances dont les apprenants auront besoin pour suivre la formation avec succès ;
- D'évaluer le degré de maîtrise des savoirs, savoir-faire et attitudes qu'on va leur enseigner. Cette évaluation permet d'orienter la formation et les objectifs ;
- On peut aussi évaluer les aptitudes ou chances de réussite des apprenants.

II.2- L'évaluation formative

L'expression « évaluation formative » a été proposée par SCIVEN en 1967. Depuis, elle a fait l'objet d'un très grand nombre de travaux. Son caractère essentiel est d'être intégrée à l'action de formation et incorporée à l'acte même de formation. Selon le CECRL , c'est :

*« Un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens. »*⁸⁶

Essentiellement diagnostique, ce type d'évaluation a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage au cours de la formation, en informant l'apprenant sur son propre parcours et en renseignant l'enseignant sur l'efficacité de sa démarche.

Une évaluation est dite formative quand un enseignant porte un jugement sur un apprentissage, pour aider un apprenant à s'approprier les apprentissages en cours de réalisation.

Si l'enseignant intervient ainsi pendant le processus d'apprentissage de ses apprenants, c'est pour diagnostiquer d'éventuelles difficultés chez ces derniers par rapport à certains objectifs du cours qui ne seraient pas acquis.

L'enseignant peut alors proposer des activités de remédiation qui ont pour but d'amener l'apprenant à revenir sur un apprentissage afin de mieux le maîtriser. L'évaluation formative débouche rarement sur des résultats notés et pris en compte dans la note finale. Elle vise plutôt à fournir à l'apprenant des informations plus qualitatives que quantitatives lui permettant ainsi de revoir et de parfaire ses apprentissages.

L'évaluation formative a aussi pour caractéristique de ne jamais être normative, elle a toujours lieu dans un cadre de référence critère, c'est à dire qu'elle permet

⁸⁶ Ibid., 138

de confronter le travail de chaque apprenant non pas à celui de ses pairs, mais à des critères préalablement définis et qui spécifient dans quelles conditions une tâche d'apprentissage donnée est réussie.

Chaque apprenant est ainsi évalué pour lui-même par rapport à des critères. Il réussit à acquérir des savoirs et savoir-faire s'il satisfait aux critères préétablis. Il doit reprendre ou réajuster son travail s'il n'y satisfait pas.

II.3- L'évaluation sommative

Une évaluation est dite sommative quand un enseignant évalue un apprentissage au terme d'un cursus de formation, pour faire un bilan, une somme de connaissances qu'un apprenant a acquises pendant une formation ou une étape de formation. Elle :

« Contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir. »⁸⁷

Cette évaluation lui permet de prendre une décision en ce qui concerne la qualité de l'apprentissage réalisé par l'apprenant.

Ainsi l'enseignant peut décider si un apprenant a atteint, ou non le nombre d'objectifs suffisants pour terminer un programme de formation ou une étape de formation. Pour prendre une telle décision, l'enseignant peut avoir recours à un examen théorique ou pratique qui permettra de rendre compte le plus fidèlement possible des acquis de l'apprenant.

L'évaluation sommative entraîne, par ailleurs, une décision définitive qui clôt irrévocablement l'apprentissage d'un apprenant. Lorsqu'il recourt à l'évaluation sommative, l'enseignant détermine à l'aide d'une épreuve finale.

-L'évaluation après la formation : toute action de l'enseignement nécessite un suivi qui permet de mesurer l'impact de cet enseignement. Le suivi lorsqu'il est bien conçu et organisé garantit, entre autres:

⁸⁷Ibid., p.138.

- Un renforcement des acquis ;
- Une adaptation de ceux-ci aux réalités du milieu ;
- Une consolidation du processus d'apprentissage ;
- Une identification du complément d'apprentissage ;
- Une identification de nouveaux besoins chez les apprenants.

III-Techniques d'évaluation des acquis chez les apprenants

Une réaction favorable des apprenants à la suite d'un cours ou par rapport à une formation, n'est pas une garantie suffisante de résultats, pas plus que le sentiment d'un enseignant d'avoir ou de ne pas avoir réussi dans son activité. Pour avancer une connaissance plus objective des acquisitions des apprenants, une pratique de l'évaluation avant, pendant et après, à condition qu'elle soit appliquée avec beaucoup de rigueur, peut servir l'apprenant :

« L'évaluation est conçue comme un levier permettant à la fois d'aider l'élève à apprendre et également d'aider l'enseignant à le guider dans sa démarche. C'est donc à la fois un outil de régulation des apprentissages, et un instrument d'ajustement pédagogique : l'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre. »⁸⁸

Ainsi, l'évaluation peut se faire :

III.1- Avant le cours

On peut procéder à un test d'entrée pour mesurer le niveau initial de connaissance chez les élèves par rapport au contenu du cours à dispenser. Les tests d'entrée ou les tests de niveau initial peuvent éviter, dans bien des cas, d'apprendre de nouveau aux apprenants ce qu'ils ont déjà appris. Ils peuvent aussi permettre à l'enseignant de constater les lacunes chez les apprenants: concepts, notions, lacunes ou connaissances indispensables pour aborder le cours, lui permettant ainsi d'adapter sa démarche au niveau réel des apprenants. Ces mêmes tests doivent être repris en fin de module, ils permettent à chaque

⁸⁸ Annick FAGNANT, Richard ETIENNE, Lucie Mottier LOPEZ, Marie-Noëlle HINDRYCKX, *L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants*, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01715665/document> consulté le 11/11/2017

participant d'évaluer sa propre évolution. Ils peuvent faire l'objet d'une correction de la part de l'animateur, comme ils peuvent être exploités en auto-évaluation.

III.2- Pendant le cours

Les évaluations peuvent être sous forme de :

A-Questions orales:

Les questions tiennent une place importante dans une séance de formation lorsque la pédagogie est centrée sur l'apprenant. Il s'agit de questions à la fois émises par l'enseignant et les apprenants. La méthode pédagogique «questions/réponses » qui s'appuie, tel que son nom l'indique, sur le questionnement, privilégie dans un premier temps les questions de l'enseignant ; mais très vite celles-ci déclenchent la curiosité des apprenants, qui, à leur tour se mettent à poser des questions à l'enseignant et aux autres apprenants. Les questions de l'enseignant ont pour objectif de faire participer les apprenants, de les faire parler, d'évaluer leur compréhension de la question traitée afin de mieux ajuster les explications. En outre, L'enseignant dispose de tout un éventail de questions dans lequel il peut puiser au cours de son animation. Parmi ces questions, les plus utilisées sont:

- **Les questions ouvertes**

Ce sont des questions qui sont généralement posées au démarrage d'une séance de formation. Ces questions s'adressent en général à tous les apprenants et sont suffisamment ouvertes pour que tous puissent y répondre. Elles ne font pas appel à un savoir précis mais à un vécu et à des expériences plus générales des personnes. C'est un excellent moyen pour l'enseignant d'ouvrir le débat ou d'évaluer le degré de familiarité des apprenants avec le sujet abordé:

« Ici, la personne questionnée peut s'exprimer le plus librement possible, car on lui permet de développer sa réponse. Lorsque l'on pose une question ouverte on influence au minimum la réponse pour recueillir un maximum d'informations et de détails. Enfin la question ouverte fait réfléchir l'interlocuteur,

ce qui lui permet de vraiment s'impliquer dans la conversation.»⁸⁹

Il arrive parfois qu'à la suite d'une question ouverte, personne ne réponde, ce silence des apprenants doit renvoyer l'enseignant à la pertinence de sa question et non à l'ignorance des apprenants. L'enseignant doit donc soit reformuler la question soit l'orienter davantage.

- **La question fermée :**

La question fermée permet d'obtenir une réponse claire en termes de oui ou de non, de vrai ou de faux. La réponse ne suppose pas un développement long et ne fait intervenir ni l'esprit d'analyse, ni l'imagination. Les questions fermées permettent au formateur de contrôler immédiatement les connaissances de ses apprenants :

« La question fermée contient un maximum de présupposés, car le contexte est contenu dans la question. Ce type de questionnement est utile quand il vous faut avoir une réponse précise et immédiate, et quand vous connaissez l'ensemble des possibilités (ou elle est fâchée, ou elle ne l'est pas). Mais attention, ce type de question ne permet pas à l'autre de s'exprimer complètement sur le contexte. »⁹⁰

- **La question dirigée :**

Elle s'adresse à un apprenant sans faire forcément appel à un savoir précis de celui-ci. C'est un moyen de donner la parole à l'élève, de l'impliquer davantage. Elle se justifie lorsqu'elle aide l'apprenant à s'exprimer, à clarifier sa pensée. Elle est vécue comme sanction lorsque l'enseignant y a recours pour rappeler une personne à l'ordre ou pour vérifier si son attention est réelle.

- **Les questions miroirs :**

Les questions en miroir permettent d'approfondir le dialogue. Elles conduisent à retourner directement vers l'interlocuteur une partie de la réponse à

⁸⁹Alexandre DELIVRE, *Techniques de questionnement*, <https://delivre.wordpress.com/2007/09/20/techniques-de-questionnement/> consulté le 16/11/2017

⁹⁰ *Les techniques de questionnement*, PNL ARTICLES <https://pnlarticles.com/techniques-de-questionnement/> consulté le 16/11/2017

la question précédente. Le but de ce type de question est de faire parler l'interlocuteur au-delà de sa propre affirmation.

- **La question relais :**

Les questions relais servent à exploiter les réponses de l'interlocuteur. Elles sont construites à chaud à partir des réponses à des questions ouvertes ou fermées. Elles exigent une écoute maximale et un bon réflexe mental. Elles donnent au dialogue une forte cohérence et peuvent servir de guide à l'entretien.

- **La question de contrôle :**

Elle permet de vérifier ce qui a été compris et ce qui a été retenu. Elle permet également de faire des synthèses partielles ou globales.

B-Traitement des questions:

Lorsque la dynamique des questions est déclenchée auprès des apprenants, l'enseignant doit savoir la traiter. Lorsqu'un élève pose une question il est utile de la reformuler pour plusieurs raisons :

- Vérifier que les apprenants ont bien compris la question,
 - Permettre aux apprenants de mieux l'entendre et de s'y intéresser,
 - Transformer une question individuelle en question d'ordre général,
- Lorsqu'une question risque trop d'éloigner le groupe du sujet, l'enseignant intervient comme régulateur. Etant responsable de l'avancement du groupe vers les objectifs fixés, c'est à lui de couper court et d'expliquer pourquoi il le fait. Cela demande souvent une grande discipline de la part de l'enseignant.

C-Traitement des réponses aux questions :

La réponse à une question ne doit pas être apportée systématiquement par l'enseignant, il doit parfois les renvoyer aux autres apprenants. C'est un moyen supplémentaire de faire participer l'ensemble des élèves et de favoriser leur valorisation.

L'enseignant gagne plus en crédibilité lorsqu'il exploite les richesses de son groupe et l'implique au maximum en sollicitant sa participation.

Une des grandes craintes de l'enseignant est la question «piège » c'est à dire la question dont il ne connaîtrait pas la réponse. L'enseignant peut dire à l'apprenant sans aucune gêne qu'il n'a qu'une réponse partielle, qu'il doit

consulter ses documents pour avoir plus d'informations. Il peut aussi retourner la question et en faire un sujet de recherche pour tout le groupe.

D-Demande de reformulation :

Nous distinguons d'ailleurs deux situations de reformulation :

-Reformuler les paroles des apprenants,

-Reformuler ses propres paroles en tant qu'enseignant,

Dans les deux cas la reformulation intervient à la suite d'une écoute et observation attentives. En effet, dans un processus de communication, une bonne écoute est primordiale, car elle augmente significativement les chances du récepteur de saisir la totalité du message qui lui est destiné. Par totalité, on entend les émotions sous-jacentes autant que le contenu intellectuel à proprement parler (les idées ou opinions émises). Celle-ci implique chez le récepteur de :

-centrer son attention sur la personne qui parle;

-ne pas juger, du moins dans un premier temps, ce que l'autre lui communique;

-chercher à saisir au-delà des mots, c'est-à-dire à comprendre ce que la personne éprouve relativement au contenu de son message;

-reformuler ce qu'il a compris de ce que l'autre lui a communiqué.

L'écoute est donc un processus actif; elle oblige le récepteur à aller au-delà des mots pour essayer de vraiment comprendre tout le message de l'interlocuteur.

-Reformuler les paroles des apprenants:

Le fait de redire à haute voix ce qui a été prononcé par une seule personne, une question, un avis personnel, ou autre, est un moyen d'attirer l'attention de tous, de faire réagir ou remotiver si nécessaire. Il ne s'agit pas de faire une utilisation systématique de la reformulation, mais de l'utiliser comme stratégie de participation et de recentrage. La reformulation permet de vérifier si nous avons bien compris le message de l'autre ; elle permet à l'apprenant de préciser si nécessaire.

-Reformuler ses propres paroles :

Les questions et les réponses des apprenants indiquent à l'enseignant s'il est nécessaire de reformuler sa question ou son explication.

Reformuler c'est exprimer différemment la même idée avec l'objectif de faciliter la compréhension. Par exemple, exprimer une deuxième fois la même idée par une analogie est une manière de reformuler. La reformulation est aussi un moyen efficace de renforcer la mémorisation.

Le fait d'entendre à plusieurs reprises les mêmes mots, les mêmes concepts, facilite leur intégration à plus long terme.

Nous savons également que l'écoute attentive des apprenants est limitée ; des reformulations fréquentes leur permettent de «rattraper » ce qui leur a échappé.

E- Ecoute et Observation:

Dans une démarche pédagogique interactive, la capacité d'écoute et d'observation de l'enseignant sont fortement sollicitées. Au cours d'une séance de formation interactive, de type découverte interrogative, l'enseignant peut se sentir beaucoup plus fatigué que s'il avait fait un long exposé.

L'écoute et l'observation permanente d'un groupe demandent une concentration soutenue de l'enseignant: les questions, les solutions proposées et les échanges nécessitent de la part de l'enseignant un ajustement permanent à la situation. Les principaux moments d'écoute et d'observation sont les suivants:

- Pendant les travaux de groupes, l'enseignant passe d'un groupe à l'autre pour observer leur progression. Il intervient si nécessaire pour conseiller ou réguler le groupe. Ces observations lui permettent de mieux prévoir la synthèse qu'il fera par la suite avec le grand groupe.
- Lors de la mise en commun des travaux respectifs, l'enseignant est à l'écoute des explications et des difficultés rencontrées par les apprenants pendant la réalisation de l'activité. Cette écoute lui permettra par la suite de faire la synthèse des différents travaux et de les développer.

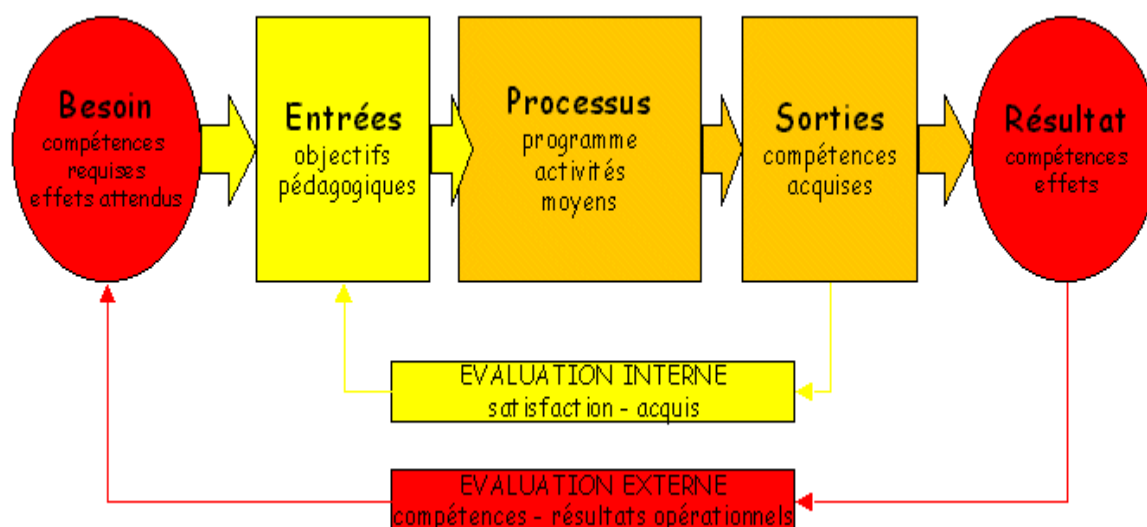
Un manque d'écoute se traduira par une synthèse sous forme d'exposé magistral qui, sans tenir compte des travaux des apprenants, comprendra uniquement les idées de l'enseignant sur le sujet. Lorsque les apprenants posent une question ou y répondent, l'enseignant est en situation d'écoute attentive. Il est important de comprendre le pourquoi de la question ou de la réponse, car le fait de comprendre le raisonnement de l'autre permet d'apporter la réponse appropriée, c'est à dire celle qui fait avancer. Lors des productions écrites et orales, l'enseignant doit observer et surtout écouter ses apprenants et les amener à identifier eux-mêmes leurs erreurs et à les corriger.

Sans oublier que le résumé de ce qui vient d'être dit permet aussi de vérifier les acquis pas à pas, de varier le rythme pédagogique et de soutenir l'attention des apprenants.

III.3- En fin de cours

Un test de sortie soigneusement rédigé permet de déterminer si les objectifs énoncés explicitement en début de séance ont été atteints ou non, et par combien d'apprenants.

Selon une analyse systémique, évaluer la formation, c'est passer la formation au crible de 4 tamis selon les finalités recherchées et les acteurs du processus de formation.⁹¹



⁹¹VOIR <http://francois.muller.free.fr/diversifier/4niveauxdevaluation.htm> / consulté le 20/11/2017

Les tests d'entrée et de sortie s'appliquent tout à fait à une formation de type modulaire. Ils peuvent être exploités individuellement, apprenant par apprenant, pour leur faire prendre conscience des progrès individuels accomplis et de leur pérennité.

IV- Les outils d'évaluation

Pour évaluer les performances de l'apprenant, l'enseignant dispose d'un certain nombre d'instruments d'évaluation, qu'il peut utiliser dans un contexte d'évaluation formative ou sommative. Ces outils d'évaluation se répartissent en deux catégories distinctes: les tests, les travaux.

IV.1- les tests

Le test est un instrument classique d'évaluation des apprentissages. Il s'agit donc selon Pichot, 1949 d' *«une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation, permettant ainsi de classer le sujet examiné, soit quantitativement, soit typologiquement»*⁹² .Cependant, il existe plusieurs sortes de tests :

-Les tests écrits:

Le test écrit constitue la forme de test la plus connue et la plus répandue. Dans cette épreuve, l'enseignant demande aux apprenants de répondre par écrit dans leurs propres termes, à une ou plusieurs questions relatives à la matière du cours. Lors du test écrit, l'enseignant peut recourir à deux types de questions: des questions à correction subjective et des questions à correction objective.

- Test à correction subjective:

Dans ce type de test, l'enseignant doit, pour corriger les productions des élèves, juger les réponses pour déterminer si elles satisfont aux critères correspondant aux bonnes réponses. Il s'agit, la plus part du temps, de questions dont les réponses sont à développement long donc d'outils d'évaluation ouverts.

⁹² Christine ARBISIO, *Tests et clinique : une histoire conjointe*, <https://www.cairn.info/le-bilan-psychologique-avec-l-enfant--9782100521203-page-43.htm>, consulté le 10/12/2017

- **Test à correction objective:**

Dans les tests à correction objective, l'enseignant n'a pas à juger des réponses, mais il doit simplement déterminer si elles sont bonnes ou mauvaises. Dans ce type de test on peut poser des questions à choix de réponses : des questions auxquelles on peut répondre par vrai ou faux, des questions dans lesquelles on doit procéder à des associations ou des appariements (exemple associer un mot à une définition). Ce test est composé surtout de questions dont les réponses appellent un développement court, donc d'outils d'évaluation fermés.

- **Les tests oraux :**

Le test oral, objet de notre étude et auquel nous allons consacrer le point suivant de ce chapitre, reste assez peu utilisé par les enseignants. Au cours de ce type de test, l'enseignant interroge individuellement chaque élève sur le contenu du cours. Pendant un test oral, un apprenant a peu de temps pour réfléchir et préparer mentalement sa réponse. C'est pour cela qu'un test oral valable doit durer au moins 20 à 25 minutes.

En fait, le test oral est un instrument d'évaluation exigeant, difficile à mener qui nécessite beaucoup de temps. Il est surtout source de beaucoup d'anxiété pour les apprenants. C'est en grande partie pour ces raisons que les apprenants y ont très peu recours pour évaluer les apprentissages des stagiaires.

IV.2- Les travaux théoriques

Les travaux théoriques peuvent prendre plusieurs formes générales débouchant toutes sur la rédaction d'un texte. Généralement, les travaux théoriques sont réalisés individuellement, ils peuvent cependant faire aussi l'objet d'un travail d'équipe.

Les principaux travaux théoriques exigés en formation des stagiaires sont les suivants:

- Les études de cas
- Les rapports
- Les travaux de recherche

IV.3- Les travaux pratiques

Les travaux à caractères pratiques correspondent à la mise en œuvre de savoir-faire pratiques qui aboutissent à une réalisation concrète.

Parmi ces travaux, on compte:

- Le projet,
- La séance de laboratoire (travail pratique confié à une équipe de stagiaires),
- Les travaux pratiques,
- L'exposé,
- Le rapport de stage.

V- L'évaluation de l'oral

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Références pour les Langues) a consacré le chapitre 9 à la question de l'évaluation, vu son importance dans le processus de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. Ce dernier a proposé une liste de paramètres d'évaluation constituée de 26 types . Ainsi, nous n'allons analyser que l'évaluation du savoir et celle de la capacité communicative en contexte d'enseignement et d'apprentissage. Selon le CECRL :

*« On peut faire valoir que les distinctions entre **Savoir** (centré sur le contenu du cours) et **Capacité** (centrée sur l'utilisation en situation réelle) devraient, idéalement, être infimes. Lorsque l'évaluation du savoir teste l'utilisation pratique de la langue dans des situations significatives et tend à présenter une image équilibrée de la compétence qui se manifeste, elle a une dimension de capacité. Ce test a une dimension de savoir lorsque l'évaluation de la capacité se fait par des tâches langagières et communicatives fondées sur un programme connu approprié, donnant à l'apprenant l'occasion de montrer ce à quoi il est arrivé plutôt que de l'exposer au hasard de*

tâches qui, pour des raisons vraisemblablement inconnues, départagent les forts et les faibles. »⁹³

De cette citation nous pouvons déduire que l'évaluation de l'oral s'avère une tâche difficile voire même impossible du moment où la réelle évaluation des compétences orales de l'apprenant doit se faire en dehors de son milieu scolaire (la classe). On ne peut prétendre pouvoir réussir un apprentissage de l'oral que si l'apprenant arrive à interagir dans les différentes situations de communication auxquelles il se confronte au niveau social et scolaire. En outre, cet apprenant se trouve perdu entre la maîtrise de l'aspect structural de la langue en question (dans notre étude le français) en l'occurrence sa phonétique , sa syntaxe, sa grammaire etc et son aspect pragmatique qui prend en considération ses habilités discursives (contexte, émotions, non verbal...) . En somme cette perte que ressent l'élève est ressentie par son enseignant quand il s'agit de l'évaluation de l'oral.

En guise de synthèse, l'évaluation des apprentissages est l'une des composantes du projet éducatif. L'ensemble du personnel de l'établissement de formation doit contribuer à sa réalisation, notamment les personnes qui appuient directement le travail des enseignants (direction des études, conseillers pédagogiques, etc.), ainsi que la direction de l'établissement. Il leur revient de mettre en place une démarche de planification et de gestion qui facilite la prise en compte de l'évaluation dans le processus de formation, tout comme la réalisation de l'évaluation de sanction qui conduit à la certification du processus scolaire de l'élève, et ce en réussissant son examen de baccalauréat.

Tout compte fait, l'évaluation est toujours vue par l'enseignant et l'élève comme l'exercice le plus difficile. En revanche, évaluer l'oral demeure une tâche très compliquée qui échappe à l'objectivité ⁹⁴ malgré les efforts des enseignants à adopter des grilles d'évaluation pour essayer d'éviter ce problème. L'évaluation

⁹³ *Ibid.*,139

⁹⁴ A ce titre, notre lecteur peut consulter l'ouvrage « Evaluation continue et examens : Précis de Docimologie » de son auteur Gilbert De LANDSHEERE, Editions LABOR, Bruxelles, 1992.

de l'oral est quasi absente dans les classes de FLE et si on ose parler d'évaluation de l'oral, c'est seulement parler de la participation de l'élève dans les activités réalisées en classe.

Conclusion de la première partie

D'une manière générale, les interactions verbales en classe de FLE jouissent d'une place prépondérante dans le domaine de la didactique des langues étrangère en tant qu'instrument de communication et de socialisation de l'apprenant. Ainsi, L'objectif d'une séance de langue vivante est de donner à l'élève la capacité de comprendre et de s'exprimer simplement sur des sujets qui lui sont familiers ou sur des sujets nouveaux qui peuvent susciter son intérêt. Cependant, apprendre une langue étrangère ne se limite pas dans l'apprentissage du lexique approprié à un sujet ou à un domaine bien déterminé. L'élève est appelé à s'exprimer dans une langue qu'il ne maîtrise pas, appartenant à une culture tout à fait différente de la sienne. Il faut lui donner les moyens pour s'approprier ce lexique en l'utilisant dans un contexte porteur de sens à ses yeux. De même, le temps consacré aux activités de la communication orale et le lieu (espace classe) demeurent des éléments primordiaux voire nécessaire pour faire réussir cette activité.

Convaincu que ses élèves ne peuvent pas posséder un niveau assez suffisant pour pouvoir communiquer librement en classe, l'enseignant se contente d'une seule forme lors de l'interaction verbale en classe de FLE qui est l'échange, en forme de va et vient entre l'enseignant et un seul élève pour produire ou encore reproduire un discours trop cadré. Notons que nous pouvons trouver à ce niveau un écart remarquable entre les élèves de l'enseignement privé et ceux de l'enseignement public. L'oral est, en effet, présent dès les classes maternelles dans les établissements privés. On tente de faire acquérir à l'élève les compétences de la compréhension et de la production de l'oral, ce qui pourra être un signe de la réussite de ce système. En général, les deux systèmes visent une parfaite maîtrise de l'élève des quatre compétences : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'écrit.

Nous allons essayer, dans la deuxième partie de ce travail, de procéder à une analyse portant sur les activités de l'oral proposées dans les classes de FLE du cycle qualifiant, et ce en adressant un questionnaire aux enseignants du cycle

qualifiant. Ce dernier sera appuyé par des observations des classes du même cycle.

Partie II :
L'oral en classe de FLE
au cycle qualifiant :
entre ambitions des orientations
pédagogiques et réalité de la classe

Introduction

Comme notre recherche s'intéresse au domaine de la didactique des langues, nous devons nous concentrer sur l'observation des phénomènes constituant les piliers de notre problématique, en l'occurrence l'élève, l'enseignant et le contexte de la classe. Notons que dans le domaine de la didactique, il s'agit plutôt d'observer que d'agir : notre observation ne doit pas dépasser le milieu institutionnel puisque nous allons nous contenter des classes de FLE dans le cycle qualifiant. Nous allons essayer d'établir le lien entre les théories que nous avons adoptées dans la première partie de notre travail et ce qui se passe lors des actions sur le terrain, relevées pendant notre observation de classe. Il s'agit, en effet, d'un travail d'objectivation qui nécessite le passage de l'objet réel à l'objet construit. Cela exige une certaine distanciation de notre part.

Pour mener à bien notre recherche, il nous paraît indispensable d'exposer notre positionnement épistémologique et de choisir la méthode que nous jugeons adéquate quant à la réalisation de notre étude. Nous exposerons, ensuite, les différentes techniques d'enquête auxquelles nous avons eu recours (quantitatives et qualitatives).

Cette partie comportera trois chapitres : le premier présentera la transition du cadre théorique à la recherche sur le terrain, le deuxième contiendra une analyse minutieuse du questionnaire adressé aux enseignants de FLE du cycle qualifiant. Quant au troisième chapitre, il présentera les résultats de nos observations de classe qui s'est étalée sur plusieurs mois.

Chapitre I :

Du cadre théorique à la recherche action

Introduction

Ce chapitre sera un passage de la théorie des interactions verbales et ses fondements à la pratique sur le terrain. Comment passer des théories de l'oral en classes de FLE à l'observation sur le terrain ? Et quelles sont les données que nous avons prises en compte pour formuler nos hypothèses de recherche ?

En effet, nous étudierons la problématique des compétences visées par les orientations pédagogiques de l'enseignement de l'oral en classe de FLE au cycle qualifiant et la réalité des classes. Nous nous interrogerons sur ces pratiques langagières afin de mesurer la place de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français dans ledit cycle. Notons que le contexte de l'enseignement/apprentissage de la langue française au Maroc diffère des autres contextes d'apprentissage dans les autres pays francophones. Au Maroc, l'enseignement de la langue française peut être, dans plusieurs cas, la cause de l'échec scolaire de quelques élèves et occasionner un grand taux de déperdition. Notre présent travail ambitionne d'analyser cette problématique, tout en adoptant des théories de recherche qui pourront être en adéquation avec la nature assez complexe et diversifiée de notre sujet. Nous allons, en outre, évoquer les points suivants : l'objet de la recherche, le cadre épistémologique et choix de la méthode, l'exploration du terrain et choix du lieu, les outils de l'enquête qui constitueront nos corpus.

I -Cadre épistémologique et didactique

I.1- Le positionnement épistémologique

En sciences humaines et sociales, il est très important de définir son positionnement épistémologique. Cela est dû au foisonnement des modèles théoriques qui ne perçoivent pas la réalité de la même manière. Notons que le mot « épistémologie » peut entendre les méthodes propres à chaque science ou domaine scientifique. C'est une réflexion sur la construction et la gestion du

savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique. Tout au plus, l'épistémologie peut s'intéresser à la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu. DEPELTEAU François note qu'« *Un chercheur en sciences humaines doit être conscient de la diversité des fondements épistémologiques des démarches et des méthodes scientifiques. Parce que dans ces sciences la diversité méthodologique est plus grande que dans les sciences de la nature où les conventions théoriques et méthodologiques limitent les choix des chercheurs* ». ⁹⁵

En effet, on distingue deux grands paradigmes épistémologiques : on trouve d'une part le positivisme et d'autre part le subjectivisme ou l'approche compréhensive systémique. Ces deux approches donnent lieu à leur tour à des démarches méthodologiques différentes : le positivisme réfère à une méthodologie de recherche quantitative et expérimentale conduisant à une démarche hypothético-déductive. Le subjectivisme, quant à lui, est basé sur une méthodologie qualitative dite empirico- inductive.

A- Le positivisme

On parle de positivisme quand l'esprit humain tend vers la recherche d'explications, des causes et des relations entre les lois à travers des expériences faites par le chercheur. Le positivisme développe la méthode expérimentale par certains outils d'investigation et d'analyse qui répondent à des critères de rigueur, d'objectivité, de quantification et de cohérence interne. Autrement dit, la science doit être objective et doit mettre en œuvre une approche quantitative associée à un ensemble de règles procédurales strictes.

Selon Alex Mucchielli, ce point de vue épistémologique repose sur trois postulats basés à partir des sciences naturelles et physiques : d'abord, un phénomène ne peut être lui-même et un autre à la fois. Deuxièmement, la réalité a une existence. Autrement dit, le réel est une donnée accessible et qu'il n'est pas question de mettre en cause. Le troisième et dernier principe repose sur la

⁹⁵ François DEPELTEAU, *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*, De Boeck, Paris, 2010, p. 70

causalité linéaire c'est-à-dire qu'il y a une nécessaire liaison entre un phénomène constaté et un phénomène précédent qui en est la source.

B- Le subjectivisme ou l'approche compréhensive systémique

D'après les réflexions d'Alex Mucchielli, ce positionnement épistémologique « postule la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre, c'est le principe d'intercompréhension humaine. ».⁹⁶

Toujours selon Mucchielli, cette position épistémologique est fondée sur les postulats suivants :

- Il n'existe pas de réalité objective donnée : la réalité est construite par des acteurs, c'est une conception collective et non une donnée du monde.
- Il existe plusieurs réalités construites par les acteurs : ces réalités sont aussi vraies et coexistent en même temps.
- Un phénomène existe en relation avec d'autres phénomènes : les phénomènes sont liés entre eux par une relation de causalité circulaire.
- Une réalité est due à un ensemble de causalités circulaires.
- La cause est une visée : c'est une orientation des efforts dans le but d'atteindre un objectif.

En bref, nous effectuons une recherche dans le cadre des sciences humaines en l'occurrence, le domaine de l'enseignement et de la didactique. Contrairement aux autres domaines d'études scientifiques, tels que les sciences naturelles et physiques, nous cherchons à comprendre les phénomènes plutôt qu'à les expliquer. Notre problématique consiste à analyser les causes du problème de la prise de parole en classe de FLE que rencontrent les élèves du cycle qualifiant, voire des étudiants pendant leurs interactions verbales en classe de FLE au Maroc. Nous n'avons pas la prétention d'expliquer de manière exhaustive ces difficultés.

⁹⁶Alex MUCCHIELLI, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996, p.41.

I.2-La didactique et la distanciation du chercheur

Bailly considère que notion de distanciation du chercheur en didactique, ainsi que la présence de l'affectif, du rationnel et du cognitif dans le travail de recherche imposent que l'observateur effectue un véritable travail sur lui. L'affectif pèsera sur toute recherche en didactique ce qui rend la notion de distanciation ou d'objectivité scientifique très difficile. De surcroît, l'objectivité de la recherche consiste à donner les limites des explications et à en admettre la subjectivité et la relativité. La multiplicité des explications et leur confrontation permettra au chercheur de gérer l'objectivité et constituer son cadre théorique. Dans ce sens, Bailly écrit que :

« Le terme "Didactique", dans son acception moderne - relativement récente renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage »⁹⁷.

Cela dit que le travail d'un chercheur en didactique des langues consiste à trouver l'harmonisation entre les exigences de la méthodologie de la recherche et les effets de sa créativité. Le domaine de la didactique des langues a connu et connaît une diversité de courants et de méthodologies vu sa nature complexe. Cette complexité provient de l'apparente scientificité des termes employés : langue, production, apprentissage, acquisition, action. Face à cette complexité

⁹⁷Danielle Bailly, *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*, Nathan, Paris , p.10

due à l'absence « d'un paradigme dominant », le chercheur est appelé à trouver sa propre méthodologie et se l'approprier tout en prenant en compte un contexte bien précis, déterminer son positionnement et choisir sa méthodologie. Ainsi, dans le domaine de la didactique, on peut se situer plus au niveau des conséquences de la recherche et ses effets sur le terrain que de la recherche seule. Par conséquent, tout travail quantitatif sera inutile s'il n'a pas pris soin de suivre une méthodologie expérimentale adéquate.

II - Le choix de la méthode

Dans son ouvrage *La Nouvelle Communication*⁹⁸, Mucchielli illustre deux démarches à adopter quand il s'agit d'une recherche en sciences humaines : une démarche hypothético-déductive et une démarche empirico inductive.

Notre recherche, en plus d'être conditionnée par le domaine des sciences humaines, concerne aussi la didactique des langues étrangères précisément le français langue étrangère. Notre démarche doit être d'une part une démarche qualitative et doit donc viser à « comprendre les raisons sous-tendant des perceptions, des motivations, des comportements et attitudes en faisant parler de manière spontanée et approfondie un petit nombre d'interviewés »⁹⁹ et d'autre part quantitative.

II.1- Une méthode construite à partir d'une démarche hypothético-déductive

Cette méthode se base sur une ou plusieurs hypothèses issues d'une étude de terrain, puis on essaie de vérifier ces hypothèses à travers des outils d'enquête pour pouvoir élaborer des recommandations à la fin.

Dans le même ouvrage, Alex Mucchielli donne un exemple où un enquêteur vérifie la situation de nouvelles recrues à travers l'utilisation d'un questionnaire. En effet, l'enquêteur a « vérifié par questionnaire, auprès d'un échantillon de jeunes diplômés travaillant à l'hôpital qu'ils sont bien perturbés par les divergences ... ».¹⁰⁰

⁹⁸ Alex Mucchielli, *La nouvelle communication*, Edition Armand Colin, Paris, 2000.

⁹⁹ Christian Michon et al., *Le Marketeur*, Ed. Pearson, 2003.

¹⁰⁰ Alex Mucchielli, *La nouvelle communication*, op.cit, p.69.

Cette démarche, comme son nom l'indique, consiste en l'élaboration d'hypothèses qui constituent la case de départ de la recherche afin de vérifier et déduire les résultats au moyen d'outils d'investigation.

II.2-Une méthode construite à partir d'une démarche empirico inductive

L'empirisme constitue l'un des fondements de base de la science moderne. Ce mode de connaissance se fonde notamment sur nos expériences sensorielles de la réalité. La démarche dite inductive est surtout utilisée dans les méthodes d'enquêtes comme l'observation. La démarche empirico inductive, à la différence de l'hypothético-déductive, part d'une problématique pour recueillir ensuite les informations en faisant recourt à certaines techniques qualitatives, c'est-à-dire qu'on part d'une question que l'on pose à un ensemble de phénomènes pour en comprendre les raisons.

Mucchielli nous expose les grandes étapes de cette démarche :

« On a donc au départ une préoccupation de compréhension d'un phénomène que l'on sait par avance relié d'une manière systémique à d'autres phénomènes. On va d'abord recueillir de nombreuses données, les catégoriser, les ordonner (c'est là l'effort de recueil des données empiriques de la méthode) ; le chercheur va ensuite essayer de formuler un schéma de compréhension du fonctionnement globale des phénomènes (c'est là l'effort d'induction de la méthode) dans cette manière de procéder, on dit que l'on est dans une approche de découverte. »¹⁰¹

III - L'exploration du terrain

Prenant en considération la nature de notre sujet de recherche, sa complexité et son importance dans les recherches didactiques actuelles, nous allons recourir aux deux techniques quantitatives et qualitatives. Notre méthodologie consiste à faire une enquête par questionnaire auprès des enseignants de FLE du cycle qualifiant, des élèves du lycée et des stagiaires de l'OFPPPT : techniciens et techniciens spécialisés. Il s'agira aussi d'une

¹⁰¹ *Ibid.*, p.51

observation directe de quelques classes du cycle qualifiant, notamment les trois niveaux : tronc commun, 1^{ère} année et 2^{ème} année baccalauréat appuyée par des enregistrements sonores de quelques séances de l'oral. Nous allons donner un aperçu sur ces deux outils quoique les méthodes d'enquête soient diversifiées (un questionnaire, des entretiens individuels, l'observation directe, analyse de documents).

III.1-Le questionnaire

Le questionnaire est une méthode d'enquête collective, quantitative s'appliquant sur un ensemble, un échantillon et qui doit permettre des inférences statistiques. Il s'agit d'un document écrit, standardisé, comportant une série de questions adressée aux sujets concernés par la recherche en cours. Un questionnaire permet de vérifier les hypothèses à travers des questions contenant la relation entre les variables et d'estimer certaines grandeurs absolues ou relatives.

Les enquêtes mélangent souvent questions fermées ou questions à choix multiples et questions ouvertes. Les questions ouvertes permettent à la personne la libre expression sur ses désirs, ses points de vue ... d'où l'avantage qu'une question ouverte permet au répondant d'interpréter ce qu'on lui dit et d'y répondre comme il le veut. Les questions fermées quant à elles, ont des réponses préétablies, l'enquêté n'a qu'à choisir entre les réponses déjà proposées par le chercheur. Pour le répondant, les questions fermées sont plus faciles et plus rapides à gérer. Toutefois, les questions ouvertes prennent plus de temps et de réflexion et donnent plus d'informations.

Ghiglione dans son ouvrage *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*¹⁰² a défini les objectifs et les étapes d'un questionnaire. Ce dernier doit répondre aux objectifs suivants :

- L'estimation : il s'agit d'une étape préliminaire à savoir la description et la collecte des données.

¹⁰² Redolphe GHIGLIONE, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1987.

- La vérification : c'est le fait de regrouper les informations tournant autour des phénomènes subjectifs qui « sous-tendent les phénomènes objectifs » et essayer de les expliquer.

- La vérification d'une hypothèse : cet objectif permet de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de départ.

Sara SENOBAR, dans son article « Le questionnaire : quels objectifs ? Quelles démarches ? » a mentionné les étapes à adopter pour réaliser une enquête par questionnaire :

«La valeur d'un questionnaire dépend des objectifs sous-jacents à l'étude.

Pour cela, il est nécessaire de:

A : Définir l'objet de l'enquête : sur quoi porte l'enquête, ainsi que les moyens matériels.

B : Les objectifs et les hypothèses de l'enquête : Qu'est-ce que l'on cherche à mettre en évidence, qu'est-ce que l'on veut vérifier ? La définition des objectifs est impossible sans la définition des hypothèses générales de l'enquête.

C : Déterminer la population d'enquête ou l'univers de l'enquête : on appelle l'univers de l'enquête l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête.

D : Terminer l'échantillon : C'est-à-dire combien d'individus seront retenus par rapport à l'univers.

E : Le projet du questionnaire : Il s'agit de poser les questions principales par rapport à l'objet de l'enquête. Une fois le projet clairement établi, le plus gros de l'élaboration du questionnaire est fait.

F : Le prétest: Il s'agit d'une phase fondamentale, souvent négligée, qui consiste à mettre à l'épreuve le questionnaire par rapport à quelques individus, autrement dit à le tester.

G : La rédaction définitive du questionnaire.

Et l'auteur considère les deux dernières démarches : H : Le dépouillement et le codage des résultats et L'analyse des résultats en relation avec les objectifs de l'enquête. »¹⁰³

En outre, l'enquêteur doit se soumettre à certaines recommandations lors de l'élaboration de son questionnaire, il doit alors :

-Tester le questionnaire sur un petit nombre de personnes pour corriger les questions peu intelligibles ou qui risquent d'entraîner des confusions.

¹⁰³Sara SENOBARI, *Le questionnaire : quels objectifs ? Quelles démarches ?*
<https://arlap.hypotheses.org/3793> consulté le 2 /01/2018

-veiller à la longueur du questionnaire (30 à 40 questions au maximum)
-Les questions doivent : être univoques (non ambiguës); compréhensibles; neutres (sans jugement de valeur); uniques (ne pas se répéter); et courtes.
-Soumettre le questionnaire aux répondants de différentes manières: durant un entretien plus large (entretien de recherche) : par enquêteur, par téléphone, dans la rue, dans un lieu public ou au domicile; le questionné reçoit le questionnaire (distribution dans un groupe ou plus largement, journal, envoi postal, télécopie) et y répond lui-même sans aide extérieure. Sachons qu'une large distribution impose un questionnaire auto-administré qui doit limiter la quantité d'information demandée tout en maximisant la qualité et la pertinence de l'information et offrir la plus grande clarté possible. Une distribution plus restreinte permet une présence de l'enquêteur et, par un meilleur contrôle de la relation, d'obtenir plus d'informations, d'en contrôler la pertinence et la qualité et de remédier aux défauts du questionnaire.

Toutefois, l'enquêteur peut rencontrer des difficultés lors de la distribution de son questionnaire et la collecte des informations. Ainsi, l'enquêté peut avoir peur d'être mal jugé, être prudent face aux questions trop intimes, réagir d'une façon émotive, avoir l'effet de halo car les questions peuvent se contaminer les unes aux autres, juger le questionnaire trop long et trop complexe enfin refuser de répondre sans donner raison.

III.2-L'enquête par observation

Comme l'enquête par questionnaire peut s'avérer insuffisante pour mener à bien notre travail de recherche et aboutir à des résultats fiables, nous trouvons nécessaire de recourir à une autre méthodologie d'enquête à savoir l'enquête par observation. Il s'agit en fait d'une observation qui peut être participative, le chercheur reste en interaction avec les sujets de sa recherche, il «participe» à leurs activités. Le chercheur assume son rôle d'observateur tout en confrontant ses observations avec ses objectifs de recherche.

« Le travail de terrain sera envisagé ici comme l'observation des gens in situ : il s'agit de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en

donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe. Même dans le cas le plus favorable, il n'est pas facile de trouver la démarche appropriée»¹⁰⁴

Quant aux techniques de l'observation, elles peuvent se résumer dans les points suivants :

- Avoir un bloc de notes qui permet d'indiquer ses observations au jour le jour.
- Les notes doivent être réparties selon des thèmes prédéfinis.
- Faire une étude de cas qui permet de se concentrer sur un acteur en particulier.
- Se doter des listes de contrôle qui permettent de cocher des items prédéfinis à l'avance.

Toutefois, Il existe un grand nombre de techniques d'observation. On peut faire appel à des méthodes d'enregistrement (caméra, enregistreur, etc.). L'important est de bien définir au préalable ce que l'on a envie d'observer.

III.3-Le choix du logiciel pour le traitement des données du questionnaire

Nous avons opté pour le logiciel Sphinx pour traiter les données des questionnaires adressés à la fois aux enseignants et élèves du cycle qualifiant. Il s'agit d'un logiciel de traitement d'enquêtes et d'analyses de données, sa première version est datée de 1985. Le sphinx a été élaboré pour être utilisé dans les milieux de l'enseignement et de la recherche et c'est ce qui justifie notre choix. Le logiciel a été diffusé dans les établissements scolaires, il se dote d'outils méthodologiques, l'utilisation de sphinx « conduit naturellement à une forme de pédagogie active : l'enseignement par action. »¹⁰⁵

Tout compte fait, cette deuxième partie de notre travail sera consacrée en sa totalité à une recherche action appuyée par les techniques et les outils cités ci-dessus.

¹⁰⁴ HUGHES, E.C. « La place du travail de terrain dans les sciences sociales. », in *Le regard sociologique*, Paris, 1996.: EHESS, p.267.

¹⁰⁵Jean MOSCAROLA, *Les utilisations pédagogiques du sphinx de l'enseignement à la recherche*, <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000866/file/b78p219.pdf> consulté le 25/03/2018

IV- Le lieu, la cible et l'objet de recherche

IV.1- Le choix du lieu de l'enquête

Comptant 1,5 millions d'habitants, La ville de Fès a connu une forte exode rurale depuis l'indépendance, ce qui a donné lieu à plusieurs quartiers peuplés, précaires formant un cercle autour de la ville, ce qui explique aussi la différence remarquable entre les élèves issus de ces quartiers et ceux habitant le centre de la ville. Nous allons, en effet, essayer d'élargir notre champ d'étude tout en faisant nos enquêtes et enregistrements aux lycées se trouvant dans un quartier exhéréhé : lycée Al Massira se situant à Sehb El Ward. D'autres se trouvant à l'ancienne Médina en l'occurrence, lycée Moulay Idriss, le lycée le plus ancien à Fès et au Maroc, ainsi que lycée IbnouHazm située à la ville nouvelle. Nous allons aussi nous adresser aux lycées de l'enseignement privé en vue d'une étude comparative.

IV.2- Le choix de la cible

Nous avons choisi les élèves du cycle qualifiant pour plusieurs raisons :

- Le cycle qualifiant s'avère une préparation à des études supérieures réussies, ainsi qu'un « tremplin » pour une insertion dans le marché de travail.
- C'est le cycle où l'élève peut consolider son autonomie et devenir acteur de son apprentissage.

L'élève, à l'issue de ce cycle doit être capable de :

- Recevoir et produire de l'oral : comprendre toutes les questions posées lors d'une entrevue et y répondre avec efficacité ;
- Produire des énoncés en adéquation avec la situation de communication ;
- Comprendre les énoncés reçus ;
- Prendre la parole ;
- Ecouter activement autrui ;
- Participer de manière efficace à un échange en respectant les paramètres de la situation de communication ;
- S'exprimer d'une voix claire, intelligible et audible ;
- Utiliser le niveau de langue approprié à la situation de communication ;

- Respecter une communication orale construite et adaptée au public (document, point de vue, compte-rendu, exposé) ;
- Utiliser le lexique approprié et respecter les règles morphosyntaxiques.

Ce sont-là alors les finalités du cycle qualifiant selon les orientations pour l'enseignement du français. Or, l'élève à l'issue de ce cycle se trouve incapable même de produire des énoncés corrects en langue française, chose qui lui crée des difficultés au niveau de son accès au supérieur dont le français est la langue de l'enseignement.

Cette situation suscite notre intérêt et nous préoccupe, en tant que formatrice de communication à l'OFPPT. Nous remarquons que la majorité des stagiaires titulaires d'un baccalauréat, toutes filières confondues, après avoir passé une évaluation diagnostique à leur entrée, n'atteignent même pas le niveau A1, selon le cadre commun européen pour les langues.

Ces stagiaires trouvent de vrais problèmes à comprendre des modules techniques exigeant une bonne maîtrise de langue et à exprimer leur besoin dans le cadre de leur formation, ce qui pousse certains d'entre eux à quitter tôt la formation. Même constat pour les étudiants des facultés des sciences et d'économie.

IV.3- l'objet de recherche

A partir de nos propres observations dans le milieu pédagogique, nous avons pu formuler notre objet de départ. Selon les orientations pédagogiques 2007 qui ont intégré le texte littéraire comme support principal en classe du français au lycée, l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage de la langue française est l'appropriation de la langue-culture. En effet, toutes les sections, même techniques et scientifiques, doivent se doter de la compétence culturelle nécessaire à l'apprentissage d'une langue(MEN,2007)¹⁰⁶. On cible donc les compétences culturelles et interculturelles, compétences fondamentales actuellement dans l'enseignement / apprentissage des langues au Maroc. Cela

¹⁰⁶Mina SADIQUI, *Didactique du français au lycée au Maroc. Entre didactique des langues et didactique des disciplines scientifiques*, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2227> consulté le 22/03/2018

exige la mise en place de nouvelles approches comme l'approche par compétence, l'approche communicative, la perspective actionnelle et la pédagogie participative. Ainsi les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant procèdent que :

« L'enseignement/apprentissage du français, au cycle secondaire qualifiant, à l'instar des autres disciplines, repose sur le concept de compétence. En effet, si l'élève qui accède au cycle secondaire qualifiant est déjà capable de s'exprimer de manière correcte et efficace, dans des situations de communication complexes, il est appelé, durant ce cycle, à consolider ses acquis, à se perfectionner en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française. »¹⁰⁷

Nous voulions justement savoir si ces nouvelles approches pédagogiques sont réellement prises en compte au niveau de l'enseignement- apprentissage du français dans le cycle qualifiant. Nous avons posé plusieurs questions sur ces approches. L'enseignant en est-il conscient ? Peut-on les adopter toutes à la fois ? L'enseignant adopte-t-il une approche bien spécifique pour les activités orales ? Pour répondre à toutes ces interrogations, il fallait observer des séances de cours de français au cycle qualifiant, en position d'observatrice participante. Nous avons également lu et analysé le programme de français, son statut, son enseignement pour tenter de comprendre l'enseignement/apprentissage de l'oral. Nous avons en parallèle analysé le décret relatif à la langue française au cycle qualifiant, son statut et son rôle dans le texte officiel pour tenter de comprendre les réformes successives dont elle a fait l'objet.

L'objet de notre travail est donc basé sur le modèle interactif de la classe. Nous nous y interrogeons sur la manière avec laquelle se réalisent les apprentissages langagiers et les pratiques de classe.

¹⁰⁷ http://www.ibe.unesco.org/curricula/morocco/mr_us_fre_2005_fre.pdf consulté le 07/02/2018

L'observation des comportements langagiers en classe de français langue étrangère a pour but de nous éclaircir sur ces points. Notre attention s'est portée sur l'observation des interactions de classe afin de comparer les compétences développées en classe avec les compétences visées dans le programme de français. La démarche choisie suppose un modèle empirico-inductif, dit « qualitatif » en sciences humaines.

Le corpus recueilli est une somme d'enregistrements audio de 3 heures (en deux prises à deux moments de l'année sur trois classes, afin de pouvoir établir des comparaisons). A ces enregistrements s'ajoutent un questionnaire adressé aux enseignants du cycle qualifiant de trois lycées et un autre questionnaire adressé aux élèves du cycle qualifiant, notamment ceux de la 2^{ème} année du baccalauréat et les étudiants des facultés de sciences et des sciences économiques, ainsi que ceux de la formation professionnelle. Ce questionnaire sera traité et analysé dans la troisième partie de ce travail.

Après les nécessaires démarches de demande d'autorisation, notre présence a été acceptée dans deux classes relevant de deux lycées différents. Quant au troisième lycée, les enseignants du français ont refusé notre présence au sein de leurs classes, mais ils ont accepté de répondre à notre questionnaire.

À travers nos séances d'observation, nous avons essayé de voir dans quelle mesure les activités orales sont assurées conformément aux recommandations pédagogiques et de nous assurer si des interactions verbales sont réellement développées en classe. L'objet de notre travail porte aussi sur les interactions didactiques étudiées dans leur dimension verbale et non verbales afin d'observer comment se dégagent l'organisation séquentielle de la parole et les règles d'une conversation didactique en classe. Ces compétences et ces interactions se nouent par le biais d'une langue cible, le français, et par une langue source, l'arabe marocain (langue maternelle) et/ou l'arabe standard (ou de scolarisation). Ces situations d'échanges langagiers et même de traduction didactique en classe permettent de découvrir les méthodes et les cultures d'enseignement-apprentissage en classe de langue.

Les hypothèses de notre travail relèvent de l'observation du mode d'enseignement de l'oral en classe et de la lecture analytique des nouvelles recommandations pédagogiques qui insistent sur l'approche par compétences et l'approche communicative dans l'enseignement des langues. Au-delà de développer chez l'élève les quatre compétences langagières de base (compréhension de l'oral/production de l'oral/compréhension de l'écrit/production de l'écrit) que l'élève est tenu d'acquérir au cours de son parcours scolaire aux cycles primaire et collégial, ces pédagogies visent le développement de son autonomie, de son sens de responsabilité et de coopération, tout en le mettant dans des situations de participation et d'action. Tout au plus, l'élève doit acquérir, au cours de ce cycle des compétences :

- Communicatives : incluant les règles de base du fonctionnement de la langue et les interactions entre tous les paramètres de production du discours ;
- Méthodologiques: lui permettant de développer son autonomie, son attitude réflexive, l'organisation du travail et le travail en groupe ;
- Stratégiques: l'incitant à se connaître ; à se situer dans le temps et l'espace et s'adapter aux contraintes de l'environnement ;
- Culturelles: lui permettant de faire la distinction entre les connaissances et leur utilisation ;
- Technologiques: l'encourageant à utilisation judicieuse du matériel informatique

De surcroît, l'expression orale, écrite et artistique est favorisée pendant la plage horaire programmée et en dehors de ces périodes dans le cadre de la réalisation de projets interdisciplinaires. L'enseignant aide l'élève à construire son propre mode d'appréhension de la réalité par une pédagogie différenciée, il l'aide à se donner des moyens d'action nouveaux à partir de ses propres expériences ou de celles des autres élèves. L'enseignant collaborateur, présentant une aide occasionnelle et non un transmetteur ou une autorité souveraine, laisse à l'élève la possibilité de prendre des initiatives dans une recherche, dans une étude de cas ou encore au niveau des choix de situations et des critères d'auto évaluation.

Or, ces enjeux ne sont pas appliqués de manière pertinente en classe de français, peut-être parce que :

- L'enseignement au Maroc tel que le pratiquent certains enseignants est resté traditionnel malgré les changements et les réformes successives. C'est un modèle qui restreint la liberté de l'élève et ne l'incite pas à la créativité, qui n'aide pas vraiment les élèves à résoudre des situation-problèmes dans un contexte extrascolaire, car il existe une rupture totale entre la classe et le monde extérieur.

- L'enseignement de l'interaction n'est pas assez développé dans les recommandations pédagogiques. En outre le terme est sans doute détourné de son sens puisqu'on ne parle que des interactions enseignant-élève. Les interactions élèves-élèves, l'interaction spontanée dans le processus de l'apprentissage liée à l'absence de situation de communication réelle sont passées sous silence. (voir p)

- L'enseignant exerce sur les élèves une autorité contraignante par son rôle et son statut dominant (les cris, les sanctions, le mode de gestion des interactions et, en général, de l'activité de la classe); les élèves ont peur de s'exprimer et d'être sanctionnés, d'être dévalorisés par leurs camarades et leur enseignant. D'ailleurs, leur demande-t-on vraiment de s'exprimer ?

Cela étant posé, nos hypothèses sont les suivantes :

1 – Il y aurait coexistence de plusieurs ensembles de références didactiques et pédagogiques dans la classe : la pédagogie par objectif, l'approche par compétences, l'approche communicative, la perspective actionnelle et la pédagogie participative.

2 – Cette coexistence, surtout si elle est mal maîtrisée par l'enseignant (ou ignorée), serait un frein aux apprentissages langagiers ;

3 – En outre, les apprentissages ne pourraient se développer conformément à ce que les programmes prescrivent si la position de l'enseignant dans la classe et sa gestion de celle-ci n'ont pas évolué et sont restés traditionnels ;

4 – Enfin, en l'absence de lien effectif avec le monde extérieur, les apprentissages langagiers ne pourraient trouver leur pleine efficacité ;

5 – Et il faut donc se demander si l’enseignement est centré sur l’apprenant ou sur la Langue. Notons que depuis plusieurs années, la réforme de l’éducation et de la formation met l’apprenant au centre de l’action pédagogique. C’est ce qui explique en partie la mise en place d’une pédagogie des compétences. Mais pour l’enseignement des langues comment peut-on considérer l’élève comme acteur de la formation alors que les besoins d’apprentissage sont souvent liés à des motivations intrinsèques? Selon les spécialistes, l’enfant apprend facilement la langue maternelle parce qu’il ressent le besoin de communiquer. Dans ce cas, la majorité de nos élèves manquent de ce besoin pour une langue étrangère comme le français. Seule une minorité bénéficie de cet avantage car souvent cette langue est utilisée dans leur entourage, ce qui leur permet de la parler en dehors de la classe. Pour les autres, la communication en langue française ne dépasse pas la classe mais l’effectif ne permet pas de la pratiquer suffisamment.

Le corpus

Nous détaillerons ici, les conditions de réalisation du corpus et de la documentation, conditions obligatoires pour l’analyse des résultats. Nous avons commencé par choisir un corpus oral, ce qui correspond parfaitement à l’analyse des compétences langagières en classe. Nous nous sommes focalisée sur les activités choisies en classe et le fonctionnement des groupes de pairs (élèves-professeurs et élèves-élèves) qu’on appelle les interactions didactiques. Cet échantillon nous semble représentatif pour analyser les interactions verbales en classe de français langue étrangère et pour dégager les besoins des apprenants en classe de langue. La constitution du corpus est présentée en deux étapes essentielles : le traitement du questionnaire adressé aux enseignants du cycle qualifiant et l’observation de classes qui sera sous forme de grilles d’observation commentées, de transcription et d’analyse des enregistrements.

En somme, dans ce qui précède, nous avons essayé de circonscrire le cadre de notre travail. Ce cadre est constitué de notre positionnement épistémologique. Ce dernier contient deux paradigmes épistémologiques : le positivisme et le subjectivisme ou l’approche compréhensive systémique qui présuppose la

distanciation que nous devons garder en tant que chercheur en didactique vis-à-vis du phénomène de la recherche. De plus, nous avons pu justifier le choix de notre méthode de travail. En effet, la nature de notre sujet et son importance dans les recherches didactiques actuelles sont des éléments déterminants qui nous imposent de recourir aux techniques quantitatives et qualitatives. Nous avons aussi défini nos outils de travail, en l'occurrence le questionnaire et l'enquête par observation. Concernant le choix du lieu et de notre cible (le public), nous avons travaillé sur l'oral dans le cycle qualifiant pour confronter nos hypothèses, en tant que formatrice de communication en langue française au sein de l'OFPPT, établissement qui accueille des stagiaires titulaires de baccalauréat , mais pénalisés par l'incapacité de s'exprimer oralement dans des situations de communication professionnelles.

Chapitre II :

Analyse du questionnaire destiné aux enseignants de FLE du cycle qualifiant de la ville de Fès

Introduction

Ce chapitre sera consacré à une analyse minutieuse du questionnaire que nous avons adressé à quelques enseignants du français langue étrangère du cycle qualifiant. L'objectif que nous nous assignons à ce niveau est de comprendre certaines représentations que se font les enseignants sondés de l'activité orale et de saisir celles des apprenants quant à l'utilité ou l'inutilité de cette activité. Dans ce qui suit, nous dépouillerons le questionnaire adressé aux enseignants et commenterons les résultats obtenus pour chaque question. Les questions seront reproduites ici dans l'ordre comme elles figurent dans le questionnaire.

I- Traitement du questionnaire destiné aux enseignants du cycle qualifiant

Avant de lancer notre questionnaire, une enquête pilote a été réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'une dizaine d'enseignants du cycle qualifiant et des doctorants. Son objectif principal était de tester et de corriger le questionnaire pour renforcer sa validité et sa conformité avec la cible.

Le questionnaire que nous avons destiné aux enseignants du cycle secondaire qualifiant a pu toucher une quarantaine d'enseignants dont une dizaine exerçant dans le milieu rural. Nous avons donc pu enquêter auprès des lycées suivants :

- Lycée Al Massira situé à Sahb El Ward
- Lycée Moulay Idriss situé à Boujloud Fès
- Lycée Ibnou Hazm situé au centre ville

Le questionnaire se compose de trois parties. Ces dernières vont constituer les points essentiels que nous allons traiter dans ce chapitre. Nous avons ainsi élaboré dix-neuf questions tournant autour des activités orales programmées en classe de français au cycle qualifiant : quatre questions se focalisent sur la

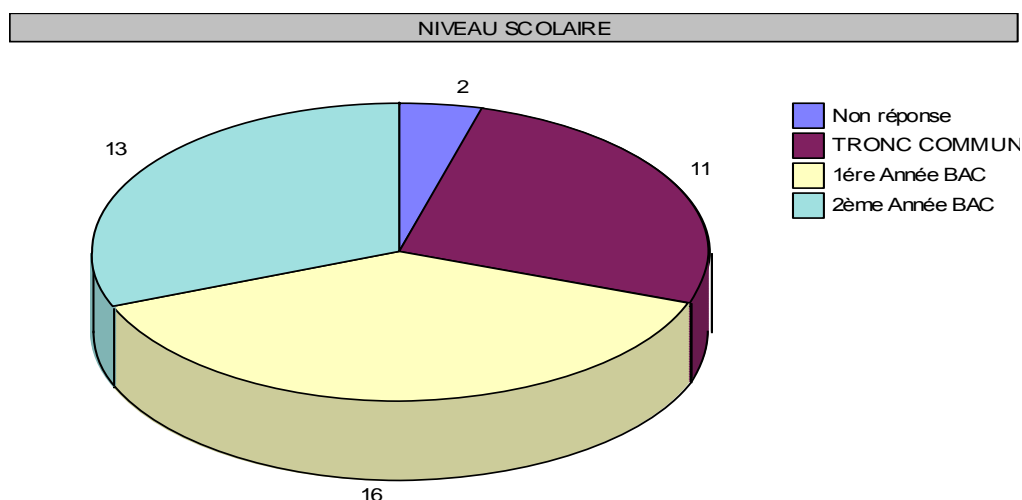
gestion de l'espace classe, tandis que douze questions approfondissent la question de l'évaluation de l'oral. Nous bouclons notre questionnaire par une interrogation qui constitue l'ossature de notre travail à savoir : qu'est ce qu'une didactique de l'oral ?

Notre questionnaire a été distribué auprès de quarante enseignants dont dix exercent dans des écoles privées. Vingt enseignants ont catégoriquement refusé de répondre aux questions sans pour autant donner les raisons de ce refus. Nous allons, dans ce qui suit, traiter ces vingt questionnaires. Notons que certains enseignants n'ont pas répondu à toutes les questions contenues dans le questionnaire. Ainsi notre questionnaire s'est-il- concentré sur les points suivants :

I.1-Une identification des enseignants questionnés

-Quels sont les niveaux que vous enseignez ?

NIVEAU SCOLAIRE	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
TRONC COMMUN	11	55,0%
1ère Année BAC	16	80,0%
2ème Année BAC	13	65,0%
TOTAL OBS.	20	



Comme nous nous sommes adressée à des enseignants de cycle secondaire qualifiant, les réponses à cette question variaient entre : tronc commun, première année baccalauréat et deuxième année baccalauréat toutes filières confondues. Nous avons pu constater que la majorité des enseignants peuvent avoir au moins deux niveaux. Notons que plus de 80% des enseignants ont le niveau de première année baccalauréat. Cela est, peut-être, justifié par l'importance de cette année dans le parcours scolaire de tout élève. En effet, la première année du baccalauréat, toutes filières confondues, est caractérisée par son examen régional que les élèves passent à la fin de l'année scolaire.

La note du régional que passent les élèves à la fin de la première année est directement liée à la note finale du baccalauréat, puisque la note du régional représente 25% de la note finale du baccalauréat. On comprend donc pourquoi le régional de la première année est d'une grande importance. Cela implique que les élèves et les enseignants doivent s'engager dans la préparation pour l'examen du régional dès le début de l'année.

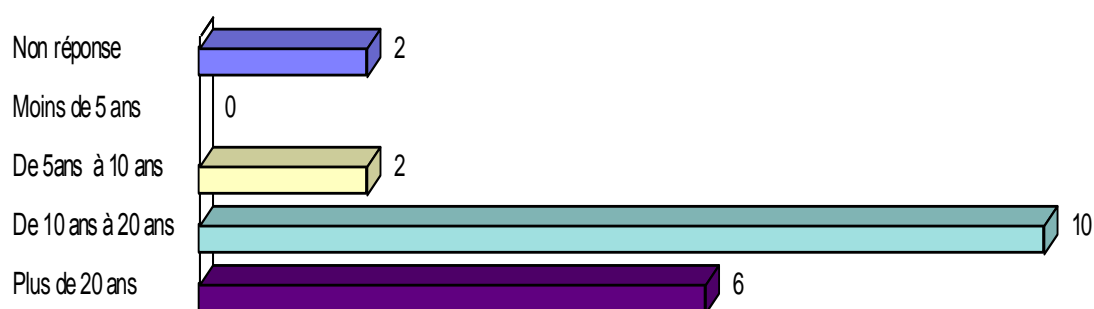
-Depuis combien de temps exercez- vous le métier d'enseignant ?

Comme le montre le tableau ci-dessous, la plus grande partie de nos répondants justifient d'une ancienneté suffisante dans l'exercice du métier de l'enseignant. Pour nous, ce petit détail nous semble intéressant car il nous permettra de vérifier, par la suite, si l'ancienneté de l'enseignant est déterminante ou non quant à la représentation que le professeur se fait de l'activité orale et, encore, à l'agir professoral mobilisé en vue de faire acquérir la compétence orale à l'élève :

ANCIENNETE	Nb. cit.	Fréq .
Non réponse	2	10,0%
Moins de 5 ans	0	0,0%
De 5ans à 10 ans	2	10,0%
De 10 ans à 20 ans	10	50,0%
Plus de 20 ans	6	30,0%
TOTAL OBS.	20	100%

Moyenne = 3,22 Ecart-type = 0,65

ANCIENNETE



Cette question figure dans la rubrique d'identification de profil des enseignants enquêtés. Son objectif est de savoir si ces enseignants ont assisté aux réformes éducatives que le Maroc a connues depuis la Charte Nationale de l'Education et de la Formation 1999. 50% d'entre eux ont à leur actif une expérience professionnelle allant de dix ans à vingt ans, tandis que 30% d'entre eux ont déjà dépassé vingt ans de service. Ce qui explique que la majorité a assisté à la refonte de curricula de 2002, à la réforme de 2007 et aux propositions de programmes d'urgence de 2009 et 2011. De surcroit, ces enseignants ont bénéficié de plusieurs formations continues. Chose qui pourra leur permettre d'avoir une vision claire sur les approches et les méthodes utilisées pendant les différentes activités exercées en classe de français.

-Avez-vous reçu une formation pédagogique avant d'exercer le métier d'enseignant ?

formation	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	18	90,0%
non	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	100%

formation

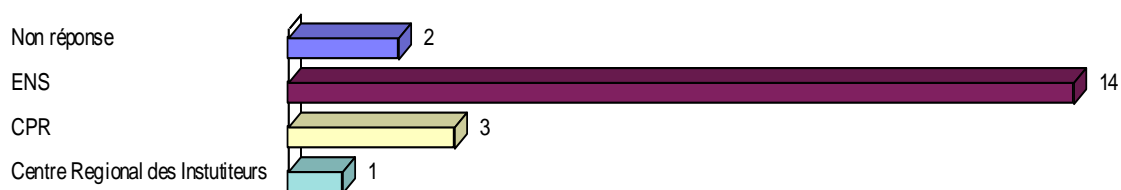


Si oui, dans quel établissement ?

- ENS**
- CPR**
- Centre Régional des instituteurs**

établissement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
ENS	14	70,0%
CPR	3	15,0%
Centre Regional des Instutiteurs	1	5,0%
TOTAL OBS.	20	100%

établissement



Ces deux questions définissent les formations dont un enseignant du cycle qualifiant peut bénéficier avant d'exercer sa carrière. Tous les enseignants ont déjà poursuivi une formation à l'un des centres de formation pédagogiques suivants :

- CFI : centre de formation des instituteurs ;
- CPR : centre pédagogique régional,
- ENS : école normale supérieure.

Comme 70% des enseignants interviewés ont poursuivi leur formation pédagogique à l'ENS et 15% ont bénéficié d'une formation pédagogique au sein de CPR, nous n'allons évoquer dans notre analyse que les objectifs de la formation au sein de ces deux centres.

-La formation dans les écoles normales supérieures dure une année après un recrutement effectué pour chaque discipline scolaire enseignée au lycée, à partir des lauréats universitaires ayant obtenu une licence dans la même discipline (pour notre cas : la langue et littérature françaises).

La formation à l'ENS se compose de cinq blocs :

-La formation complémentaire dans la (les) discipline(s) qui seront enseignées au lycée (français).

- La formation dans les sciences de l'éducation : psychologie de l'éducation (stades de développement, adolescence...); sociologie de l'éducation (la socialisation, l'enseignement dans le monde rural, la scolarisation des filles...); statistiques en éducation, les théories de l'apprentissage, des notions de docimologie, la dynamique des groupes (particulièrement le groupe classe); la pédagogie des grands groupes, les courants pédagogiques (pédagogie par objectifs, approche par compétence, pédagogie différenciée...).

-La formation dans la didactique de la discipline : objectifs de l'enseignement de la discipline dans le secondaire, organisation des programmes scolaires de la discipline, analyse des activités didactiques, analyse des supports (manuels scolaires et tout dernièrement les logiciels de simulation ou les interfaces d'acquisition des données), histoire des concepts et épistémologie de la

discipline, l'évaluation des apprentissages (élaboration de tests, de quiz, et d'épreuves d'examens et corrections multiples de copies réelles...).

-La formation pratique s'articule entre les séances d'autoscopie et les stages dans les lycées selon trois périodes : des séances d'observation, des séances de prise en charge d'une leçon sous la supervision d'un professeur d'application titulaire de la classe et des séances de prise en charge d'une classe pendant trois semaines appelées « période de stage bloquée » puisque les cours sont suspendus à l'ENS pendant ces trois semaines.

-Les formations complémentaires : langues, informatique et méthodologie de recherche.

-La formation dans les centres pédagogiques régionaux (CPR) qui était de deux années lorsque le recrutement s'effectuait à partir du baccalauréat (de 1972 à 1983), est réduite à une seule année depuis qu'elle n'est accessible qu'aux lauréats universitaires ayant accompli deux années de formation avec succès.

Pour chaque discipline enseignée au collège, le recrutement s'effectue parmi des lauréats universitaires issus de la même discipline (par exemple le professorat en langue française n'est accessible qu'aux titulaires d'un niveau baccalauréat +2 en langue et littérature françaises). La formation s'effectue selon le modèle de l'alternance : c'est un va-et-vient entre deux espaces de formation, le centre pédagogique régional (CPR) où la formation est organisée sous forme de modules complémentaires et de MSP (mise en situation professionnelle), et les collèges pour réaliser les activités sous forme de mise en situations pratiques effective de la classe. Ce système est basé sur la guidance, l'autoformation et le tutorat avec des missions complémentaires des formateurs du CPR et des conseillers pédagogiques et professeurs dans les collèges.

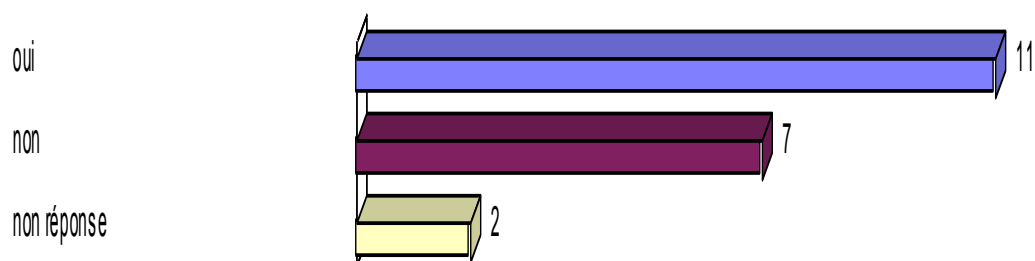
Pour voir à quel point la formation au sein de ces deux centres est utile pour les futurs enseignants et peut leur permettre de constituer une vision claire sur les méthodologies adoptées pour chaque activité en classe de français , notamment l'activité orale, nous allons adresser un questionnaire aux enseignants stagiaires

et quelques formateurs des centres de formation (ENS,CPR) . Ce questionnaire sera traité à la troisième partie de notre travail.

-Avez-vous commencé votre carrière d'enseignant dans le même établissement où vous enseignez actuellement ?

Avez-vous commencé votre carrière d'ens	Nb. cit.	Fréq.
oui	11	55,0%
non	7	35,0%
non réponse	2	10,0%
TOTAL OBS.	20	100%

Avez-vous commencé votre carrière d'ens

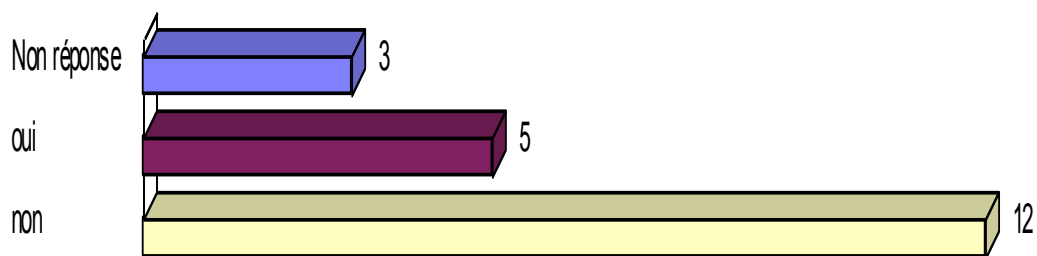


Les données du graphique montrent que 55% des enquêtés ont commencé leur carrière professionnelle dans le même établissement où ils exercent actuellement, tandis que 35% ont déjà travaillé dans d'autres établissements.

-Avez- vous déjà travaillé dans le milieu rural ?

milieu rural	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	15,0%
oui	5	25,0%
non	12	60,0%
TOTAL OBS.	20	100%

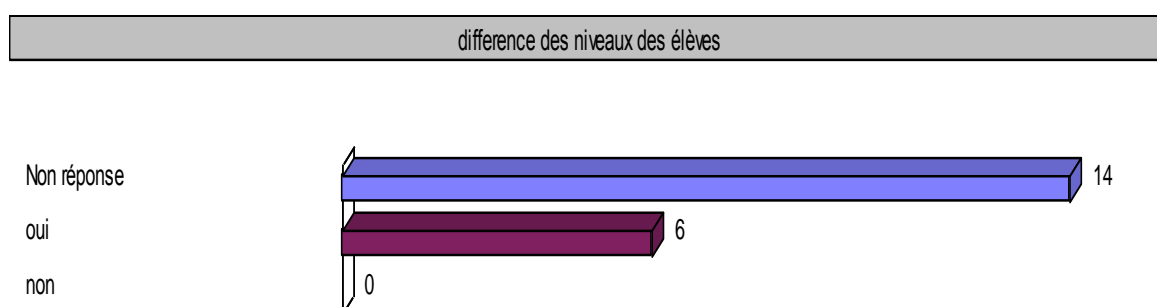
milieu rural



Comme le montre la figure ci-dessus, 25% des interviewés qui ont déjà travaillé dans le milieu rural, alors que 60% d'entre eux ont été affectés dans le milieu urbain.

-Si oui, y a-t-il une différence de niveau entre les élèves de milieu urbain et ceux de milieu rural ?

différence des niveaux des élèves	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	14	70,0%
oui	6	30,0%
non	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	100%



70% des enseignants enquêtés n'ont pas répondu à cette question, quant au 30% d'entre eux, ils ont marqué qu'il y a une différence entre le niveau des élèves du milieu urbain et ceux de milieu rural.

En général, les élèves du monde rural présentent des manques, des retards ou des déficits au niveau de leur capacité linguistique. Cela est dû à plusieurs causes : le milieu familial de ces apprenants ne favorise pas l'apprentissage de la langue française et interdit tout ce qui a un rapport avec cette langue tel que (les films, les chansons françaises ...) Les enseignants sont généralement instables, transitoires, débutants et nouvellement recrutés. La faible qualification des enseignants empêche l'adaptation du programme au vécu des apprenants et le manque de moyens (les bibliothèques, les revus les journaux) rendent la lecture en langue française très limitée.

Cette première partie de notre questionnaire permet d'identifier le profil des questionnés : leur formation et leurs expériences. En effet, nous avons remarqué

que plus que 50% des enseignants questionnés ont à leur actif une expérience qui dépasse 10 ans de pratique de classe. Cela dit que ces enseignants ont assisté durant leur parcours professionnel à plusieurs réformes et qu'ils ont acquis une expérience suffisante leur permettant d'avoir une vision assez claire et critique des méthodologies choisies et de leur adaptabilité avec la réalité de leurs apprenants. De plus, tous ces enseignants ont déjà reçu une formation pédagogique au sein de l'un des établissements suivants : Ecole Normale Supérieure, Centre pédagogique régional, centre de formation des instituteurs. 70% des enseignants questionnés ont suivi leur formation à l'Ecole Normale Supérieure, établissement destiné à la formation des enseignants du cycle qualifiant. Ainsi 25% d'entre eux ont déjà fréquenté le milieu rural. Mais, nous n'avons pas pu obtenir des informations assez exactes sur les différences de niveau entre les élèves de milieu urbain et ceux de milieu rural.

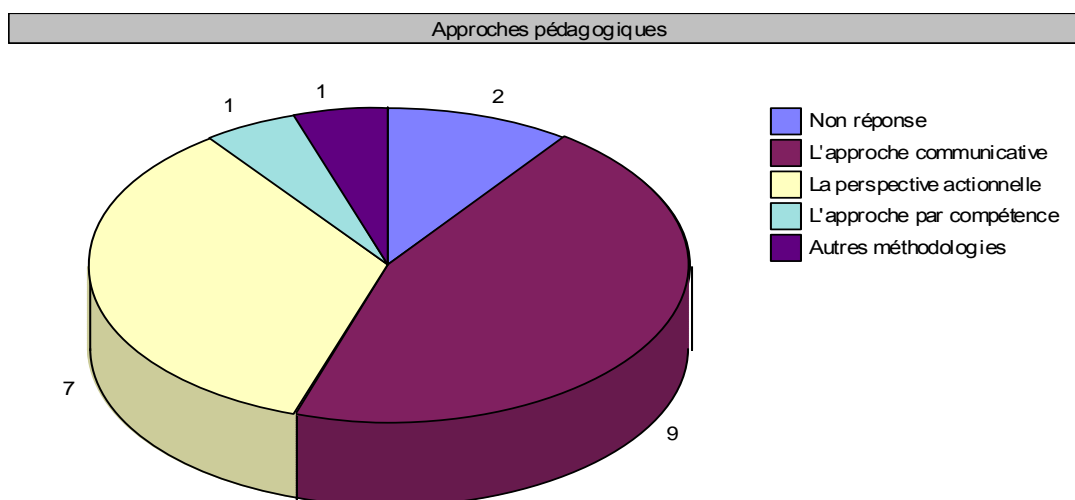
I.2- Les activités orales proposées aux élèves en classe de FLE

L'objectif de cette rubrique de notre questionnaire est de connaître l'importance qu'accordent l'enseignant et le Ministère à l'enseignement/apprentissage de l'oral. Ce dernier est considéré par la majorité des apprenants de français, des élèves, des étudiants ou même des stagiaires des centres de la formation professionnelle comme un vrai handicap à leur évolution et à leur insertion professionnelle. En outre, dans son article « Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de *l'élocution* dans l'exposé scolaire », Marie-Françoise Chanfrault-Duchet voit qu'« au plan scolaire, l'oral réfère à des situations aussi diverses que la lecture à haute voix, la récitation, l'exposé... »¹⁰⁸. Nous allons donc tenter d'analyser cette partie du questionnaire en portant l'accent sur les questions suivantes :

¹⁰⁸Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, « Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de *l'élocutio* dans l'exposé scolaire » in Jean-François Halté et Marielle Rispaïl, *L'oral dans la classe, compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005, p 35.

- **Quelle approche pédagogique utilisez-vous pour les activités orales?**

Approches pédagogiques	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
L'approche communicative	9	45,0%
La perspective actionnelle	7	35,0%
L'approche par compétence	1	5,0%
Autres méthodologies	1	5,0%
TOTAL OBS.	20	100%



Pour cette question, nous avons proposé aux répondants quatre réponses différentes et l'enseignant choisit la méthodologie qu'il adopte lors de l'activité orale. Les réponses à cette question varient entre l'approche communicative et la perspective actionnelle (45% approche communicative, 35% perspective actionnelle, 5% approche par compétences et 5% autres méthodologies). Les répondants ne fournissent pas de justifications quant à leurs choix.

La multiplicité des réponses à cette question marque l'absence d'une méthodologie bien précise et unifiée dans les pratiques de l'activité orale ainsi que les autres activités en classes du cycle qualifiant. Ce qui nous incite à nous interroger sur l'utilité de la formation offerte aux enseignants dans les centres de formation, sur les objectifs de l'accompagnement assuré par les inspecteurs, voire aussi sur la nécessité de la formation continue pour tous les enseignants dont la

majorité démontre une réticence envers toute tentative de mise à jour des méthodologies adoptées. Or, d'après Houriya BOUARICH, professeur à l'université Ibn Tofail :

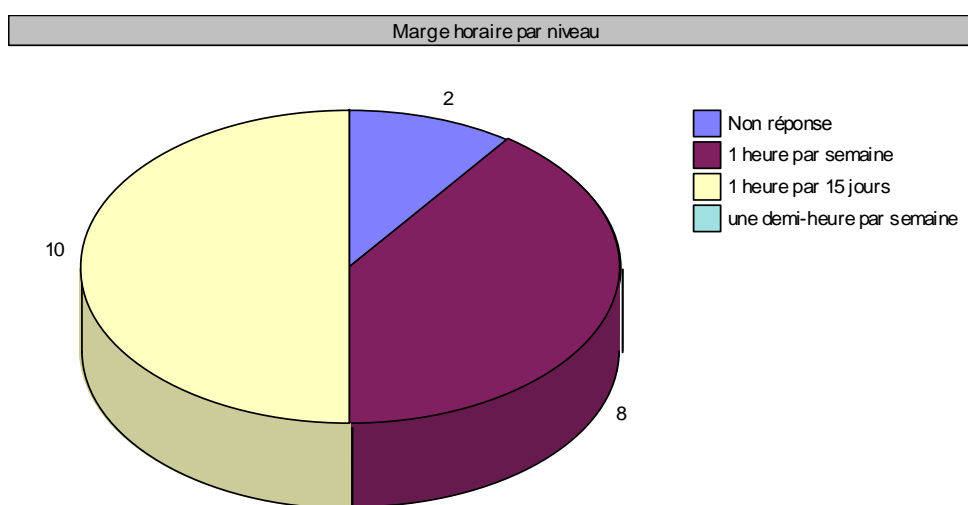
*« Le conseil supérieur de l'enseignement a procédé à l'évaluation du système éducatif. Le bilan obtenu fut négatif. D'un point de vue méthodologique, les enseignants continuaient à enseigner selon la pédagogie par objectifs en croyant adopter l'approche par compétence. Pour remédier à cette défaillance, le ministère de l'éducation nationale a mis en place en 2009 des mesures urgentes, à caractère préventif. Il s'agit en somme de renforcer les compétences des formateurs pour garantir une meilleure qualité des enseignements. »*¹⁰⁹

Les textes officiels marocains ont mis en avant les besoins langagiers de l'apprenant. C'est pour cela l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, doit se baser non seulement sur les connaissances linguistiques, mais doit aussi intégrer « la compétence communicative », compétence qui prend en considération le couple animateur/ apprenant. Notons que le Ministère de l'éducation propose la pédagogie de l'intégration comme une solution aux difficultés rencontrées par l'élève au terme de son parcours scolaire. En revanche, notre questionnaire montre que cette pédagogie est inconnue ou est mal comprise par presque tous les enseignants. Nous sommes donc devant une absence d'une méthodologie bien définie, ce qui pourra rendre l'activité orale, dans tous les cycles d'apprentissage en général et dans le cycle qualifiant précisément, une pratique incertaine, sans assises méthodologiques et donc sujette à tous les tâtonnements.

¹⁰⁹Houria BOUARICH, « La politique linguistique éducative au Maroc de 1912 à nos jours [état des lieux et perspectives] » , in *Le français des dictionnaires l'autre versant de la lexicologie française*, de boeck, Duculot, p.27.

- **Quelle est la plage horaire dédiée à l'activité orale pour chaque niveau ?**

Marge horaire par niveau	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
1 heure par semaine	8	40,0%
1 heure par 15 jours	10	50,0%
une demi-heure par semaine	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	100%



La lecture du tableau montre que 50% des enquêtés consacrent une heure par quinze jours aux activités orales, 40% affirment que les activités orales prennent une heure par semaine de la totalité de la plage horaire dédiée à la langue française en classe de FLE. L'objectif de cette question est de connaître le temps réel que le professeur réserve à l'activité orale pour chaque niveau. En fait, chaque enseignant du cycle qualifiant peut enseigner au moins deux niveaux différents et la plupart d'entre eux peuvent avoir des classes de disciplines distinctes (lettres modernes, sciences humaines, sciences expérimentales, sciences physiques etc). 40 % dédie une heure par semaine à l'activité orale, tous niveaux et disciplines confondus, 50 % une heure chaque quinzaine, sans distinguer entre les niveaux et les disciplines. Quant au reste, ils ont répondu que l'activité orale est quasi absente dans leur pratique de classe : ils considèrent la lecture de quelques extraits des œuvres programmées comme une activité orale

ainsi que quelques exposés mensuels traitant les thèmes abordés dans les œuvres littéraires du programme.

En nous référant à l'article de Houria BOUARICH, le français est enseigné au cycle qualifiant à raison de 4 heures hebdomadaire, toutes sections confondues :

« Au lycée (le cycle secondaire qualifiant), le français est enseigné comme première langue étrangère à raison de quatre heures par semaine, toutes sections confondues. Cette révision à la baisse de l'horaire du français a été mis en application à partir de l'année scolaire 2003-2004 »¹¹⁰

Cette plage horaire est presque dédiée dans sa totalité aux activités écrites basées sur l'étude des œuvres littéraires d'expression française. L'objectif que s'assigne le dernier rapport du haut conseil de l'enseignement en intégrant ces œuvres depuis la rentrée scolaire 2002, est de doter l'élève d'une compétence culturelle et littéraire. Cet objectif n'a pas pu être réalisé jusqu'à nos jours, puisque cette approche ambitieuse exige un certain niveau de maîtrise langagière permettant à l'élève de pouvoir étudier des œuvres littéraires comme celles programmées. Tout au plus, cette importance donnée à la compétence rédactionnelle de l'élève est au détriment de l'oral. Par voie de fait les enseignants ont tendance à négliger l'oral :

« La spécificité du cycle secondaire implique le recours à des activités de production écrite diversifiées, susceptibles de faire accéder l'élève au degré d'autonomie escompté. A cette fin, les recommandations pédagogiques préconisent l'approche par compétences et la pédagogie du projet. »¹¹¹

¹¹⁰ *Ibid.*, p.24.

¹¹¹ *Ibid.*, p.25.

En revanche, Philippe Perrenoud dans son article « A propos de l'oral » mentionne que la pratique de l'oral demande un temps suffisant consacré autant à l'ensemble des élèves qu'à chacun d'entre eux :

« Il n'y a pas de pédagogie de l'oral sans temps de parole, tant pour le groupe que pour chacun des élèves. Pratiquer une pédagogie de l'oral, c'est donc aménager dans la vie de la classe des moments nombreux et réguliers pendant lesquels les élèves ont l'occasion de s'exprimer et de s'écouter sur toutes sortes de sujets (écouter le maître et répondre à ses questions n'est qu'une forme d'échanges parmi d'autres ; elle ne devrait pas être la seule) »¹¹²

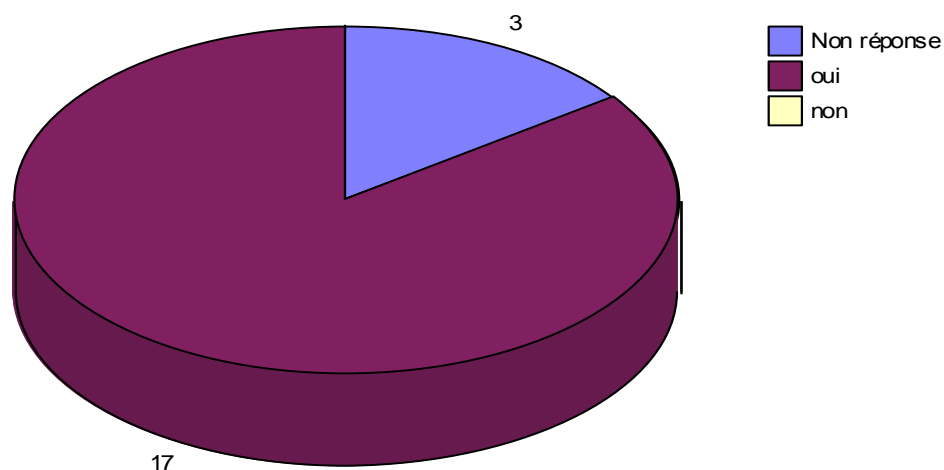
Cette affirmation de Philippe Perrenoud ne trouve aucun écho dans les pratiques enseignantes des professeurs de français exerçant dans le secondaire marocain. La réduction de l'horaire de français (de 6h par semaine à 4h) amène les enseignants à se concentrer davantage sur ce qui relève de la compétence de la réception/ production de l'écrit. Cela s'expliquerait par le fait que c'est cette compétence qui fait l'objet de l'évaluation, notamment au niveau de la première année du baccalauréat. Il en découle que les élèves, contrairement à ce qui est stipulé par le chercheur susmentionné, n'ont presque jamais la possibilité « de s'exprimer et de s'écouter sur toutes sortes de sujets », mais se contentent, dans le meilleur des cas, de quelques échanges sporadiques entre l'enseignant. Cela demeure en porte-à-faux avec les avis des chercheurs en didactique du FLE qui insistent fortement sur la pratique de l'oral comme moyen incontournable de l'acquisition de la compétence langagière et de son transfert au-delà de l'espace classe. Cette dissonance entre l'avis des chercheurs, dont Philippe Perrenoud, et la réalité de l'enseignement de l'oral dans le lycée marocain hypothèque la bonne transition de l'élève du lycée à l'université et pèse lourdement sur son insertion professionnelle.

¹¹²Philippe Perrenoud « A propos de l'oral » in http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html[Consulté le 10/10/2017].

- Travaillez- vous la compréhension orale avec vos élèves ?

compréhension de l'oral	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	15,0%
oui	17	85,0%
non	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	100%

compréhension de l'oral

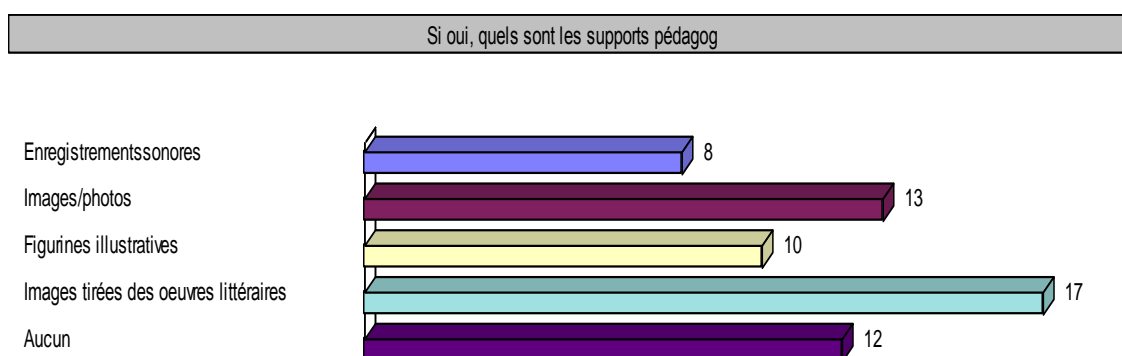


La lecture du graphique montre que dix-sept enseignants travaillent la compréhension de l'oral avec leurs élèves sur un total de 20 enseignants qui ont répondu à notre questionnaire. Cela révèle que les enseignants n'accordent pas une grande importance à la compréhension de l'oral. Les didacticiens sont unanimes sur le fait que, s'agissant de l'oral, la compréhension demeure une étape essentielle dans l'acquisition de la compétence orale.

- **Si oui, quels sont les supports pédagogiques que vous utilisez pour faciliter la compréhension ?**

Enregistrements sonores/Images/photos/Figurines /illustratives/Images tirées des œuvres littéraires/Aucun

Si oui, quels sont les supports pédagog	Nb. cit.	Fréq.
Enregistrementssonores	8	40,0%
Images/photos	13	65,0%
Figurines illustratives	10	50,0%
Images tirées des oeuvres littéraires	17	85,0%
Aucun	12	60,0%
TOTAL OBS.	20	



Ce tableau résume l'ensemble des supports pédagogiques utilisés par l'enseignant pour faciliter la compréhension de l'oral. Nous constatons que 85% des interviewés travaillent la compréhension de l'oral avec leurs élèves.

Notons que la compréhension orale est une pratique :

« difficile à enseigner, difficile à évaluer, qui met en jeu la compétence physique du sujet (audition et phonation), les réalisations sont affectées d'une grande variabilité, selon le sujet, selon sa communauté d'origine. Cependant la maîtrise d'une langue comme le français, dans sa dimension orale, est la condition d'une entrée pertinente dans la langue. »¹¹³.

¹¹³ Gérard VIGNER, *Le français langue seconde, comment apprendre le Français aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Education, Paris, 2009, p.3.

L'enseignant doit donc s'armer de tous les outils qui pourront lui faciliter cette tâche assez compliquée. Force est de souligner, à cet effet, une négligence de l'utilisation des supports pédagogiques comme outil indispensable pouvant faciliter la compréhension de l'oral vu ses vertus :

*« A l'ordinaire, dans les méthodes les plus répandues, on propose aux élèves d'écouter un document oral une ou plusieurs fois et de répondre à des questions destinées à vérifier la compréhension, ponctuelle ou globale. C'est faire d'une démarche de contrôle de la capacité de compréhension un outil d'apprentissage ».*¹¹⁴

Les couvertures des œuvres littéraires demeurent insuffisantes pour aborder tous les objectifs de l'oral¹¹⁵. Nous pouvons donc déduire que le seul support didactique utilisé par la majorité des enseignants est désormais l'œuvre littéraire pour les trois années du cycle qualifiant, alors que les orientations pédagogiques insistent sur le travail de toutes les activités sous forme d'un projet pédagogique mettant en coordination les activités de lecture, de langue, de l'oral et de l'écrit. Il faut donc varier les supports didactiques surtout pour les activités orales, au lieu de se limiter à des moyens classiques. C'est ce qui ressort de cette citation d'Eliza Ravazzolo et al :

« On ne saurait concevoir une pédagogie de l'oral appuyée sur des moyens d'enseignement classiques. On ne travaille pas l'oral dans des brochures présentant des exercices écrits, même s'il faut compléter les bulles d'une bande dessinée ou classer des actes de parole[...]. Les ressources didactiques [...]devraient plutôt : stimuler leur imagination, leur donner envie de travailler l'oral ; proposer quelques pistes didactiques et quelques moyens d'évaluation formative ; mettre à disposition un matériel utilisable, par exemple des objets ou des photos qui

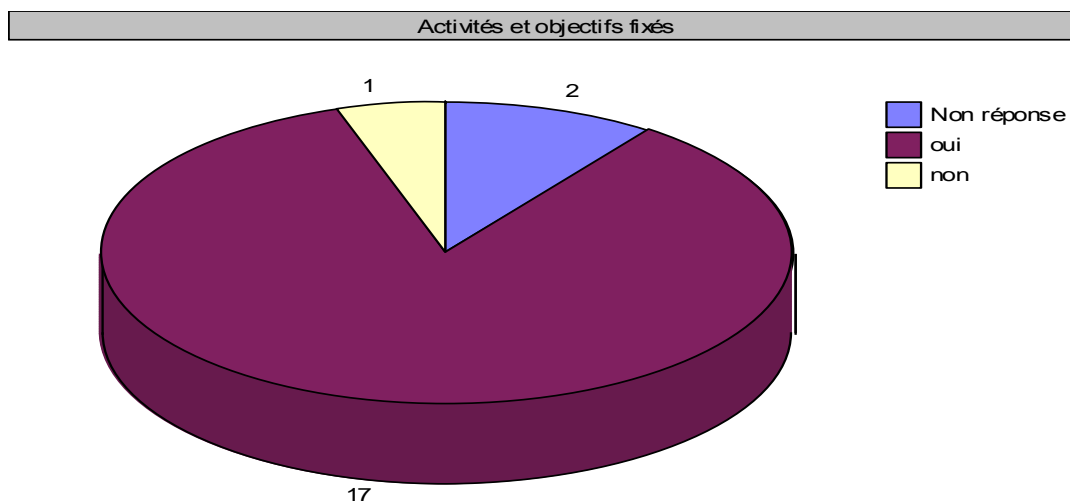
¹¹⁴Elisa RAVAZZOLO, TRAVERSO Véronique,Emilie JOUIN, VIGNER Gérard, *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*, Hachette Livre, 2015, p.199.

¹¹⁵ objectifs déjà cités, se référer à la page 30 de notre thèse).

se prêtent à divers jeux de communication ou font démarrer un jeu de rôles ou une improvisation. »¹¹⁶

- Comment travaillez-vous la production de l'oral avec vos élèves ? en travaillant sur des sujets de débat/des exposés /des dialogues/des poèmes à réciter/ des discussions libres.
- Ces activités sont-elles en adéquation avec les objectifs fixés ?

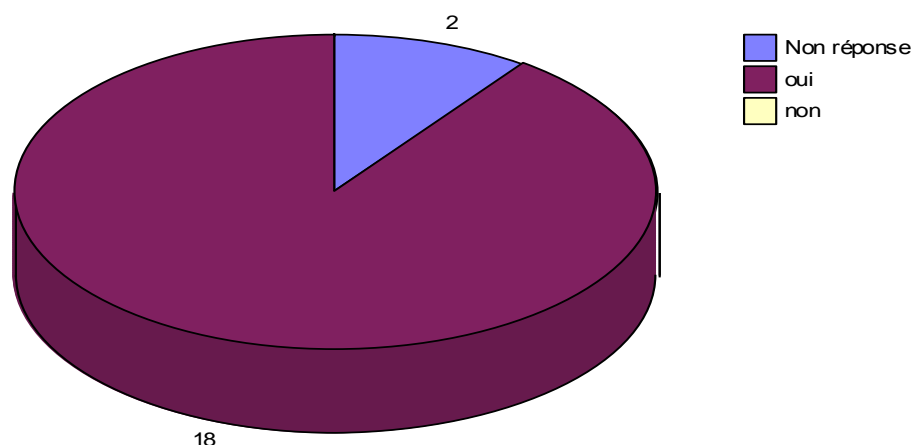
Activités et objectifs fixés	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	17	85,0%
non	1	5,0%
TOTAL OBS.	20	100%



¹¹⁶Philippe Perrenoud « A propos de l'oral », *op.cit.*

communication orale	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	18	90,0%
non	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	100%

communication orale



A nous en tenir aux finalités du cycle qualifiant, l'élève est tenu de prendre la parole dans les différentes situations de communication, tout en utilisant le lexique approprié et respecter les règles morphosyntaxiques. Aussi l'enseignant est-il appelé à varier les activités où l'élève pourra concrètement perfectionner sa production orale. En revanche, la majorité des réponses se centrent sur les exposés et quelques poèmes à réciter. Cela s'avère insuffisant, d'autant plus qu'il ya le risque de restreindre les opportunités de l'élève à prendre la parole et à s'exprimer librement en classe.

L'objectif général de l'enseignement de l'oral en classe de FLE au cycle qualifiant est de doter l'élève de compétences de communication « susceptibles de faciliter son intégration dans le monde du travail »¹¹⁷. Cette compétence doit regrouper d'autres compétences de type linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Reste à savoir si l'enseignant prend en considération toutes ces

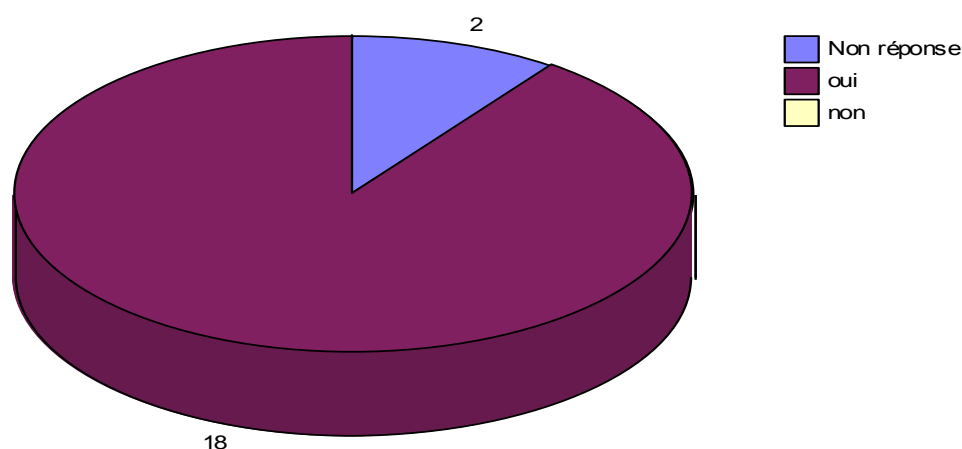
¹¹⁷Nadia AIMADE, *L'enseignement/apprentissage du français au Maroc entre réalité et utopie*, https://revues.imist.ma/index.php?journal=SEMEION_MED&page=article&op=download&path%5B%5D=13719&path%5B%5D=7644 consulté le 08/04/2018

notions lors de l'élaboration de sa séquence didactique de l'oral et s'il y a des objectifs spécifiques pour chaque niveau du cycle qualifiant en l'absence d'un guide pour l'enseignant et un manuel pour l'élève, à l'exception des œuvres littéraires programmées.

11- La démarche que vous adoptez favorise-t-elle la communication orale entre vos élèves ?

communication orale	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	18	90,0%
non	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	100%

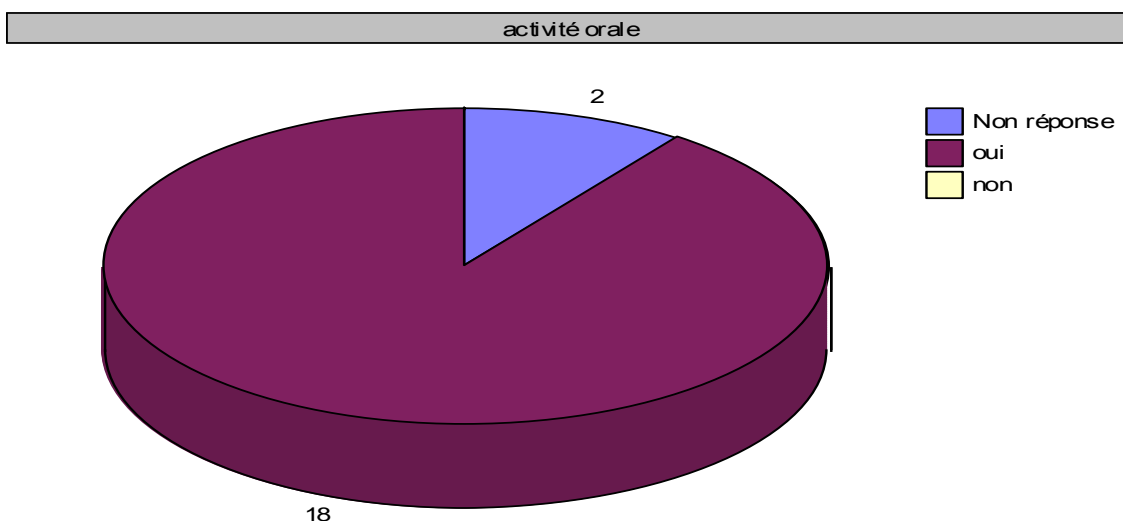
communication orale



Les réponses à cette question sont toutes positives (par oui). Pratiquement, la majorité de nos répondants disent adosser les activités orales à une démarche méthodologique appropriée, mais ils restent silencieux quant à la nature de cette démarche. Nous posons alors la question suivante : y-a-t-il une démarche spécifique que l'enseignant adopte pour l'oral ? Si oui laquelle ? Nous allons confronter ces résultats à nos observations de classe.

- Les activités de l'oral que vous présentez permettent-elles d'intégrer des acquis ? Lesquels ?

activité orale	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	18	90,0%
non	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	100%



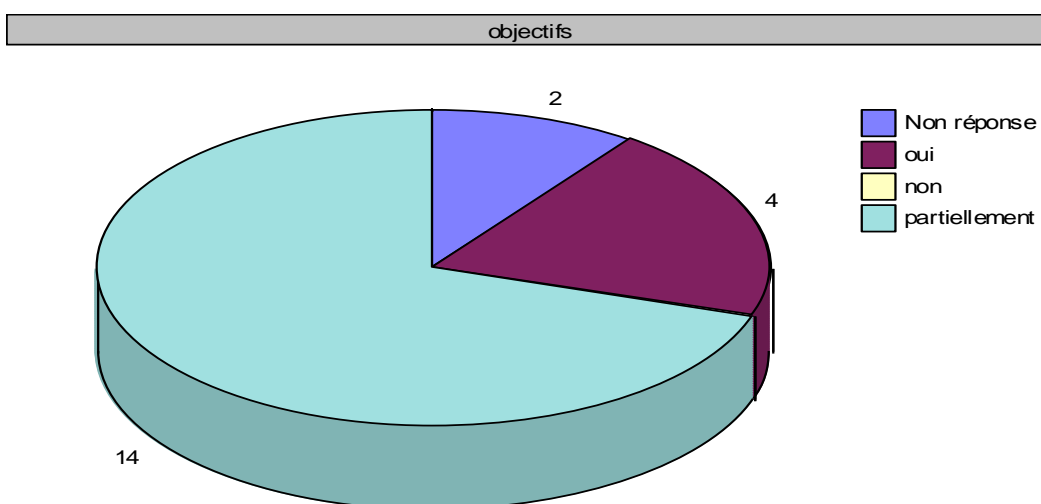
Pour l'enseignement de l'oral, « *il faut privilégier une approche pragmatique, au sens quasi linguistique du terme : considérer la langue orale comme un instrument pratique de communication dans des situations concrètes, avec des enjeux concrets : convaincre, argumenter, négocier, s'expliquer, s'informer. En un mot : maîtriser les actes de parole en pratique plutôt qu'en théorie.* »¹¹⁸. Partant de cette conception de Perrenoud qui voit que le travail sur l'oral doit se faire en situations concrètes, tout en prenant en considération tous les actes de langage, ainsi que les dimensions psychiques

¹¹⁸Philippe Perrenoud « *A propos de l'oral* », op.cit.

et socioculturelles des sujets parlants, nous pensons que la majorité des enseignants ne prennent en compte que les acquis lexicaux et argumentatifs.

- Les objectifs que vous fixez sont-ils atteints ?

objectifs	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	4	20,0%
non	0	0,0%
partiellement	14	70,0%
TOTAL OBS.	20	100%



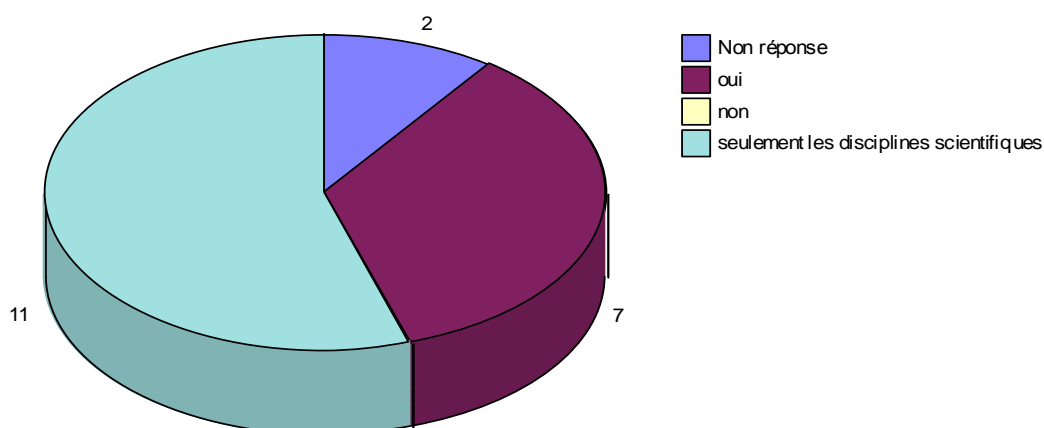
70% des enseignants ont confirmé que les objectifs qu'ils fixent au début des séances de l'oral ne sont atteints que partiellement, alors que 20% ont confirmé qu'ils arrivent à atteindre leurs objectifs. En effet, en l'absence d'un manuel de français pour l'élève et pour l'enseignant au cycle qualifiant, nous sommes appelée à nous poser l'interrogation suivante : y-a-t-il des objectifs spécifiques pour les activités de l'oral ? S'agit-il des objectifs communs et unifiés visés par tous les enseignants de FLE du cycle secondaire ou chaque enseignant fixe ses propres objectifs ?

Nous allons essayer de répondre à toutes ces interrogations au chapitre suivant qui sera consacré à l'observation de classe de FLE au cycle secondaire qualifiant.

- Vos élèves sont-ils actifs en classe ?

actifs	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	7	35,0%
non	0	0,0%
seulement les disciplines scientifiques	11	55,0%
TOTAL OBS.	20	100%

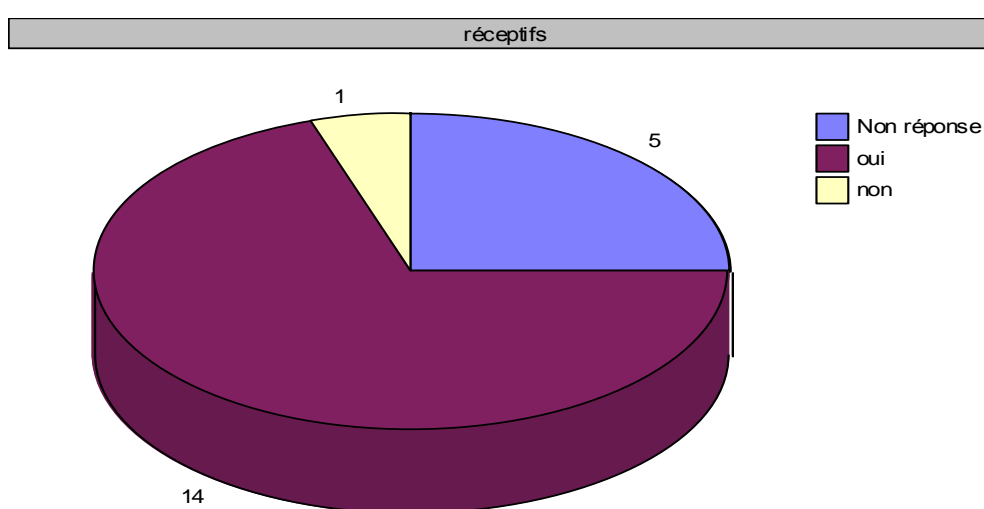
actifs



Pour cette question, plus de 50% des enseignants voient que seuls les élèves ayant des vocations scientifiques sont plus actifs et participent aux activités orales en classe. Cela est, peut-être, dû à leur esprit d'analyse. Ce qui nous incite à nous demander si ces élèves sont conscients que la formation au niveau des études supérieures scientifiques et économiques est dispensée en totalité en langue française.

- Sont-ils réceptifs ?

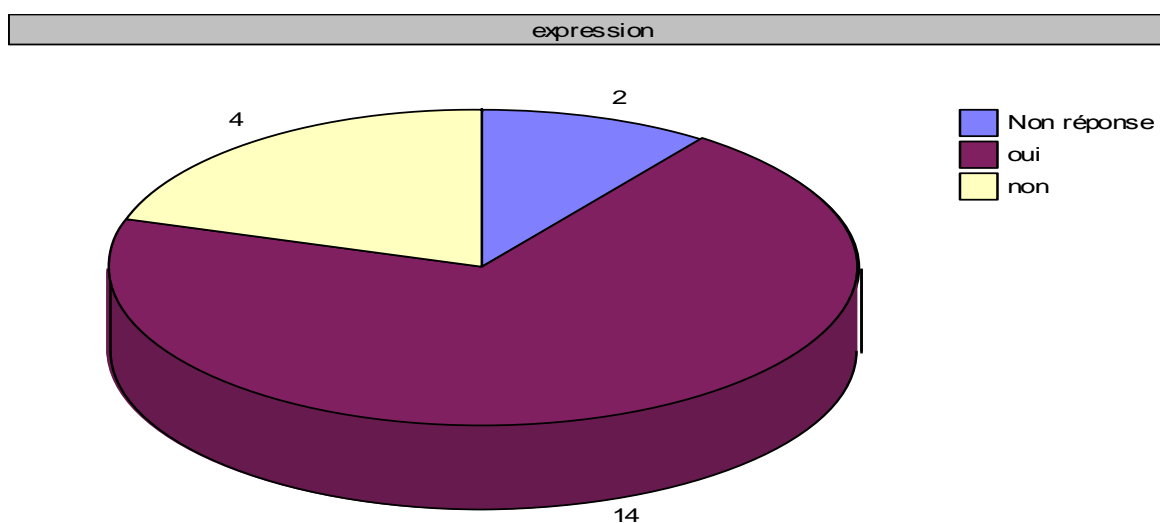
réceptifs	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	25,0%
oui	14	70,0%
non	1	5,0%
TOTAL OBS.	20	100%



70% des enseignants ont confirmé que leurs élèves sont réceptifs. Par là, les enseignants veulent dire que leurs élèves peuvent comprendre les consignes et pratiquer l'écoute active en classe.

- S'expriment-ils spontanément ?

expression	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	14	70,0%
non	4	20,0%
TOTAL OBS.	20	100%



L'oral est vu par les élèves et beaucoup d'enseignants comme une activité qui ne s'apprend pas. La plupart des activités de l'oral dans les classes se résume à la lecture à voix haute, à la récitation de poèmes et aux exposés imposés par l'enseignant. Les élèves sont donc peu motivés quand il s'agit d'une activité orale, sachant que ce n'est pas seulement l'incompétence linguistique qui les empêche d'être réceptifs et s'exprimer d'une façon spontanée. D'autres raisons d'ordre psychique et socioculturel peuvent en être la cause. Il s'agit, entre autres, de la timidité, de la peur et du trac :« *Maitriser l'oral, c'est d'abord savoir prendre la parole, écouter autrui et être pertinent dans ses propos, savoir raconter, décrire,*

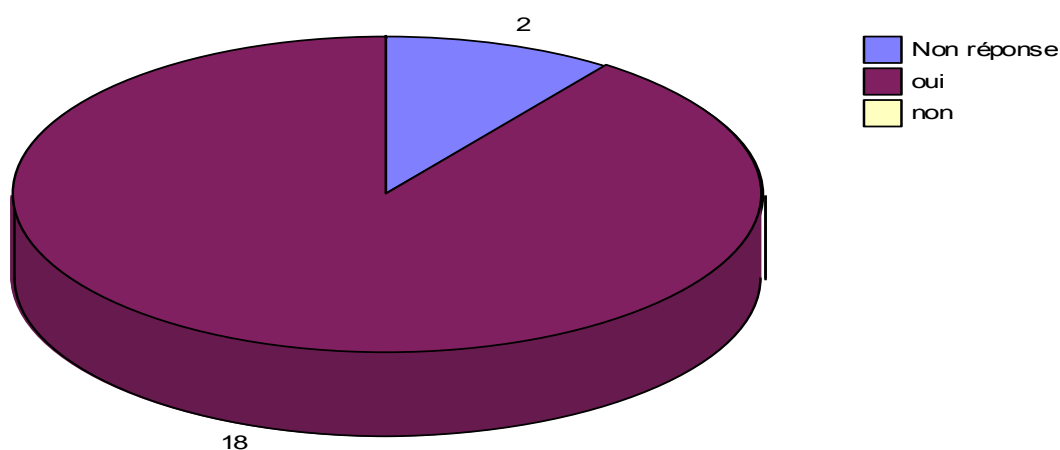
expliquer et défendre son point de vue... (...) « maîtriser la parole » ,c'est aussi savoir adapter son langage en fonction des interlocuteurs et des situations. »¹¹⁹.

Ces considérations théoriques relatives à la maîtrise de l'oral ne sont pas prises en considération dans l'enseignement du français au Maroc, même si les recommandations pédagogiques sont, à cet égard, très prometteuses. La pratique de la classe, suite aux réponses que nous avons reçues de nos répondants, continue à afficher une espèce de résistance à la compétence orale, ou du moins une négligence. Les apprenants qui parviennent à s'exprimer en classe, à prendre la parole représentent un taux très réduit par rapport à ceux qui éprouvent la difficulté de le faire. Généralement, quand activité orale il y a, ces derniers sont à la traine et l'enseignant ne consent pas toujours un véritable effort pour les aider à s'exprimer.

- Souffrent-ils de difficultés au niveau de la compréhension de l'oral ? Lesquelles ?

difficultés	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	18	90,0%
non	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	100%

difficultés



¹¹⁹Jean –Marc Coletta citée par CherakRadhia, *Comment réussir à l'oral ? vers l'appropriation d'une compétence discussive en FLE* , in file:///C:/Users/hp/Desktop/Le_CHERAK_RADHIA.pdf [Consulté le 4/02/2017]

Presque toutes les réponses que nous avons recueillies pour cette question se regroupent autour des difficultés lexicales. Cela prouve que les enseignants ne perçoivent que les difficultés linguistiques au niveau de la compréhension et la réception de l'oral. Ils omettent alors toutes les autres stratégies que l'élève doit acquérir pour réussir cette compétence, Jean Michel Ducrot précise que :

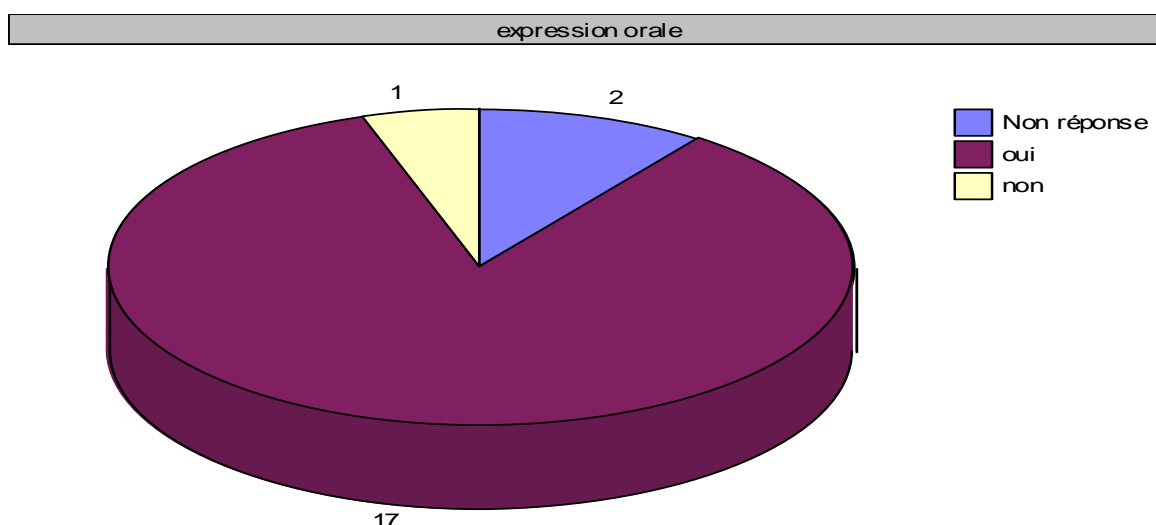
« La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition à chaque mot ; il est question au contraire de former les apprenants à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement. »¹²⁰

Ce qui se réalise en classe de français, dans le secondaire qualifiant au Maroc, reste en deçà de ce qui stipulé dans le propos de Jean Michel Ducrot. Rares sont les enseignants qui accordent une vraie attention au développement personnel et à l'autonomie des apprenants. Autrement dit, quand l'oral est enseigné, cela ne s'inscrit pas, à vrai dire, dans un projet global dont l'objectif serait de développer la compétence orale conjointement avec celle de l'écoute active, de l'estime de soi et de l'autonomie.

¹²⁰Jean Michel Ducrot, « *L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches* » in www.edufle.net/l-enseignemeny-de-la-comprehension[Consulté le 5/02/2017]

- Souffrent-ils des difficultés au niveau de l'expression orale ? lesquelles ?

expression orale	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	17	85,0%
non	1	5,0%
TOTAL OBS.	20	100%



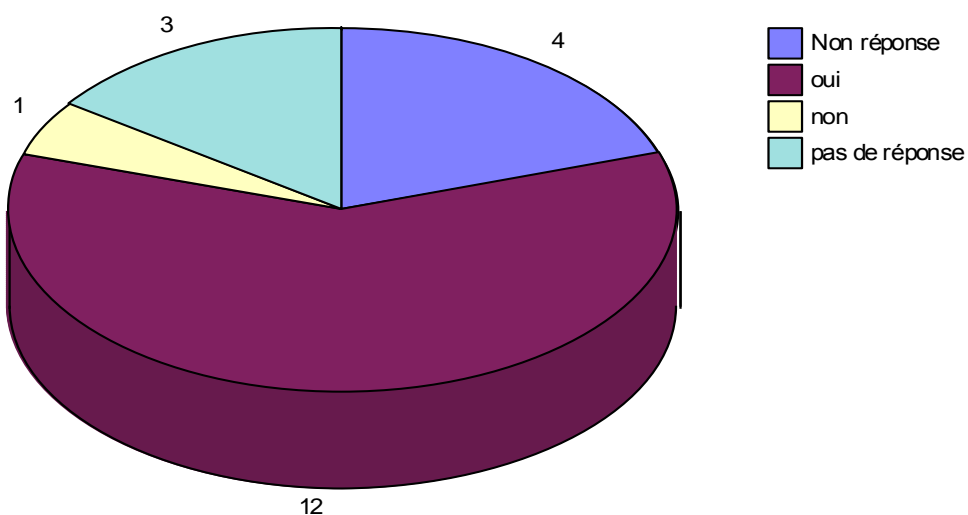
S'exprimer oralement demeure un objectif mal conçu par la majorité des enseignants du primaire jusqu'au lycée. Il constitue une pratique que fuient presque tous les élèves, même s'ils sont conscients qu'ils seront appelés à passer des entretiens oraux pour accéder au marché de travail ou intégrer les instituts supérieurs. Les données réunies dans le tableau supra attestent que les apprenants marocains sont en butte à de réelles difficultés au niveau de l'expression orale. 85% des enseignants interrogés confirment ce constat. Ce pourcentage nous semble inquiétant dans la mesure où une compétence incontournable, celle de l'oral, reste le parent pauvre de l'enseignement de la première langue étrangère au Maroc. Cela nous amène à nous interroger sur l'efficacité de cet enseignement quand une partie essentielle et nodale du programme demeure hypothéquée par les difficultés rencontrées par les apprenants. Certes, les enseignants entreprennent parfois de surmonter ces difficultés et de s'investir dans des

activités variées et diversifiées afin de faire doter l'apprenant de compétence orale suffisante, mais la réalité de la classe, notamment dans les établissements étatiques, s'érige comme un véritable obstacle. Les classes pléthoriques n'aident pas les enseignants à travailler comme il se doit sur l'activité orale.

- Pensez-vous qu'une communication authentique en classe de FLE se caractérise d'abord par la spontanéité des prises de parole ?

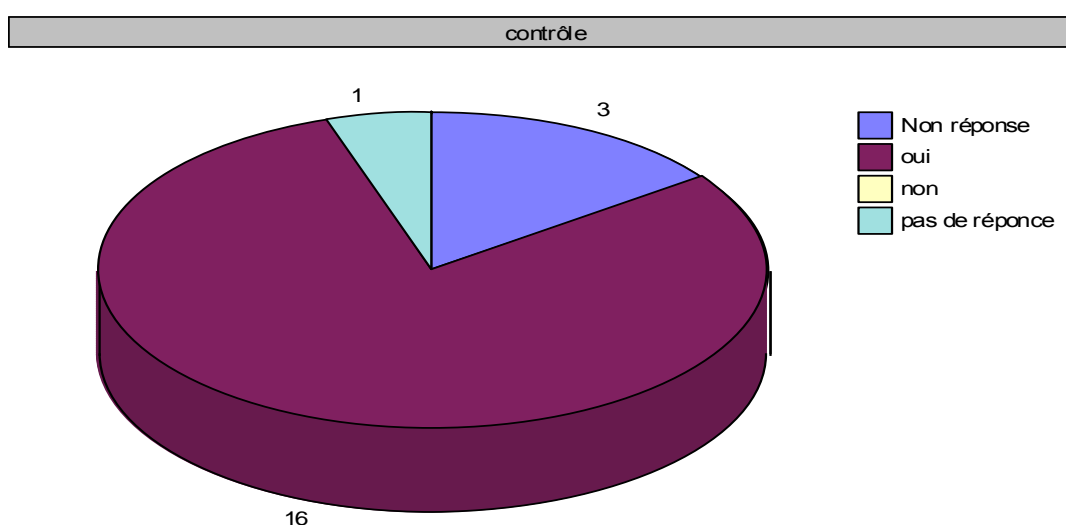
la spontanéité	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	20,0%
oui	12	60,0%
non	1	5,0%
pas de réponse	3	15,0%
TOTAL OBS.	20	100%

la spontanéité



- Contrôlez- vous la prise de parole des élèves ?

contrôle	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	15,0%
oui	16	80,0%
non	0	0,0%
pas de réponse	1	5,0%
TOTAL OBS.	20	100%

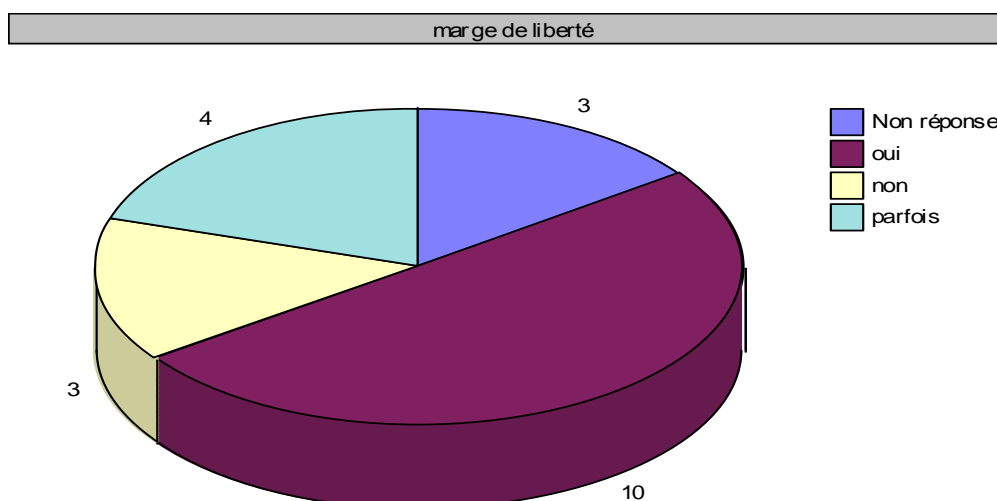


Les réponses à ces deux questions n'étaient pas pertinentes vu leur nature fermée. Nous allons donc confronter ces résultats à nos observations de classe dans le chapitre qui suit. En effet, en classe de FLE, on peut assister à plusieurs types d'interactions comme le précise Bertocchini dans son article « Interaction en classe de langue ».¹²¹

¹²¹ « L'interaction authentique en classe de langue peut être décrite à deux niveaux : celui des relations et celui des types de discours de la classe. Pour ce qui est des relations, l'interaction comprend diverses modalités déjà évoquées, telles que la leçon frontale, les interactions enseignant/élèves, la discussion avec le groupe-classe, le travail en petit groupe ou en binômes, etc... Pour ce qui est des types de discours de la classe, la description de l'interaction varie selon les auteurs. Francine Cicurel (1985), par exemple, propose de distinguer trois types de discours : discours métalinguistiques, simulés et spontanés, alors que François Weiss (1984) en identifie quatre : celui de la communication didactique, de la communication imitée, de la communication simulée et de la communication authentique. Par communication didactique, il entend tout ce qui concerne la gestion de la classe et l'utilisation du métalangage, c'est-à-dire la langue qui parle de la langue objet d'étude ; par communication imitée il se réfère aux activités

- En communication, pensez-vous qu'une marge de liberté pour les élèves puisse mettre en cause l'autorité de l'enseignant ?

marge de liberté	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	15,0%
oui	10	50,0%
non	3	15,0%
parfois	4	20,0%
TOTAL OBS.	20	100%



La parole s'avère l'outil le plus efficace dans l'enseignement en général et dans l'enseignement des langues étrangères particulièrement. L'enseignant l'utilise pour expliquer, poser des questions, fournir des informations, donner des instructions, marquer sa présence et parfois son pouvoir. En revanche, l'élève est souvent cet acteur passif qui n'a pas toute sa liberté en classe, il est toujours guidé, soumis aux règles de la classe, imposées par son enseignant. Or, la parole

de réemploi qui ne demandent de réutiliser les acquis que dans des contextes semblables ; par communication simulée il considère tout ce qui est communication qui se réalise « en faisant semblant de... » et par communication authentique il indique tout ce qui concerne les relations interpersonnelles entre enseignant et élèves. » voir Paola Bertocchini, Edvige Costanzo ; « Interaction en classe de langue » in *Interculturel*, Revue de l'alliance Française de Lecce, n°14,2010,.www.ceo.fipf.org ,

de l'élève ne se limite pas aux impératifs de l'évaluation quand on lui demande de répondre à des questions précises. L'élève devrait parler pour s'affirmer, reproduire les règles sociales et apprendre.

Nous constatons que l'élève ne jouit pas de cette liberté en classe, surtout de langue étrangère, comme le montrent 50% des réponses. La non maîtrise de la langue française comme outil linguistique de transmission de tout ce qui préoccupe l'élève en classe et hors classe peut restreindre cette liberté.

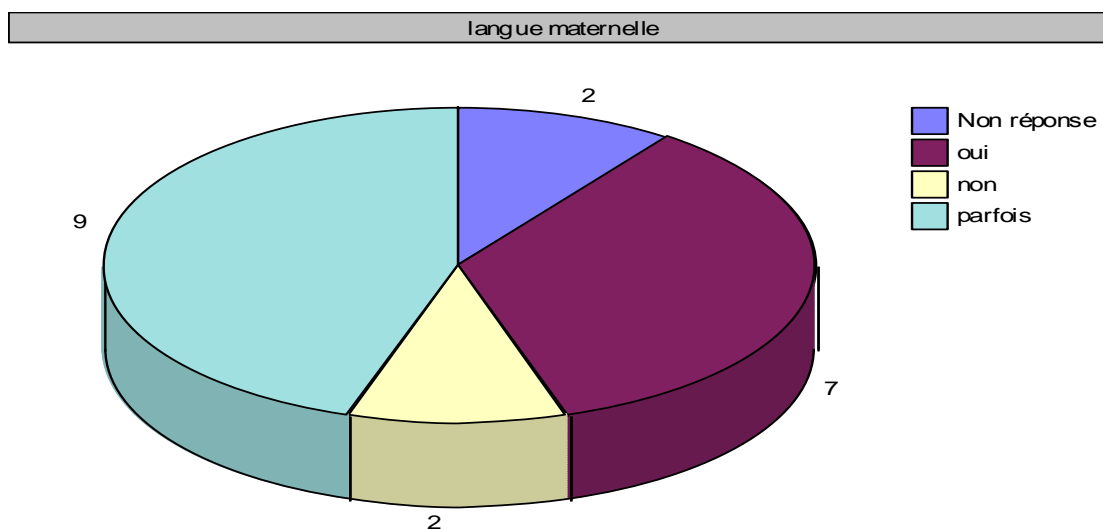
- Les interactions entre apprenants dans le processus d'apprentissage du FLE sont-elles efficaces ?

Interactions apprenants	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	25,0%
oui	9	45,0%
non	0	0,0%
parfois	6	30,0%
TOTAL OBS.	20	100%

La communication entre apprenants dans les classes de FLE se caractérise par sa rareté, et si elle se fait, c'est dans un cadre informel, en l'absence de l'enseignant et dans la langue maternelle de l'élève. Toutefois, l'interaction entre apprenants en classe de FLE s'avère très efficace et peut aider l'apprenant à surmonter plusieurs difficultés et avoir confiance en soi (Nous référons le lecteur au deuxième chapitre de la première partie : « Interaction entre apprenant et apprenant »).

- Autorisez-vous le recours à la langue maternelle en classe ? si oui, quelle est la marge donnée ?

langue maternelle	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	7	35,0%
non	2	10,0%
parfois	9	45,0%
TOTAL OBS.	20	100%



Selon Castellotti, « [...] une des conceptions très fréquemment attestée dans la plupart des travaux cités est celle de la langue première comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants. »¹²². Il peut être intéressant parfois de passer par la langue de l'élève pour faire réfléchir celui-ci sur le fonctionnement de la langue française. En effet, le fait de comparer les deux systèmes syntaxiques va permettre à l'élève de voir les points communs ou les différences entre sa langue et le français. Cette question a suscité l'intérêt des pédagogues et des conseillers pédagogiques : le recours à la langue maternelle en classe de FLE était dénoncé voire interdit en classe de FLE selon les méthodologies traditionnelles. En revanche, certains enseignants et même pédagogues voient que la présence de la langue maternelle en classe de FLE devient tolérable mais dans des limites.

¹²²Véronique CASTELLOTI, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, collection didactique des langues étrangères, CLE International, 2001,p.33

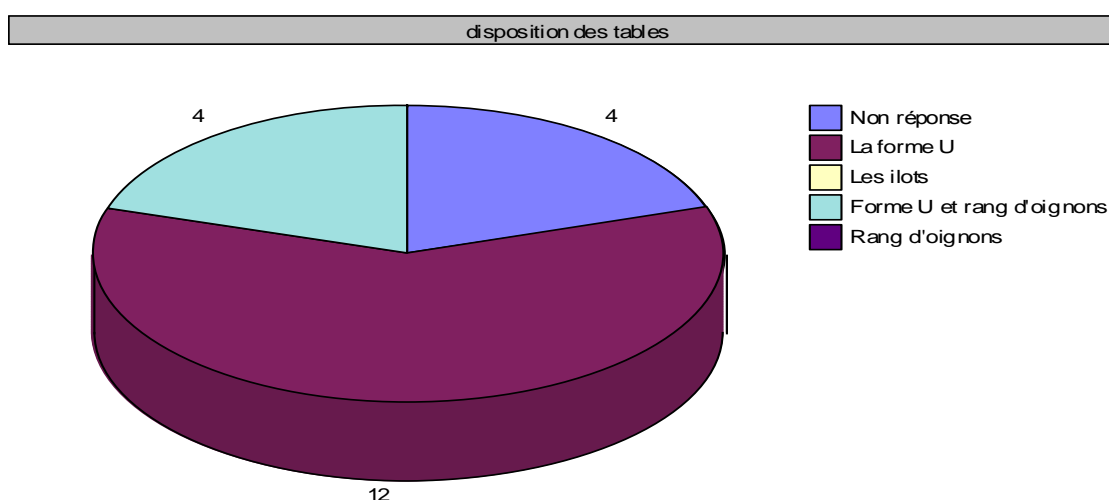
I.3- La gestion de l'espace classe

La classe est d'abord un « espace de parole », pour reprendre l'expression de Robert Bouchard¹²³. Ce dernier considère l'oral comme un objet spécifique aux contours singuliers, distincts de ce qu'il peut en être dans les usages sociaux ordinaires. La gestion de l'espace classe est une notion complètement négligée par le règlement intérieur des établissements, par les instructions officielles, voire par l'enseignant. Lequel exerce toutes ses activités au sein de cet espace. Le premier élément qui attire l'attention de n'importe quel visiteur de cet espace est la disposition des tables et c'était la première interrogation qui a suscité notre intérêt :

-Quelle disposition de table utilisez-vous pendant les activités de l'oral ?

La forme U, les îlots, forme U et rang d'oignons, rang d'oignons

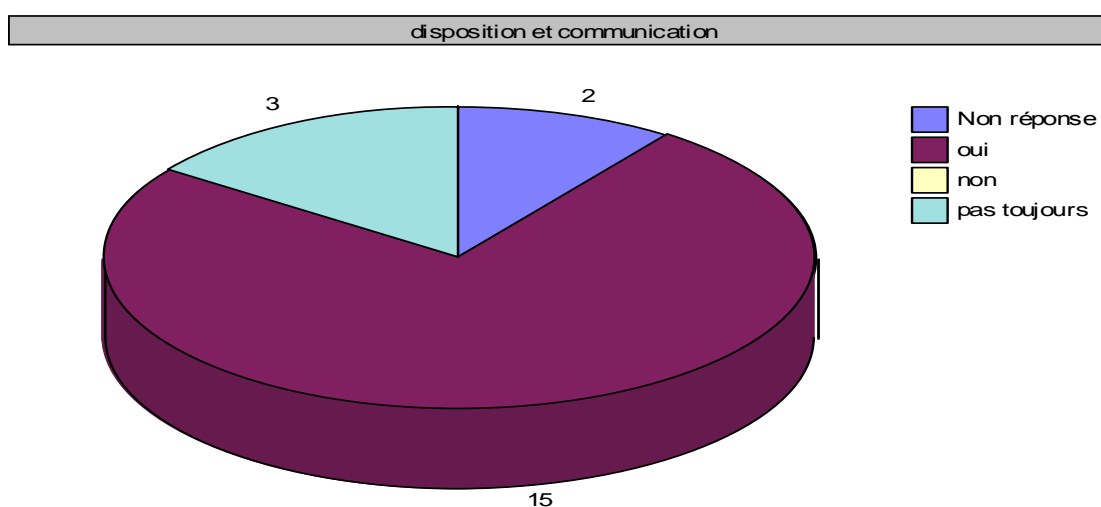
disposition des tables	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	20,0%
La forme U	12	60,0%
Les îlots	0	0,0%
Forme U et rang d'oignons	4	20,0%
Rang d'oignons	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	100%



¹²³Robert BOUCHARD, Interactions : les échanges langagiers en classe de langue, Ellug, 1984.

-La disposition des tables favorise-t-elle la communication ?

disposition et communication	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	15	75,0%
non	0	0,0%
pas toujours	3	15,0%
TOTAL OBS.	20	100%



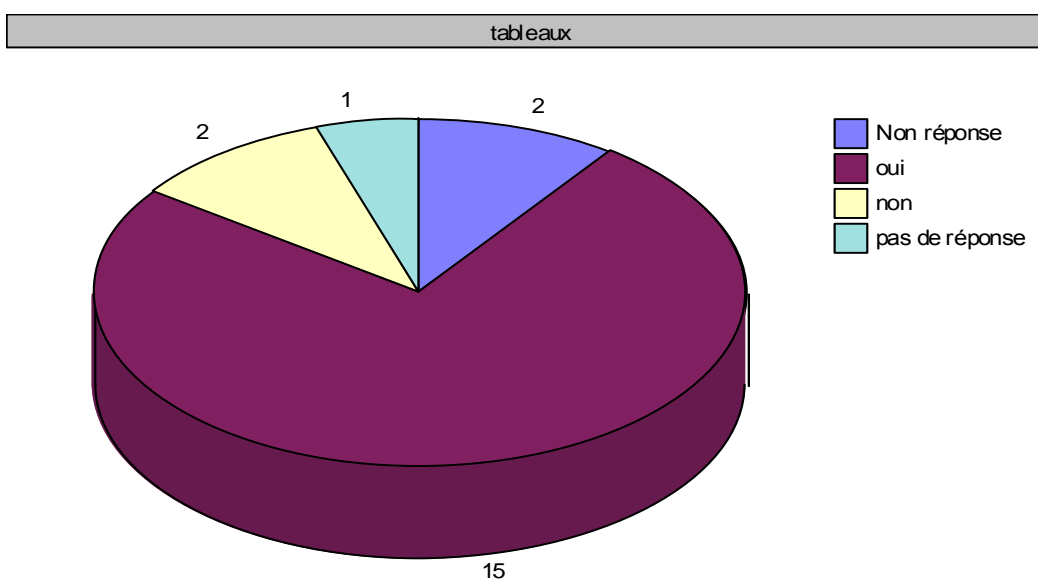
Nous avons commencé nos questions dans cette partie par l'élément le plus remarquable dans l'espace classe. En effet, la disposition des tables en classe de FLE et plus exactement quand il s'agit d'une activité orale demeure un élément significatif dans la réussite de l'activité. Selon les réponses des enseignants, 60% adoptent le rang d'oignons, une position qui ne change pas quoiqu'on change d'activité. En revanche, La fluctuation didactique suscite des changements dans la distribution de la parole, dans les activités demandées aux élèves et au niveau du déplacement du professeur dans la classe qui s'avère nécessaire.

Différencier le cours, c'est aussi différencier l'organisation de la classe. Nos élèves sont trop accoutumés à une organisation type « cours magistral ». En adoptant d'autres démarches, l'enseignant doit parallèlement organiser l'espace de façon différente. Il faut aménager l'espace en fonction de l'activité proposée. La disposition rang d'oignon et la situation de l'enseignant face à l'ensemble des

élèves relèvent d'un cours magistral. Il en résulte que l'interaction entre les élèves est trop limitée. La position U met l'enseignant face à l'ensemble des élèves. Cela incite l'interaction entre les élèves et encourage leur participation.

-L'état et le nombre de tableaux sont-ils satisfaisants ?

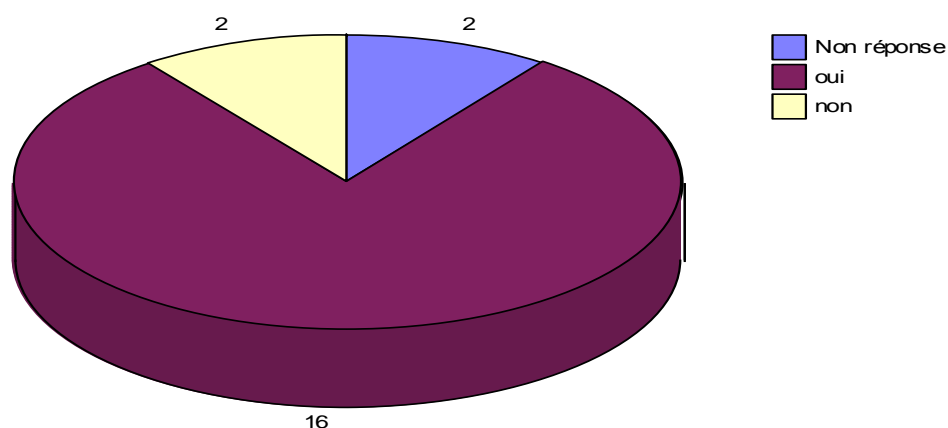
tableaux	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	15	75,0%
non	2	10,0%
pas de réponse	1	5,0%
TOTAL OBS.	20	100%



-Utilisez-vous d'autres matériels didactiques à l'oral ?

matériaux didactiques	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	16	80,0%
non	2	10,0%
TOTAL OBS.	20	100%

matériaux didactiques



La variation du matériel didactique en classe de FLE et surtout pendant les activités de la compréhension de l'oral pourra offrir à l'enseignant la possibilité de faire adhérer ses élèves et de capter leur attention. Tout au plus, l'ordinateur et internet sont intégrés aujourd'hui en classe, ce qui fait que l'utilisation de l'image est de plus en plus présente au niveau des écoles et surtout dans le cours de langue où elle sert de support sur lequel s'appuie l'enseignant pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère aux jeunes apprenants. Au Maroc, les recommandations pédagogiques insistent sur la nécessité d'exploiter l'image, et ce en vue de la réalisation des quatre champs de compétence : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production de l'écrit. Notons qu'avec l'ère de la mondialisation, le principe d'interculturalité est devenu une composante indispensable dans les conceptions des programmes pédagogiques. 80% des enseignants ont confirmé leur utilisation d'autres matériels didactiques lors des activités orales en plus des tableaux, mais nous

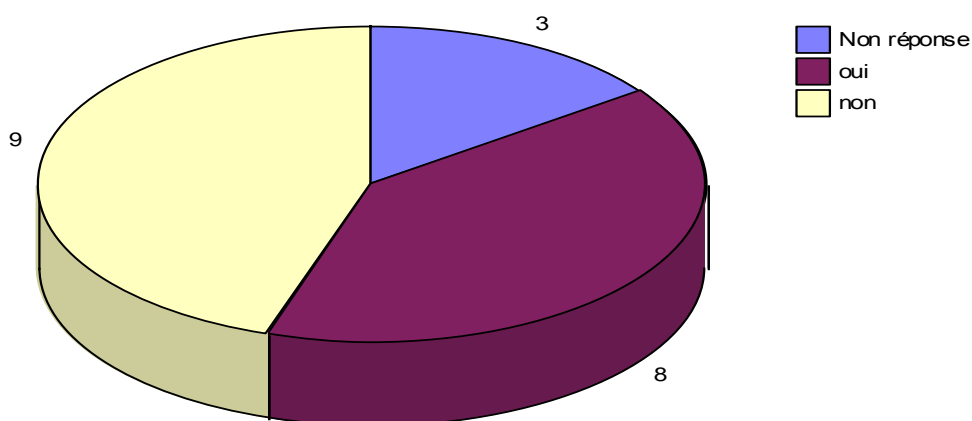
n'avons obtenu aucune réponse sur la deuxième partie de cette question qui se focalise sur le type du matériel choisi. Nous allons donc confronter ces résultats à nos observations de classe.

I-4 L'évaluation de l'oral

-Recourez-vous à des tests de positionnement ?

tests de positionnement	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	15,0%
oui	8	40,0%
non	9	45,0%
TOTAL OBS.	20	100%

tests de positionnement

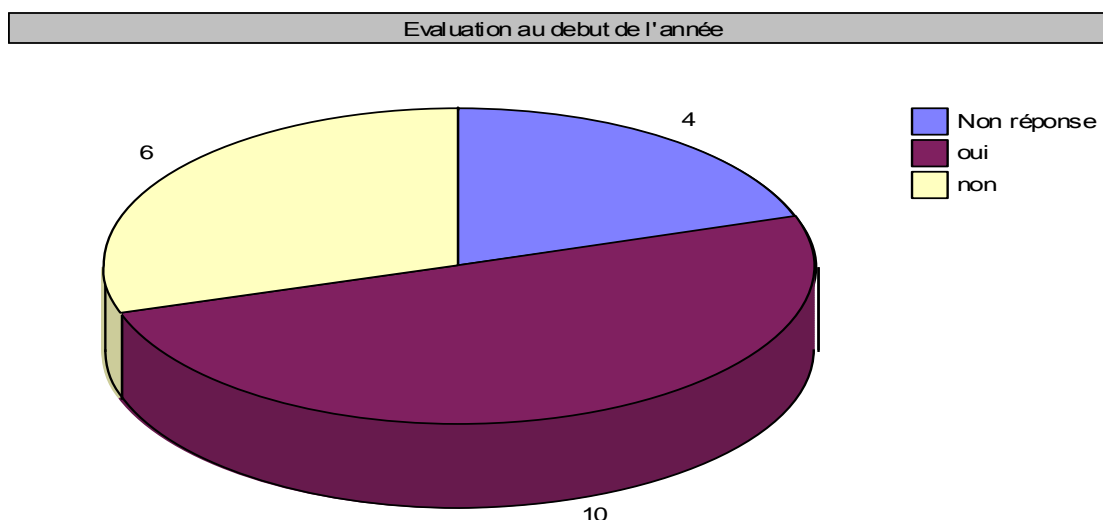


- Si oui, à quel niveau positionnez-vous vos élèves ?

Pour cette question, que 40% des enseignants ont confirmé qu'ils peuvent recourir à des tests de positionnement au début de l'année. Mais nous n'avons reçu aucune réponse quant au niveau de leurs élèves.

-Et pour l'oral, comment évaluez-vous vos élèves au début de l'année ?

Evaluation au debut de l'année	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	20,0%
oui	10	50,0%
non	6	30,0%
TOTAL OBS.	20	100%

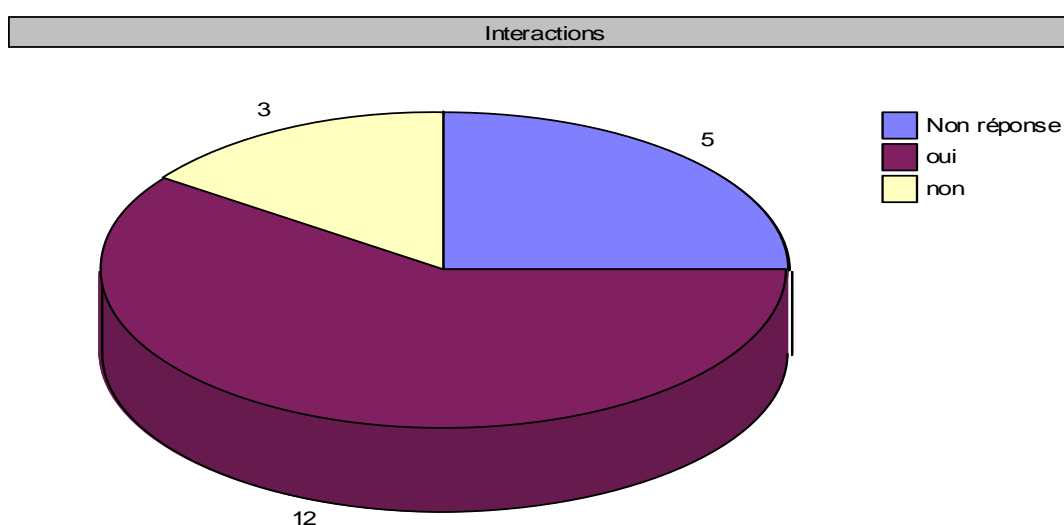


L'évaluation prédictive demeure un élément essentiel dans toute action d'apprentissage surtout dans l'apprentissage des langues étrangères. Elle peut apporter une grande aide à l'enseignant¹²⁴. Notons que la fonction principale de cette évaluation est d'orienter. Cela permet d'évaluer aussi le niveau de l'apprenant en langue. Suite à ce test, l'enseignant peut placer ses élèves dans des groupes – classes de niveau homogène et leur faire prendre conscience de leurs capacités langagières.

¹²⁴ voir chapitre III de la première partie, p : 91).

-Lors des interactions en classe de FLE, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer ?

Interactions	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	25,0%
oui	12	60,0%
non	3	15,0%
TOTAL OBS.	20	100%

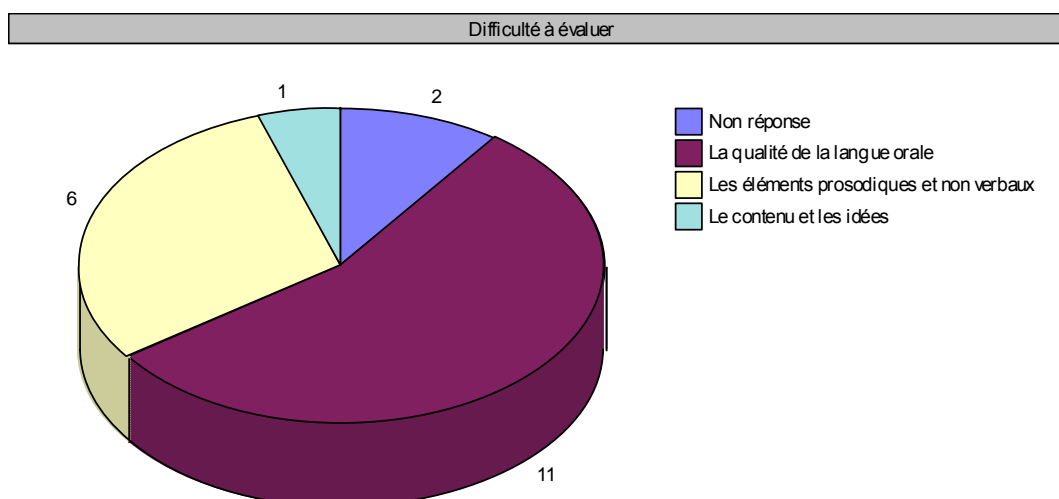


60% des enseignants confirment qu'ils peuvent travailler avec l'erreur en classe¹²⁵. Nous remarquons que 25% n'ont pas pu répondre à cette question. Il y en a même qui ont mis un point d'interrogation sur l'expression « sans la légitimer » comme signe de non compréhension de la question. Nous allons, en effet, consacrer quelques pages dans le chapitre suivant au statut de l'erreur dans l'enseignement des langues et plus spécialement du français langue étrangère.

-Quel élément vous paraît-il difficile à évaluer ?

- **La qualité de la langue orale ;**
- **Les éléments prosodiques et non verbaux**
- **Le contenu et les idées**

Difficulté à évaluer	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
La qualité de la langue orale	11	55,0%
Les éléments prosodiques et non verbaux	6	30,0%
Le contenu et les idées	1	5,0%
TOTAL OBS.	20	100%



Les données du graphique montrent que 55% des enquêtés trouvent que la qualité de la langue orale est la compétence la plus difficile à évaluer. Tandis que 30% voient que les éléments prosodiques et non verbaux constituent une difficulté au niveau de l'évaluation. 1% des interviewés considèrent que le contenu et les idées sont difficiles à évaluer.

-Recourez-vous à des évaluations formatives orales ?

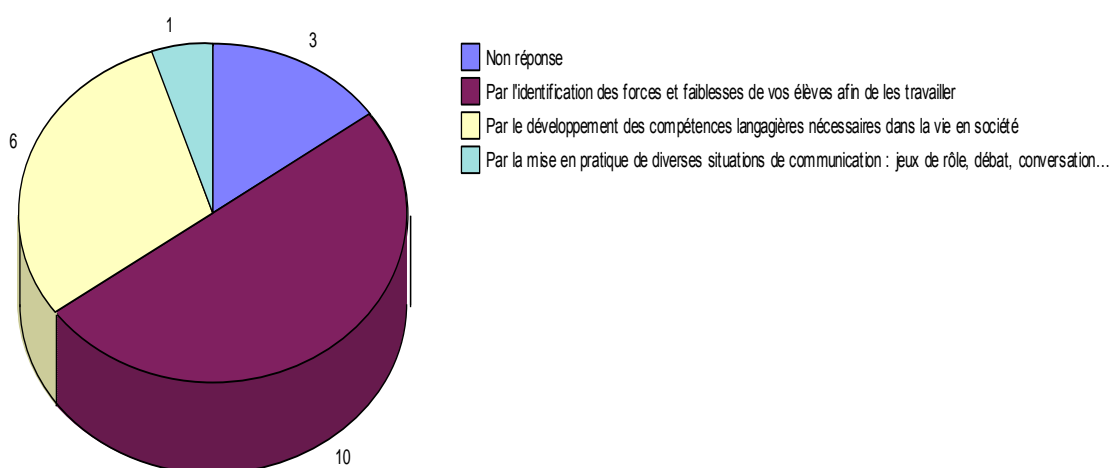
Si oui, comment les exploiter ?

- **Par l'identification des forces et faiblesses de vos élèves afin de les travailler**

- **Par le développement des compétences langagières nécessaires dans la vie en société**
- **Par la mise en pratique des diverses situations de communication : jeux de rôle, débat, conversation...**

Evaluation formatives	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	15,0%
Par l'identification des forces et faiblesses de vos élèves afin de les travailler	10	50,0%
Par le développement des compétences langagières nécessaires dans la vie en société	6	30,0%
Par la mise en pratique de diverses situations de communication : jeux de rôle, débat, conversation...	1	5,0%
TOTAL OBS.	20	100%

Evaluation formatives



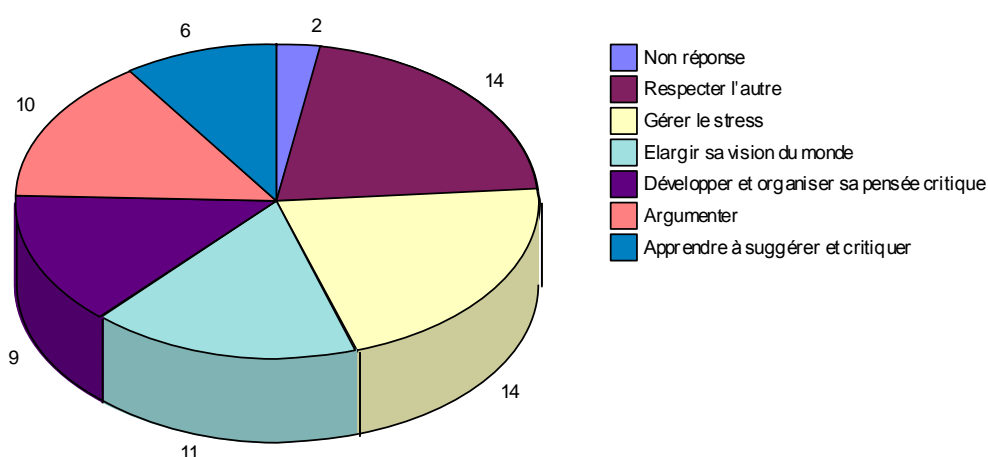
A la lecture de ce graphique, nous pouvons constater que la majorité des enseignants enquêtés recourent à des évaluations formatives, 50% d'entre eux les exploitent pour identifier les forces et les faiblesses de leurs élèves afin de les travailler. 30% des enquêtés utilisent les évaluations formatives pour développer les compétences langagières nécessaires à la vie en société. Tandis que 15% n'ont fourni aucune réponse, ce qui traduit que cette activité est quasi absente à l'oral.

-Quelles compétences sociales pouvez-vous développer grâce à l'évaluation formative ?

- Respecter l'autre ;
- Ecouter l'autre ;
- Gérer le stress ;
- Elargir sa vision du monde ;
- Développer et organiser sa pensée critique ;
- Argumenter ;
- Apprendre à suggérer et critiquer.

compétences sociales	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
Respecter l'autre	14	70,0%
Gérer le stress	14	70,0%
Elargir sa vision du monde	11	55,0%
Développer et organiser sa pensée critique	9	45,0%
Argumenter	10	50,0%
Apprendre à suggérer et critiquer	6	30,0%
TOTAL OBS.	20	

compétences sociales



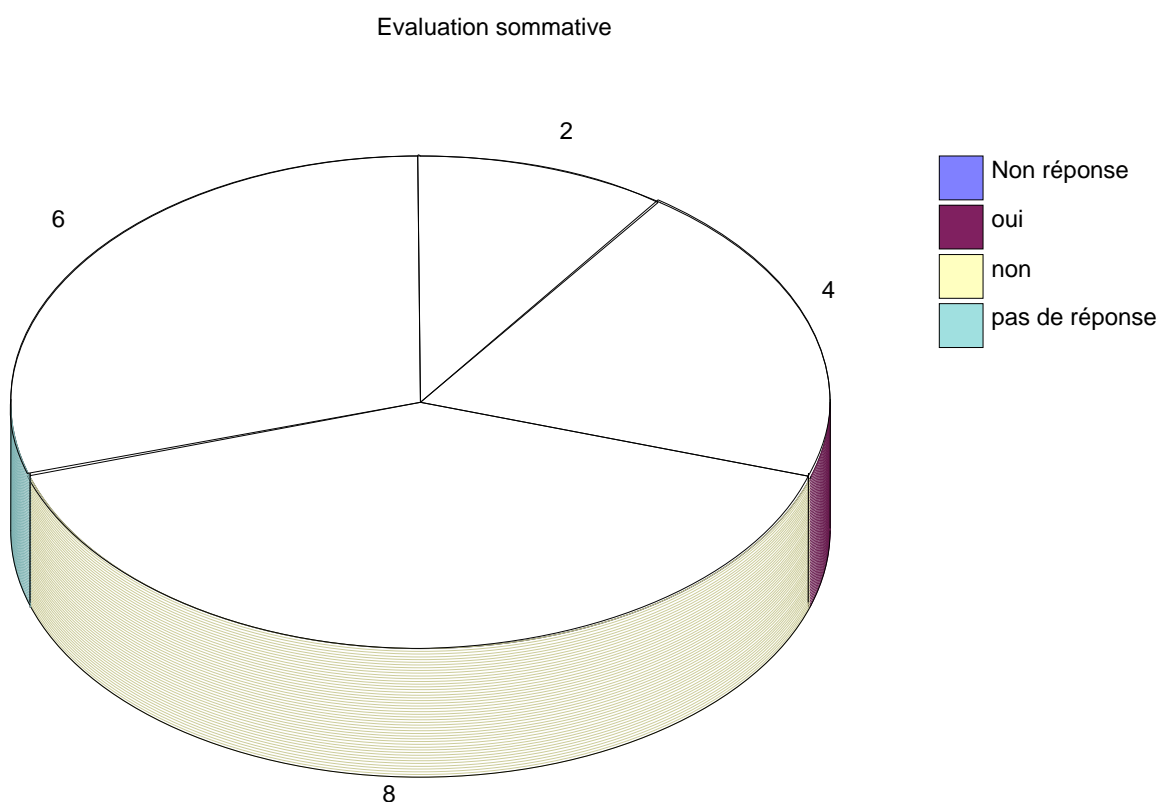
Les données graphiques permettent de voir qu'une partie importante de l'échantillon (70% des enquêtés) considèrent que l'évaluation formative de l'oral leur permet de développer chez leurs élèves des valeurs sociales comme le respect de l'autre et la

gestion du stress. Alors que 55% d'entre eux trouvent que cette activité pourra élargir la vision du monde de leurs élèves. 55% disent que cette activité contribue au développement et à l'organisation de la pensée critique de l'élève. 50% des interviewés voient que l'évaluation formative orale développe l'esprit d'argumentation de leurs élèves.

- Recourez-vous à des évaluations sommatives orales ?

Si oui, quelle est la marge de votre subjectivité ?

valuations sommatives	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
oui	4	20,0%
non	8	40,0%
pas de réponse	6	30,0%
TOTAL OBS.	20	100%

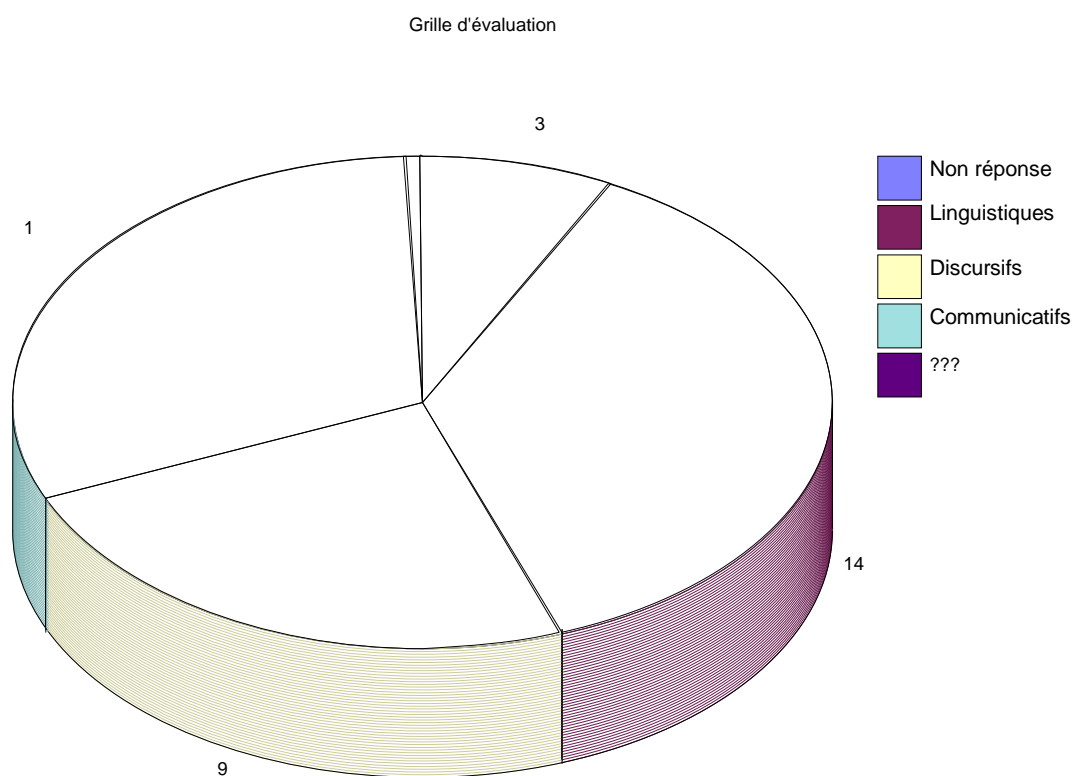


-Utilisez-vous une grille d'évaluation ?

Si oui, quels sont les éléments que vous prenez en considération ?

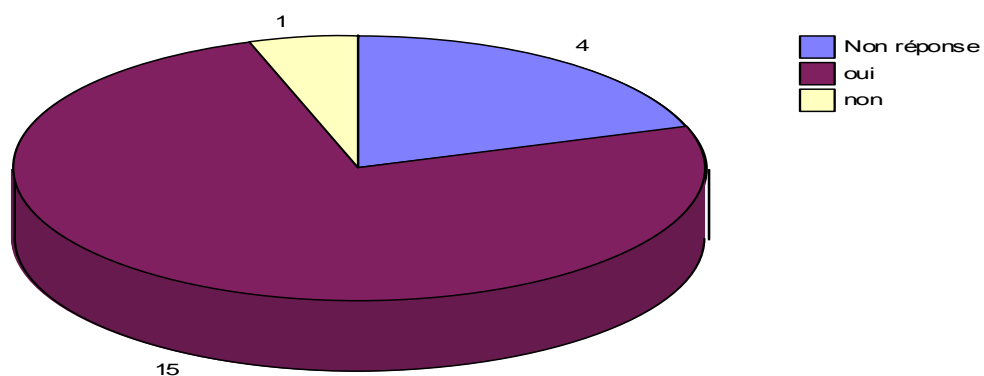
- Linguistiques ;
- Discursifs ;
- Communicatifs.

grille d'évaluation	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	15,0%
Linguistiques	14	70,0%
Discursifs	9	45,0%
Communicatifs	12	60,0%
???	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	



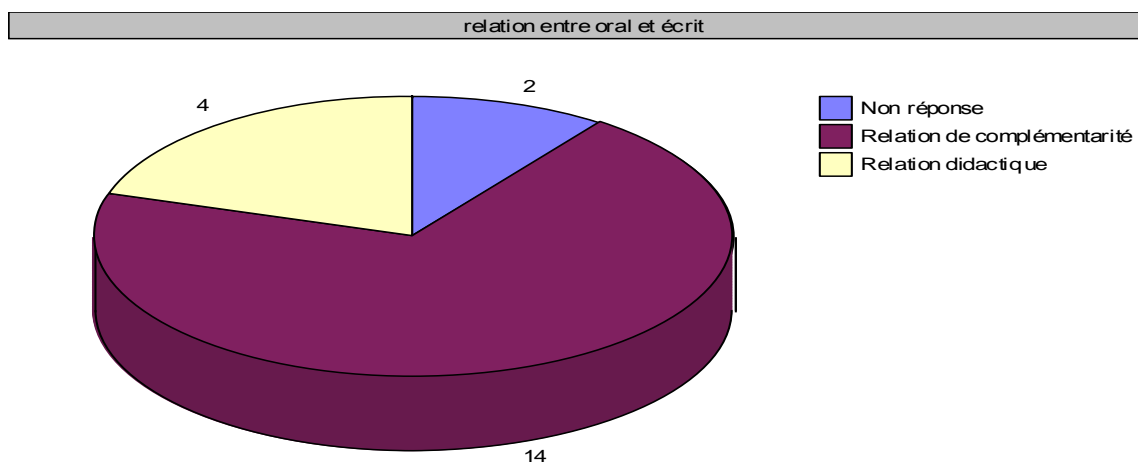
- S'agit-il d'une pratique incertaine ?

pratique incertaine	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	20,0%
oui	15	75,0%
non	1	5,0%
TOTAL OBS.	20	100%



-Quelle relation établissez-vous entre l'oral et l'écrit ?

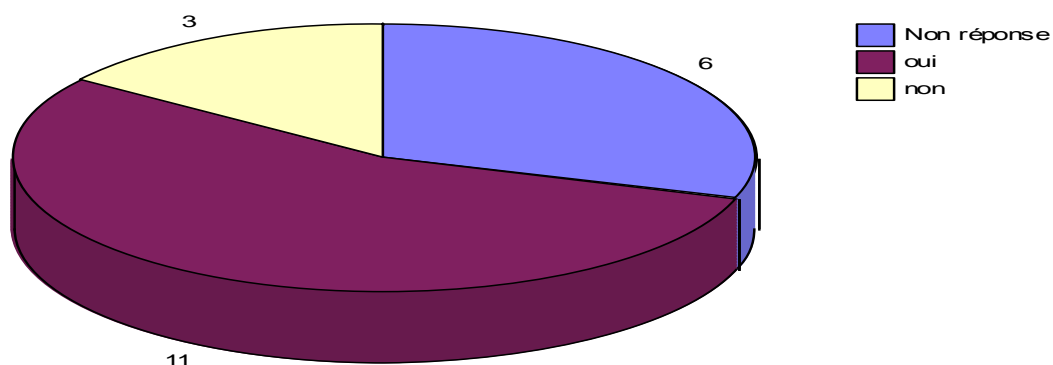
relation entre oral et écrit	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	10,0%
Relation de complémentarité	14	70,0%
Relation didactique	4	20,0%
TOTAL OBS.	20	100%



-Les activités de l'oral occupent-elles la même plage horaire ?

Activité orale1	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	30,0%
oui	11	55,0%
non	3	15,0%
TOTAL OBS.	20	100%

Activité orale1

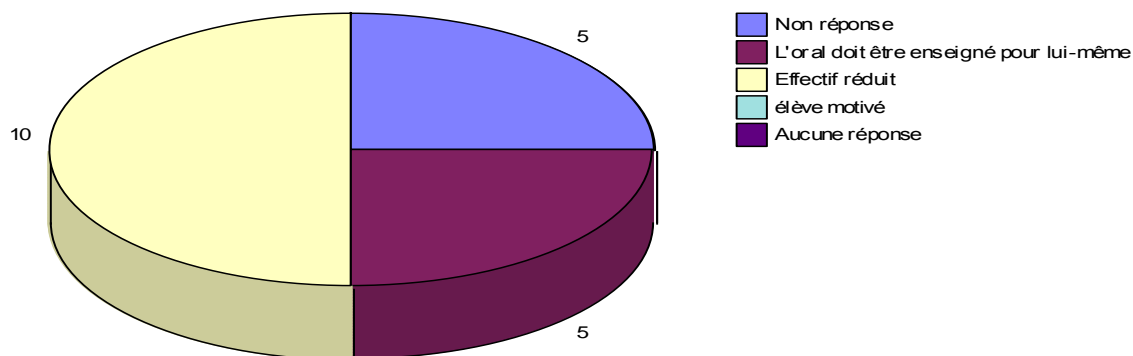


➤ Pour vous, que serait une didactique de l'oral ?

didactique de l'oral	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	25,0%
L'oral doit être enseigné pour lui-même	5	25,0%
Effectif réduit	10	50,0%
élève motivé	0	0,0%
Aucune réponse	0	0,0%
TOTAL OBS.	20	100%

Moyenne = 1,67 Ecart-type = 0,49

didactique de l'oral



II- Analyse des résultats obtenus

En guise de synthèse, nous avons consacré l'ensemble de ce chapitre à une analyse minutieuse au questionnaire adressé aux enseignants de FLE du cycle secondaire qualifiant. En effet ce dernier a pu traiter trois points essentiels que nous jugeons primordiaux dans l'analyse didactique de toute interaction verbale en classe de FLE. Nous avons donc pu travailler sur les trois points suivants:

-Les activités orales programmées en classe de FLE au cycle secondaire qualifiant : ce point se taille la part du lion de l'ensemble du questionnaire avec dix-neuf questions ouvertes, fermées et à des questions à choix multiples. Certes, nous n'avons pas pu réaliser tous nos objectifs fixés lors de l'élaboration de ces questions. Cela est dû au manque de contribution de certains enseignants. Mais nous avons pu constituer une idée globale sur la place qu'occupent les activités orales en classe de FLE au cycle qualifiant. Nous comptons confronter ces résultats à nos observations de classes.

-La gestion de l'espace classe : pour ce point, nous avons essayé d'être brève, concise en nous focalisant sur trois éléments essentiels : la disposition des tables, l'état et nombre des tableaux et l'utilisation d'autres matériaux didactiques. Notons que la gestion de l'espace classe pendant les activités orales relève une grande importance dans la motivation de l'élève à la prise de parole. Il doit donc être pris en considération par l'enseignant lors de la conception de sa séquence didactique de l'oral. Notons que nous avons été très concise et précise quant à ce point, et ce parce que ça demande notre présence sur notre terrain d'action et une observation minutieuse suivie d'une analyse profonde, chose que nous allons entamer dans le prochain chapitre.

-L'évaluation de l'oral en classe de FLE du cycle secondaire : en l'absence d'un examen oral régional et national de l'oral dans le cycle secondaire qualifiant, l'évaluation de l'oral à ces classes demeure une pratique incertaine, à caractère subjectif, voire même négligée et évitée par la majorité des enseignants. Nous avons, en effet, consacré tout un chapitre dans notre première partie à l'évaluation de l'oral en classe de FLE vu l'intérêt qu'elle requiert dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Nous

avons aussi traduit cet intérêt lors de la conception de notre questionnaire en consacrant douze questions tournant autour l'évaluation de l'oral. Comme nous l'avons déjà précédemment souligné, il s'agit d'une pratique incertaine. C'est ce qui ressort des résultats peu fiables que nous avons obtenus car trois quart des enquêtés n'ont pas répondu à cette partie. Nous nous trouvons dans l'obligation de nous entretenir sur ce point avec les enseignants à qui nous rendrons visite au niveau de leurs classes.

Retenons que les résultats du questionnaire permettent de tirer une conclusion assez importante : la compétence orale est reléguée au second plan par rapport à celle de l'écrit. En l'absence d'orientations très claires et de guide pédagogique au profit des enseignants, la négligence de l'oral, ou du moins les tâtonnements qui caractérisent la mise en place de cette compétence sont, à nos yeux, autant de faits qui participent grandement à la régression de l'habilité communicative chez les lycéens marocains, toutes filières confondues. Nous l'aurons compris, la pratique de l'oral se limite chez les enseignants à des exercices traditionnels de lecture vocalique, d'exposés oraux, à un jeu de question / réponse centré exclusivement sur l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Autrement dit, il serait difficile de déduire des réponses obtenues de la part des enseignants que l'espace classe est un véritable topos de l'interaction. Une interaction de nature à favoriser la fluidité mentale et verbale des apprenants. Obligés de faire lire et interpréter les œuvres au programme, les enseignants ne disposent pas d'une large liberté qui leur permettrait de proposer des activités orales pertinentes et proches du vécu des apprenants et surtout en concordance avec les besoins langagiers et communicationnels de ces derniers. Si les enseignants interrogés ont tendance à mettre en évidence les grandes difficultés sur lesquelles achoppent les élèves, leurs réponses concernant l'évaluation de la compétence orale restent évasives et floues. Nous ne pouvons, en réalité, recevoir des réponses concluantes à cet effet du moment que ladite compétence occupe une place si réduite dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Il serait presque une gageure de pouvoir nous faire une idée sur les modalités de l'évaluation de quelque chose, d'une activité minorée, pour ne pas

dire absente, au sein des classes de français. Nous pouvons ajouter également que les enseignants ne fournissent pas une vision commune ni concernant la démarche à suivre ni à propos du temps imparti à l'activité orale (par semaine). Les enseignants restent silencieux sur la manière avec laquelle ils utilisent l'approche communicative. Les représentations qu'ils ont à propos de cette dernière sont très divergentes. Mais ce qui nous interpelle davantage, c'est le fait d'utiliser uniquement l'œuvre intégrale comme support où les sujets de l'activité orale (si activité il y a !) sont puisés. Cela dit, que les supports et les sujets sont très limités par rapport aux possibilités que l'image, les enregistrements audio, les séquences vidéo, les activités ludiques, les jeux de dramatisation pourraient fournir. La configuration de l'espace classe reflète *a priori* des pratiques enseignantes dépassées, en ce sens qu'elles ne sauraient faciliter l'acquisition de la compétence orale. Elles ne servent qu'à conditionner les apprenants par les impératifs d'une interaction si réduite entre l'enseignant et l'apprenant. Cette pratique, quand elle n'inhibe pas ce dernier, elle donne parfois lieu au psittacisme.

Par ailleurs, nos répondants, à travers leurs réponses à l'une de nos questions (Avez – vous bénéficié d'une formation continue au niveau de : - L'animation de la classe ? - De la dynamique des groupes ? -De l'analyse transactionnelle ?, nous confirment l'une de nos hypothèses de départ selon laquelle l'efficacité de l'enseignement- apprentissage de la compétence orale dépend en large partie de la formation continue de l'enseignant. Nous pourrions déduire que ces derniers considèrent que du moment qu'ils ont à leur actif une certaine ancienneté, ils n'ont pas besoin d'être formés, comme si la formation continue était uniquement destinée aux enseignants néophytes.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous concentrer sur les résultats de notre observation des classes et du déroulement de l'activité orale. Précisons que cette observation a concerné six classes du cycle qualifiant : Nous assisterons à des classes de tronc commun, première année et deuxième année du baccalauréat. Cela pourra nous permettre de confronter les résultats du questionnaire analysé

dans ce chapitre à nos observations de classe. Une lecture croisée des résultats mis en évidence aussi bien par le questionnaire que par l'observation de la classe proprement dite permettra de confirmer, ou à contrario d'infirmes nos hypothèses de départ.

Chapitre III :

Observation de la compétence orale (in vivo) au sein des classes FLE du cycle qualifiant

Introduction

Après avoir analysé le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants du cycle qualifiant, nous jugeons pertinent de confronter les résultats obtenus à des observations de classes, et ce en vue d'une étude approfondie des éléments constituant notre questionnaire et dont nous n'avons pas obtenu de réponses ou des explications pertinentes. Nous avons passé cinq mois à visiter des classes de cycle qualifiant situées dans la ville de Fès. Nous avons choisi le lycée Moulay Idriss, le lycée le plus ancien de la ville de Fès.

L'observation de classe est définie selon Bunge comme « une perception préméditée et éclairée : préméditée ou délibérée car elle est faite dans un but bien défini ; éclairée car elle est guidée, d'une façon ou d'une autre, par un corps de connaissances »¹²⁶. L'observation doit se baser sur des points bien déterminés constituant le point central de la problématique. L'observateur est appelé à porter un regard « extérieur sur ce qui se passe en classe »¹²⁷. En outre, le chercheur se fixe des objectifs avant de commencer son observation. Ces derniers vont lui permettre de préciser les points sur lesquels il va centrer son attention durant son observation. Toute observation doit être suivie d'une analyse des phénomènes observés. Pour l'observation de classe, notamment celle du français langue étrangère, l'observateur se trouve confronté à cinq éléments essentiels : l'enseignant, les apprenants, le contexte, les interactions et la leçon ou « le déroulé du cours » Outre le matériel d'enregistrement comme un magnétophone, une caméra ou autres matériels, l'observateur doit s'outiller par une grille

¹²⁶ Cité par P.DESSUS, *Carrefours D'éducation*, revue en sciences de l'éducation, Armand Colin, 2007, p.104

¹²⁷Nada FATHY ABDELAZIZ, *L'observation dans une classe de langues*, in <https://arlap.hypotheses.org/9709> consulté le 18/03/2018

d'observation qui pourra faciliter sa tâche. Cette grille est ainsi définie par Ketele comme : « un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible. »¹²⁸. Il s'agit d'une fiche technique qui s'adapte aux objectifs fixés par l'observateur.

Pour notre travail, nous allons observer les éléments suivants : l'enseignant, les apprenants, les interactions entre enseignant /apprenant et apprenant/apprenant et le contexte. À travers cette observation, nous ambitionnons de vérifier les hypothèses déduites du questionnaire et répondre à notre problématique qui tourne autour des difficultés rencontrées par les élèves du cycle qualifiant lors de leurs interactions verbales en classe de FLE au Maroc.

I- Analyse des grilles d'observation de classe de FLE dans le cycle qualifiant

I.1- Analyse du contexte

Classes observées	Tronc commun sciences expérimentales, 1^{ère} année baccalauréat lettres modernes, 2^{ème} année baccalauréat sciences de la vie et de la terre
Activités observées	Compréhension de l'oral, production de l'oral
Effectif total	45
Effectif présent	42
Durée de la séance	1 heure
Espace /aménagement du lieu	
Quelle est la disposition des tables	Rang d'oignon

¹²⁸ Jean – Marie de Ketele , *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck, 1987, p.127.

utilisée ?	
L'état et le nombre des tableaux sont-ils satisfaisants ?	Non, un seul tableau noir
La disposition des tables favorise-t-elle la communication ?	Non, il s'agit d'une communication bilatérale entre l'enseignant et un seul élève : question/réponse
Quand il s'agit d'un travail de groupe, l'enseignant change-t-il la disposition des tables ?	Non, ce sont les élèves qui se déplacent, pour l'enseignant. La massification et le temps insuffisant ne lui permettent pas de changer à chaque fois la disposition des tables.
Méthodes utilisées	
Quelle est l'approche pédagogique adoptée pour les activités de l'oral ?	Aucune méthodologie : il s'agit d'une pratique incertaine, l'oral est vu par l'enseignant comme un objet qui ne peut pas servir l'élève surtout pour les classes de 1^{ère} année baccalauréat où on doit consacrer tout le temps à la préparation à l'examen écrit.
Y-a-t-il un matériel didactique spécifique utilisé à l'oral ?	Aucun, pour certains lycées, un vidéoprojecteur, utilisé uniquement pour les exposés, mais pas toujours.
Quels sont les supports didactiques utilisés par l'enseignant pour les activités de l'oral ?	Les œuvres littéraires
L'enseignant est-il au courant des objectifs pédagogiques de l'oral fixés par le ministère ?	Non
Pour l'oral, fixe-t-il des objectifs généraux et spécifiques pour chaque	Non

séance ?	
Travaille-t-il la compréhension de l'oral avec ses élèves ?	Non, il s'agit de quelques discussion autour de quelques extraits des œuvres programmées sous formes de questions /réponses
Utilise-t-il des enregistrements sonores ?	Non
Travaille-t-il la production orale avec ses élèves ?	Oui, généralement des exposés, pour quelques classes de 2^{ème} année baccalauréat, des poèmes à réciter.
Quel est le temps consacré à l'activité orale ?	une heure par quinze jours, mais en général, ce n'est pas toujours programmé

Commentaire

En parcourant les trois niveaux du cycle qualifiant, nous avons constaté que la pratique de l'oral est quasi absente surtout pour les classes de la 1^{ère} année baccalauréat, à l'exception de quelques tentatives qui se caractérisent par leur rareté pour quelques classes de la 2^{ème} année baccalauréat. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné dans la grille ci-dessus, cette pratique demeure incertaine, non contrôlée. Le contexte de la classe n'encourage ni l'enseignant ni l'élève à la prise de la parole et à se motiver pour des interactions verbales en classe de FLE.

I.2- Analyse de la posture de l'enseignant

L'enseignant est-il autoritaire ?	Oui, parfois
Donne-t-il des directives ?	Oui , toujours
Pose-t-il beaucoup de questions ?	Oui
Orienté-t-il ses apprenants ?	Parfois
Rend-il ses apprenants actifs ?	En général non
Rend-il ses apprenants autonomes ?	Non

Propose-t-il des activités orales à ses élèves pour les motiver à prendre la parole ?	Non
Les amène-t-il vers l'autonomie langagière ?	Non
Organise-t-il le travail en groupe ?	Rarement
Crée-t-il un climat favorable pour les interactions mutuelles ?	Non
Tolère-t-il les erreurs de ses apprenants ?	Oui,
Recourt-il à une correction systématique ou différée ?	Différée
Recourt-il à d'autres langues que le français ?	Oui, parfois
Contrôle-t-il la prise de parole des élèves ?	Oui
Autorise-t-il le recours à la langue maternelle en classe ?	Oui, pour expliquer certaines notions difficile mais pas toujours
Donne-t-il la liberté à ses élèves pour s'exprimer ?	Oui, mais les élèves sont incapables de s'exprimer en français

Commentaire

A son tour, l'enseignant, face à un programme chargé et qui donne la priorité à l'écrit, accorde peu d'importance à l'oral, notamment au niveau de la première année du baccalauréat, l'année où l'élève est tenu de passer un examen régional écrit. D'après nos observations, nous constatons que le dialogue et les échanges n'ont lieu qu'avec l'enseignant, peut-être à cause d'un manque de confiance entre eux ou parce qu'ils n'ont pas encore un langage (ils ne partagent pas de la même façon le code oral de la langue) commun pour communiquer. Les enseignants s'efforcent de faire parler tous les élèves, y compris ceux qui

ressentent de sérieuses difficultés de langue. Leur attitude est aussi positive car ils tolèrent l'erreur et font parfois la sourde oreille de crainte d'inhiber les apprenants. Ils corrigent, de manière indirecte, au niveau de leur reprise et de leur reformulation. Mais, il y a lieu de noter que l'organisation de la classe demeure traditionnelle. Elle ne favorise pas, à vrai dire, une bonne interaction entre les élèves. De même, les enseignants se contentent d'une simple animation, basée essentiellement sur les questions / réponses, au lieu de créer une ambiance détendue à même de favoriser l'expression orale et la prise de parole chez les apprenants. Autrement dit, l'agir professoral n'est pas suffisamment porté sur les techniques d'animation et la dynamique de groupes.

1.3- Analyse de la posture des apprenants

Quel est le profil des apprenants ?	Elèves du tronc commun, 1 ^{ère} année et 2 ^{ème} année baccalauréat des filières sciences physiques, sciences de vie et de terre, sciences expérimentales, baccalauréat international, option française
Le groupe est-il homogène ?	Non
Recourent-ils à d'autres langues que le français ?	Oui, le dialecte marocain
Prendent-ils l'initiative de la parole ou attendent-ils qu'on les interroge ?	Ils attendent les questions de leur enseignant
Proposent-ils des activités orales en classe ?	Rarement
Sont-ils capables de produire des énoncés en adéquation avec la situation de communication ?	Des cas rares
Comprennent-ils les énoncés reçus ?	Pas toujours
Écoutent-ils activement autrui ?	Non
S'expriment-ils d'une voix intelligible et audible ?	Pas tellement
Utilisent-ils le niveau de langue approprié à la situation de communication ?	Non, ils confondent entre les registres de langue, c'est souvent un français courant
Respectent-ils le point de vue d'autrui ?	Oui, parce qu'ils ne s'expriment que rarement
Utilisent-ils le lexique approprié et respectent-ils les règles morphosyntaxiques ?	Non

Prennent-ils en considération le non verbal dans leur communication ?	Non
---	-----

La période que nous avons passée à observer les trois niveaux du cycle qualifiant, tout en effectuant des visites répétitives durant cinq mois, nous a permis de constituer une idée assez claire sur les causes réelles de cet handicap dont souffrent presque la totalité de nos stagiaires, au niveau du centre de formation professionnel où j'exerce le métier de formatrice, pendant les cours dispensés en langue française. Nous nous trouvons, déçue du niveau très bas de la majorité des stagiaires, titulaires de baccalauréat, toutes filières confondues. En analysant les grilles d'observation que nous avons élaborées pour pouvoir observer des phénomènes bien précis et afin de ne pas perdre de vue notre problématique (l'oral en classe de FLE du cycle qualifiant), nous nous sommes concentrée sur trois éléments essentiels :

A- Le contexte : par contexte nous voulons dire tous les éléments qui favorisent l'enseignement/apprentissage de l'oral, notamment l'espace classe (aménagement du lieu), le temps accordé à cette activité, l'effectif des élèves présents, l'objectif du cours et les méthodes utilisées par l'enseignant.

Commençons par l'élément le plus remarquable, à savoir l'espace classe. Nous remarquons que la majorité des classes sont spacieuses mais comportant un effectif d'élèves assez importants (quarante élèves ou plus), adoptant la même disposition de tables : rang d'oignons, quelle que soit l'activité programmée. Nous avons assisté à des séances de lecture de quelques extraits tirés des œuvres programmés, à des exposés de quelques élèves traitant des thématiques en relation avec celles du programme, à des séances de compréhension de l'écrit et de production de l'écrit. Nous avons même dévoilé l'objectif de cette observation aux enseignants. Nous leur avons expliqué que notre but était d'assister à des séances de compréhension et de production de l'oral. Pourtant, nous n'avons pas assisté à une activité orale digne de ce nom, activité qui serait génératrice d'interactions verbales suffisantes et innovantes. Nous nous permettons de poser une interrogation importante : comment produire de futurs lauréats censés

confronter des jurys pendant les entrevues orales pour accéder à des instituts supérieurs ou pour intégrer le marché de travail ; des lauréats autonomes, responsables, ayant confiance en leurs capacités alors qu'ils se sont trouvés durant leur parcours scolaire du primaire jusqu'au lycée cachés derrière leurs camarades pour éviter toute confrontation avec leurs enseignants, en cherchant les dernières tables qui se trouvent au fond de la classe ? Pourquoi ne pas permettre à ces élèves de s'approprier cet espace de manière à ce qu'il soit le leur ? Pourquoi ne pas programmer une bonne gestion de classe de façon à faire déplacer l'enseignant et pas les élèves ? Pourquoi ne pas créer dans chaque établissement des classes de communication dotées d'un matériel didactique et informatique et qui seront exploitées par tous les enseignants d'une façon équitable selon un calendrier bien étudié ? Nous ne pouvons pas nier que nous avons trouvé dans le lycée que nous avons visité un vidéoprojecteur installé dans une salle de cours, mais il n'est exploité que rarement pour quelques exposés.

Le deuxième point que nous avons traité dans notre grille est le temps accordé aux activités orales. Par activités orales, nous voulons dire la compréhension de l'oral, la production de l'oral et toutes les interactions verbales entre enseignant / apprenant et apprenant/apprenant. En effet, ce que nous avons constaté est que tous les enseignants ne consacraient qu'une heure par quinze jours aux activités orales, voire une heure par mois pour certains enseignants qui considèrent que la lecture à haute voix de quelques textes tirés des œuvres est conçue comme une activité orale suffisante pour évaluer la capacité des élèves à bien prononcer les énoncés en français. Et face à notre demande, une enseignante a demandé à ses élèves de lui parler de leurs projets d'avenir, sous forme d'un entretien entre l'enseignante qui a posé des questions bien précises à quatre élèves. Nous avons pu enregistrer ces interactions que nous jugeons utiles pour une analyse profonde dans le chapitre qui suit. Nous nous demandons pourquoi l'oral est-il négligé ? Pourquoi ne pas allonger le temps consacré à cette discipline puisqu'il s'agit d'un élément déterminant dans la réussite ou l'échec de l'élève dans son parcours étudiant et professionnel ? Pourquoi ne pas donner des instructions strictes, à

travers des notes ministérielles, à tous les enseignants du français pour qu'ils consacrent au moins 2 heures par semaines à l'oral ? Quant aux objectifs de l'oral au cycle qualifiant, selon les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant (se référer au chapitre 1 de la deuxième partie de notre travail), sont-ils en adéquation avec les objectifs fixés par les enseignants ? L'enseignant est-il conscient de ces objectifs ? Nous notons que seuls les professeurs prenant en charge des classes de BIOF (baccalauréat international option française) qui prennent en considération ces objectifs. Même ces derniers déplorent l'insuffisance du temps, des moyens et le niveau des élèves qui ne peut pas répondre aux ambitions des orientations pédagogiques.

B -L'enseignant :

Nous avons observé aussi la posture enseignante de quatre enseignants durant six mois. D'après la grille d'observation des enseignants, nous pouvons avancer les réflexions suivantes :

L'enseignant, lui aussi, assume sa responsabilité quant à ce phénomène de manque de compétence des élèves à l'oral : il n'accorde aucune importance aux propos de ses élèves et ne les encourage pas à la prise de risque. Par conséquent, l'élève trouve du mal à prendre la parole en classe parce qu'il manque de confiance en ses compétences. De plus, il ne prend pas en considération le niveau hétérogène de ses élèves et travaille souvent avec les mêmes éléments. Nous pouvons constater que si l'enseignant change sa conception de cet objet didactique difficile à traiter et à conceptualiser, l'oral pourra retrouver sa place en classe de FLE, au même titre que l'écrit. Pour ce faire, l'enseignant doit adopter les postures suivantes :

- Accorder de l'importance aux activités orales au même titre que celles écrites ;
- Varier les activités orales selon les compétences de ses élèves et ne pas restreindre l'apprentissage de l'expression orale à la simple participation de classe ;
- Motiver l'élève à la prise de parole en classe et hors classe ;

- Varier les supports didactiques riches au plan culturel et plaçant les élèves en position de s'approprier les différents types de discours ainsi que la posture adaptée;
- S'intéresser à ce qu'il veut dire et encourager l'initiative de la parole au sein de la classe ;
- Varier les schémas de communication dans la classe (interaction entre élèves, élèves et professeur...) et créer des situations de parole variées (interaction, expression orale en continu) qui donnent à chacun l'occasion de s'exprimer ;
- Distinguer par les situations de parole créées l'expression orale en continu (exposé, bilan d'une recherche ou d'un travail en groupe, etc.) et en interaction ;
- Accepter des énoncés plus au moins nuancés et argumentés en fonction du niveau de chacun ;
- Ne pas stigmatiser le recours à un terme ou expression erronée ;
- Accepter l'inter-correction, les reformulations, la paraphrase ;
- Enrichir les prises de parole des élèves par des apports lexicaux et grammaticaux ;
- Se montrer attentif à la qualité de la prononciation et veiller à l'étoffement progressif de ces prises de parole ;
- Elargir le champ langagier de l'élève en l'aidant à construire son discours tout en faisant appel à des stratégies appropriées ;
- Prendre en considération la dimension socioculturelle de l'élève¹²⁹

C -L'élève

Nous avons observé plus de 120 élèves, des élèves issus de différents milieux sociaux et dont le niveau est très hétérogène. Nous avons ainsi pu recueillir les constations suivantes :

¹²⁹ Pour plus de détails, nous référons le lecteur aux ouvrages suivants :

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B., *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, Bruxelles, De Boeck, 2001.

Lafontaine, L., *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation, 2007.

Pour la majorité des élèves, la langue française est vue et considérée comme un vrai obstacle à leur avancement et à leur évolution. Ils n'éprouvent aucune passion envers son apprentissage, même les œuvres programmées, elles ne sont lues que par une petite minorité : 80% des élèves recourent à des résumés et à des analyses trouvés sur internet.

Quant à l'oral, les élèves marquent beaucoup de réticence à toute activité orale en classe ou hors classe. En plus de leur incompetence linguistique et le problème du manque de bagage, car il y a des élèves qui n'arrivent même pas à produire de petits énoncés corrects, la majorité d'entre eux refusent de prendre la parole par manque de confiance en soi et de peur d'être sous-estimés par leur enseignant et leurs camarades. En revanche, selon les théoriciens de la didactique du FLE, l'élève doit:

- Participer aux activités proposées en assumant une attitude coopérative avec l'enseignant et les autres élèves ;
- Respecter les délais fixés pour la remise des travaux effectués ;
- Prendre la parole aussi souvent que possible en acceptant le risque de faire des fautes ;
- Respecter les règles de prise de parole pendant l'interaction ;
- Demander des explications en cas de difficulté ;
- Accepter d'être corrigé par ses camarades et de les corriger ;
- Réfléchir sur le fonctionnement du français en le comparant avec sa langue maternelle;
- Réfléchir sur son apprentissage et apprendre à s'auto-évaluer ;
- Profiter de toutes les occasions pour entrer en contact avec le français en dehors du cours (journaux, revues, télé, radio, DVD sous-titrés, Internet...) et suivre l'actualité française sur les médias locaux.

Nous allons traiter ce point d'une façon approfondie dans la troisième partie de notre travail, après avoir analysé le questionnaire que nous allons adresser aux élèves du cycle qualifiant et les étudiants de la formation professionnelle.

II-Interactions entre enseignant/ apprenant et apprenant/apprenant

Les interactions en classe de FLE sont multiples, elles peuvent être verticales entre enseignant et apprenant, horizontales entre apprenant et apprenant ou conçues selon les dispositions d'enseignement adoptées (groupe de classe ou petits groupes). En outre, la fréquence et la qualité des échanges en classe sont des accordeurs déterminants qui peuvent faciliter le processus d'apprentissage.

En effet, durant notre période d'observation, nous n'avons pu assister qu'à deux types de communication :

-Une communication dite « didactique » : il s'agit en fait de la gestion de classe et de la prise en considération de la langue objet d'étude. Cette communication est la plus fréquente en classe de FLE du cycle qualifiant. Le contact réalisé par l'enseignant avec son élève est souvent cadré et formel, sous forme de question /réponse ou exécution des instructions données par l'enseignant. Nous notons que la communication dite authentique définie comme toute relation interpersonnelle entre enseignant et élève se caractérise par sa rareté et quand elle se réalise, elle se passe souvent en langue maternelle.

- Une communication dite « simulée » : c'est le type de communication qui se réalise « en faisant semblant de », il s'agit de jeu de rôle, de dialogues et de situations de simulation. Malgré son utilité et son efficacité, car cela motive l'élève à la prise de parole en public, nous n'avons pas assisté que rarement à de telles activités.

III - Analyse des enregistrements

Nous avons choisi de constituer notre corpus à partir de situations réelles en milieu institutionnel, et ce dans l'objectif de garantir son authenticité. Notre journal de bord comportant nos remarques après chaque visite de classe nous a permis de noter la majorité des actes non verbaux que nous avons pu observer tout au long des interactions verbales des élèves. Notre première intention était de faire des enregistrements vidéo, mais nous étions confrontées au refus de tous

les enseignants malgré l'autorisation que nous avons pu obtenir de la Délégation. Nous nous sommes contentée de quelques enregistrements audio et de nos propres observations. Nous n'avons pas pu enregistrer certaines interactions en raison de quelques problèmes techniques. Nous avons, en effet, pu enregistrer des interactions sous forme de conversation entre l'enseignant et l'élève, deux (2) débats entre élèves et des témoignages d'élèves répondant à une question posée par l'enseignant.

Toutes ces informations recueillies durant cinq mois de fréquentation de classe de FLE du cycle qualifiant nous ont servi comme élément de base pour analyser les compétences linguistiques, discursives, socioculturelles des élèves . Nous allons commencer par étudier la cause principale de cette réticence éprouvée par les élèves devant toute prise de parole en français à savoir la peur de commettre des erreurs. Quelle est le statut de l'erreur en classe de FLE ?

III.1- Le statut de l'erreur en classe de FLE

Considérée, dans le modèle d'enseignement traditionnel, comme source d'angoisse et un vrai obstacle au déroulement du cours¹³⁰, l'erreur a changé de statut dans la nouvelle conception didactique et est devenue un outil d'apprentissage. Actuellement, il est devenu tolérant que les élèves/étudiants commettent des erreurs ou des égarements durant les étapes de l'apprentissage. En effet, comme le remarquent CUQ et GRUCA : « tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà »¹³¹. L'erreur est devenue un élément essentiel dans le processus d'apprentissage dans la mesure où elle aide l'apprenant à reconstruire ses savoirs . Ainsi, l'on parlait souvent de distinction entre faute et erreur. Notons qu'on désignait souvent les égarements

¹³⁰ ASTOLFI Jean-Pierre dit à ce propos que : « Même les bons élèves y sont pris par la peur de rater et chacun a conservé l'impression forte de ses séjours incommodes et gauches face au tableau. » *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF Editeur, Paris, 1997, p. 7.

¹³¹ Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005p. 389

lors de l'apprentissage d'une langue étrangère comme « faute », avec une connotation péjorative alors que le dictionnaire de didactique précise que :

« le terme de la faute, en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur [...] la faute a été successivement conçue comme une injure au bon usage (approches traditionnelles) comme « une mauvaise herbe à extirper », une atteinte au système de la langue et une carence (méthodes audiovisuelles de perspectives béhavioriste) ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère (approche communicative, analyse d'erreurs. »¹³²

Il s'avère que le mot « erreur », en didactique, semble le plus apprécié parce qu'il est libéré de toute connotation « dépréciative ». De surcroît, la faute est vue comme un acte d'erreur conscient. Certains faits d'erreurs sont impossibles à éviter puisqu'ils sont justement des expériences égarées, qui permettent le redressement. Tandis que la faute pourrait être un acte d'égarement grave et irrémédiable, exercé consciemment. Dans le domaine de l'apprentissage scolaire en général, la diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine de connaissances. Jean- Pierre Astolfi dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* a évoqué plusieurs types d'erreurs pouvant être présentes dans le milieu scolaire. Il a en effet parlé :

- Des erreurs qui relèvent de la compréhension des consignes de travail données à la classe : ce sont des erreurs qui sont généralement en relation avec le lexique de chaque discipline ;
- Des erreurs ayant comme source le mauvais décodage des attentes, ce qui peut déterminer « le métier d'élève » ;
- Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves ;
- Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline ;
- Des erreurs liées aux processus cognitifs ou à une surcharge cognitive (tâche trop complexe à réaliser) ;

¹³²Ibid., p.101.

- Des erreurs portant sur les stratégies adoptées pour résoudre le problème (raisonnement, stratégie différente de celle canonique) ;
- Des erreurs dues à la complexité propre au contenu ;
- Des erreurs dues au savoir enseigné (obstacle didactique engendré par la manière même d'enseigner un contenu).¹³³

Pour l'apprentissage des langues étrangères, la langue maternelle était conçue comme la vraie source des erreurs et avait un impact négatif sur le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Les erreurs étaient donc considérées comme le résultat des interférences entre ces deux langues. Mais à partir des années soixante, les didacticiens conçoivent que l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère peut provenir «d'une interférence de la langue maternelle ou d'une autre langue déjà apprise », mais d'un autre côté, il peut s'agir aussi de fautes dues à une « difficulté intrinsèque » à la langue cible, ce qui veut dire qu'aussi des locuteurs natifs commettent ces fautes dans certaines situations. En outre, les fautes peuvent être de nature pragmatique quand il s'agit d'une forme grammaticalement correcte, mais employée dans un mauvais contexte »¹³⁴.

L'erreur, en langue, signifie toute infraction aux normes linguistiques et communicatives d'une langue, selon le dictionnaire didactique, l'erreur est définie comme : « Ecart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère... »¹³⁵.

En revanche, c'est en s'appuyant sur les erreurs commises qu'il est possible de transformer les obstacles en objectifs et d'aider l'apprenant à ajuster ses représentations initiales et à améliorer sa production, tout en prenant conscience de son fonctionnement mental et de ses actions. L'erreur est conçue donc comme une étape normale dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

¹³³ Ibid., pp : 58-59

¹³⁴ [http://www. http://romanistik.phil-fak.uni-koeln.de/file](http://www.romanistik.phil-fak.uni-koeln.de/file), La correction des fautes orales

¹³⁵ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, CLE International, S.E.J.E.R, Paris 2003, p.86.

Les erreurs en langue peuvent être écrites ou orales. Nous allons nous contenter des erreurs orales pour ne pas perdre de vue la problématique de notre recherche « l'oral en classe de FLE au cycle qualifiant au Maroc ». A l'oral, on peut distinguer différents types d'erreurs :

- Les erreurs phonétiques, phonologiques ou d'intonation ;
- Les erreurs grammaticales. On trouve dans cette catégorie des erreurs morphologiques et syntaxiques ;
- Les erreurs pragmatiques peuvent provenir des erreurs lexicales et sémantiques et peuvent provoquer un faux sens.

Nous allons analyser notre corpus constitué de quelques enregistrements de prise de parole de quelques élèves, car notre objectif ne se limite pas à un traitement spécifique de l'erreur, mais il s'agit de faire une recherche qui prend en considération toutes les causes qui pourront empêcher un bachelier marocain d'acquérir une compétence orale lui permettant de continuer son cursus professionnel et étudiant avec succès.

III.2- Analyse de quelques exemples d'enregistrements

III-2-1-Les erreurs interférentielles phonétiques

Le système phonique du français est composé de 16 voyelles, 17 consonnes ainsi que 3 semi-consonnes. Pour les voyelles, on relève 12 orales et 4 nasales, parmi lesquelles 2/3 sont articulées en antérieur. D'ailleurs, le système vocalique présente une forte proportion de voyelles labialisées. Pour les consonnes, on a les occlusives, les fricatives, les nasales, les orales, les sonores et les sourdes, parmi lesquelles les sonores sont plus nombreuses que les sourdes. Ce qui fait que la langue française se considère comme une langue à articulation antérieure, sonore et relativement douce. Ainsi, le classement des voyelles et des consonnes nous permet d'analyser les erreurs phonétiques qui résultent de l'interférence de la langue maternelle (le dialecte marocain). En revanche, le système vocalique arabe ne contient que six phonèmes : trois voyelles brèves [i],[u],[a], trois voyelles longues et pas de nasales . Donc, chaque langue a ses

caractéristiques phonétiques spéciales. Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les deux systèmes phonologiques de la langue cible et de la langue source peuvent coexister et entraîner ce qu'on peut appeler des interférences. L'apprenant de cette deuxième langue va avoir tendance à rapprocher les sons de la langue cible (langue étrangère) du système phonologique de sa langue source (langue maternelle). Nous avons ainsi marqué durant les enregistrements certaines erreurs au niveau phonétique provenant de ce phénomène d'interférence phonétique.

Nous avons ainsi pu constater que les confusions sont essentiellement vocaliques :

- Entre [i],[u] : « Tu » est prononcé comme *ti* « pourquoi *ti* lisses l'école », « futur » comme « fitir » : « un bon fitir », « inutile » est prononcé comme « initile ».
- [ɛ],[i] : ɛ est prononcé comme i : « lisses » au lieu de « laisses »,
- Entre [u] et [ou] : "bulle" est prononcé comme "boule".
- Entre [eu] fermé et [o] fermé : "un peu de problèmes » est prononcé comme "un pot de problèmes".
- Entre [eu] et [e] : pas de différence perçue entre "ceux qui" et "ce qui".
- Entre [é] et [i] : "visité" est prononcé comme [vésité].
- Les voyelles nasales, [un] est prononcé comme [ane] etc...
- Quant aux difficultés consonantiques, nous avons noté une confusion entre [p] et [b], problème est prononcé « broblème ».

Nous n'avons pas noté des confusions consonantiques fréquentes vu la richesse du crible consonantique de la langue arabe.

Nous pouvons déduire que les erreurs phonétiques sont assez présentes dans tous les enregistrements que nous avons réalisés et le fait de les évoquer et de les analyser toutes pourra nous prendre beaucoup de temps et d'espace et pourra aussi nous éloigner de notre problématique.

III.2-2- Les erreurs interférentielles linguistiques

A- Les erreurs lexicales

- **Fautes de genre :**

- Le solution ;
- Une salaire ;
- La problème
- N'a aucune diplôme
- Mon main .

- **Non pertinence du vocabulaire**

- Tu laisses l'école, au lieu de tu quittes l'école,
- Qui vais juste un salaire faible, au lieu de gagner un salaire minable,
- Il faut assistance des soucis de la vie, au lieu de surmonter les difficultés de la vie.

B- Les erreurs morphosyntaxiques

- **Omission ou mauvais emploi des prépositions**

- Arriver son rêve, au lieu de arriver à réaliser son rêve ;
- Nous vivons dans la terre, nous vivons .

- **Les accords**

- Les problèmes sociales, au lieu des problèmes sociaux ;

- **Les verbes**

- **Verbes non conjugués :**

Tu laisser, au lieu de « tu laisses »

Je l'aidit, au lieu de « je dis »

Conclusion

Ce chapitre a été consacré dans sa totalité à l'observation de la classe de FLE du cycle secondaire qualifiant. Cette observation, nous l'avons, en effet, effectuée au sein du lycée Moulay Idriss, situé à la ville de Fès. Nous avons pu assister à des séances destinées aux activités orales de trois niveaux différents : tronc commun, première année baccalauréat, deuxième année baccalauréat, des classes de BIOF. Cette observation a pour objectif, en premier lieu, de décrire et

d'analyser l'action pédagogique de l'enseignant et de l'élève en contexte classe lors des différentes interactions verbales.

En deuxième lieu, il s'agit de confronter les constatations que nous avons pu recueillir, après avoir analysé le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants, à la réalité du terrain. En troisième lieu, il est question de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ. Cette action nous a été d'une grande utilité : outillée par un magnétophone pour réaliser des enregistrements de quelques interactions verbales et des grilles d'observation, nous avons pu, durant cinq mois, constituer une idée assez claire sur les postures de l'enseignant, de l'élève ainsi que sur le contexte (le déroulement des cours et l'espace classe). Nous avons aussi relevé l'une des causes de cette réticence éprouvée par l'élève vis-à-vis de toute prise de parole en classe, à savoir la peur de commettre des erreurs. Les enregistrements que nous avons essayé d'analyser du point de vue phonétique, lexical et morphosyntaxique marquent une grande quantité d'erreurs à caractère surtout interférentiel dans des extraits de prise de parole d'élèves qui ne dépassent pas parfois deux minutes.

Conclusion de la deuxième partie

En guise de synthèse, cette partie que nous jugeons d'une grande efficacité vu sa nature analytique et explicite, nous a permis de confirmer nos hypothèses de départ. En effet, l'oral est un objet totalement négligé aussi bien par l'enseignant, par l'élève que par le ministère. Nous avons demandé, à cet effet, à tous les enseignants à qui nous avons adressé notre questionnaire s'ils recevaient des notes ministérielles préconisant la nécessité d'accorder plus d'importance aux activités orales. Toutes les réponses étaient négatives. Les interactions verbales en classe de FLE demeurent unidirectionnelles : de l'enseignant vers l'élève sous forme de directives et de question/réponses. De surcroît, le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants a pu nous dévoiler quelques causes du problème dont souffrent nos élèves et étudiants, à savoir la prise de parole en langue française dans des situations différentes. Nous constatons que la majorité des enquêtés n'accordent aucune importance à l'oral puisqu'ils ne sont pas tenus de préparer leurs élèves à un examen oral. De plus, 80% des interviewés n'ont pas pu répondre à la dernière question de notre questionnaire (qu'est ce qu'une didactique de l'oral ?). Les quelques réponses que nous avons recueillies sont aléatoires, imprécises. Cela nous pousse à nous interroger sur la formation initiale de ces enseignants ainsi que sur la possibilité de s'engager dans des formations continues. Le troisième chapitre de cette partie a été consacré à une observation des classes de tronc commun, de 1^{ère} année et de 2^{ème} année du baccalauréat. Notre objectif était, d'abord, confronter nos hypothèses aux réalités du terrain, ensuite obtenir des réponses exactes à certaines interrogations auxquelles les enseignants enquêtés n'ont pas pu répondre. En outre, cette observation a pu nous orienter vers des points que nous jugeons intéressants et que nous comptons traiter dans la troisième partie de notre travail.

Partie III :

**Outils didactiques pour
l'amélioration de la compréhension
et de la production orales chez les
élèves et étudiants marocains**

Introduction

La prise de parole en public s'avère un acte qui suscite l'angoisse et le stress de la majorité de nos apprenants. Ce stress prend plus d'ampleur quand il s'agit de la prise de parole dans une langue que l'apprenant ne maîtrise pas parfaitement. L'élève est sensible à sa faiblesse linguistique. Il éprouve donc une grande réticence quand il s'agit d'une participation verbale en langue française. Cette démotivation peut émaner de l'apprenant lui-même et de son environnement, comme elle peut provenir des conditions de l'apprentissage.

Cette troisième et dernière partie de notre travail traitera les facteurs qui agissent sur l'envie des élèves du cycle qualifiant quant à la prise de parole en classe de FLE et les outils qui peuvent aider et l'enseignant et l'élève à surmonter cette difficulté . Nous traiterons, dans le premier chapitre, des causes de cette démotivation et des moyens de, nature à susciter l'intérêt de nos apprenants pour les activités orales. Le deuxième chapitre traitera de l'usage des NTICE en classe de FLE. Pour ces deux chapitres, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux élèves du cycle qualifiant, tout en mobilisant toutes les notes que nous avons prises lors de nos visites de classe.. Comme le point qui a suscité notre curiosité d'étudiant chercheur était les difficultés dont souffrent les stagiaires de la formation professionnelle au niveau de la réception et la production orale, nous trouvons judicieux d'achever notre thèse par un chapitre qui pourra informer notre lecteur sur les réelles souffrances de nos bacheliers qui choisissent de bénéficier d'une formation professionnelle pour pouvoir intégrer le marché de l'emploi.

Chapitre I : motivation des élèves en classe de FLE du cycle qualifiant : facteur déterminant pour la prise de parole.

Introduction

Après avoir passé cinq mois à visiter des classes de français langue étrangère et en nous référant à notre propre expérience en tant que formatrice de communication en langue française à l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion de Travail, nous avons constaté que la majorité des élèves ne s'expriment pas en classe. Cette réticence au niveau de la prise de parole en classe est due à plusieurs facteurs d'ordre psychologique, intellectuel, socioculturel, didactique et pédagogique. Nous avons essayé dans la deuxième partie de notre travail d'analyser les facteurs qui agissent concrètement sur l'incapacité de l'élève quant à la prise de parole en classe de FLE. Par ailleurs, nous pouvons parler aussi des facteurs abstraits qui peuvent stimuler l'implication de l'élève pour la prise de parole. Cela nous pousse à penser à la motivation comme facteur essentiel qui pourra déclencher l'envie chez l'élève marocain afin d'apprendre et de s'approprier une langue qui n'est pas la sienne et d'avoir le courage de prendre la parole dans cette langue.

En effet, si nous tentons de définir le concept de la motivation, nous serons confrontée à plusieurs domaines et disciplines. C'est un concept transversal qui nous amène à nous interroger sur ce qui préside à la motivation des enseignants et des élèves de la langue française et à leur démotivation lors de la prise de parole en classe.

Dans le présent chapitre, nous tenterons d'analyser les raisons réelles de la passivité verbale des élèves marocains. Nous pouvons ainsi dégager les interrogations suivantes qui constituent autant de pistes de recherche :

- Quelles sont les motivations extrinsèques et intrinsèques d'un apprenant du FLE au Maroc ?
- L'élève marocain est-il l'acteur principal de son apprentissage ?

- Quelles sont les conditions que devraient remplir les activités d'apprentissage pour susciter la motivation des élèves ?
- Les élèves en échec manquent-ils de motivation ?
- Le problème de la prise de parole en classe de FLE au Maroc est-il lié directement à une démotivation de la part de l'élève ?

Pour pouvoir répondre à toutes ces interrogations, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux élèves des classes visitées et des élèves des autres lycées de zone géographiques variées. Ce questionnaire sera un outil de base pour collecter des informations sur les causes réelles de cette passivité verbale.

I-Quelques conceptions théoriques de la notion de motivation

Parler de la motivation, c'est évoquer cette énergie qui nous anime, une énergie qui nous invite à passer à l'action et rend vivant et efficace ce que nous faisons. Quand elle fait défaut, ce qui nous animait hier semble avoir perdu sa saveur comme le notent Mohammed Chekour et al : « la motivation est l'ensemble des forces et des facteurs qui déterminent l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité »¹³⁶

Ce qui mobilise l'être humain, dès son plus jeune âge, c'est avant tout la satisfaction de ses besoins, notamment vitaux : quiconque a froid, soif ou faim, trouvera aisément l'énergie nécessaire pour combler ses désirs. Compte tenu du développement dont jouit notre société, nos aspirations dépassent de beaucoup la seule satisfaction de nos besoins vitaux. Une multitude de nécessités nous poussent à bouger, à entreprendre, à nous investir : besoin de confort, de reconnaissance sociale, de biens matériels, etc. Il est un autre ressort, plus subtil mais non moins puissant, sur lequel s'appuie notre envie et notre goût de faire : c'est ce qui, pour chacun d'entre nous, a le plus d'importance. Ce peut être l'amour, le pouvoir, l'argent, la création d'une famille ou toute autre valeur, pourvu qu'elle nous tienne personnellement à cœur. Agir en accord avec nos valeurs renforce alors notre énergie.

¹³⁶ Mohammed Chekour, Raja Chaali, Mohammed Laafou et Rachid Janati-idrissi « Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire » Association EPI Avril 2015

Forte est de dire que la motivation est un déclencheur psychologique propre à chaque personne. Elle prédispose celle-ci à dépenser et à investir de l'énergie, de l'élan, de l'enthousiasme, de l'effort dans une situation donnée. Parmi les caractéristiques comportementales d'une personne motivée, l'on remarque d'abord sa capacité à tenir de bon gré face aux difficultés. Quelqu'un de non motivé utilisera, au contraire, la première difficulté comme prétexte pour abandonner, alors que la personne motivée redoublera d'effort face au nouveau défi que représente la même difficulté de parcours. En effet, la motivation d'une personne est visible pour un observateur extérieur par l'intérêt exprimé par cette personne dans ses propos quant à l'objet de sa motivation. Elle devient porteuse de cet objet de motivation; elle en prendra par exemple facilement la défense face aux critiques.

Le courant béhavioriste était le premier à tenter de définir la motivation comme l'ensemble de mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance¹³⁷. Quant à Spencer, il définit à son tour la motivation comme « des états hypothétiques au sein de l'organisme qui activent le comportement et poussent l'organisme vers un but »¹³⁸. De ce fait, il rejoint ainsi la théorie de Maslow qui se base sur les besoins comme déclencheurs de motivations.

Pour Abraham Maslow, connu pour ses écrits dans le domaine des sciences humaines appliquées aux entreprises, il s'est surtout illustré par sa contribution à la compréhension de la hiérarchie des besoins humains. En plus d'identifier l'ensemble des besoins essentiels des humains, il a cerné la nature de la relation entre ces divers besoins. La forme pyramidale de la représentation des besoins mise au point par Maslow précise justement cette relation.¹³⁹

¹³⁷ Voir les développements consacrés à ce sujet par Alain LIEURY et Fabien, FENOUILLET, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996.

¹³⁸ <http://www.memeoireonline.com/10/09/2770>

¹³⁹ 1. Les besoins physiologiques regroupent les besoins tout à fait primaires tels que : respirer, manger, boire, dormir, avoir des relations sexuelles, se loger et se vêtir (protection et chaleur). Vous comprenez que si vous avez des difficultés réelles à respirer (par exemple à cause d'un incendie) ou à trouver votre nourriture (par exemple parce que vous êtes perdu dans un désert), les besoins de strates plus élevées dans la pyramide vous laissent plutôt froid. Vos énergies vont d'abord être utilisées pour combler ce besoin de base.

La motivation a aussi son importance dans le contexte scolaire. Ainsi, les récentes recherches sur la motivation en contexte scolaire nous apprennent que les facteurs qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle des élèves en classe sont les activités d'apprentissage que l'enseignant propose, l'évaluation qu'il impose, les récompenses et les sanctions qu'il utilise, et lui-même, de par surtout sa passion pour son métier et le respect qu'il porte à ses élèves. La motivation est un concept intégré au cadre de référence de l'apprentissage. Elle se situe à deux niveaux : celui de la motivation extrinsèque qui est provoquée par une force extérieure de l'apprenant et celui de la motivation intrinsèque qui dépend de l'individu lui-même. Les deux sont obligatoires pour s'engager dans un processus d'apprentissage comme dans toute autre activité ailleurs. Il faudrait souligner davantage que la motivation extrinsèque accorde beaucoup d'importance au rôle des renforcements en provenance de l'environnement de l'apprenant. Ces renforcements (récompenses, sanctions) sont positifs ou négatifs (réussite/échec).

2. Les besoins de sécurité réfèrent à des éléments tels que : se sentir à l'abri des menaces de toutes sortes, vivre sans danger dans un environnement sûr, à peu près ordonné et prévisible, avoir des valeurs et des principes moraux qui permettent de donner un sens aux événements.

3. Les besoins sociaux d'appartenance et d'amour englobent de pouvoir donner et recevoir de l'affection, avoir des relations intimes avec un conjoint et des amis, faire partie intégrante de groupes cohésifs (au travail ou ailleurs), ne pas se sentir seul et rejeté.

4. Les besoins de reconnaissance ou d'estime sont de deux types.

Estime de soi-même : s'aimer soi-même, être fier de ce que l'on est et de ce que l'on fait, se sentir compétent, capable de réussir ce que l'on entreprend.

Estime de soi par les autres : être respecté et admiré par les autres, avoir un certain statut social et un certain prestige, être apprécié et reconnu pour ce que l'on est.

5. Les besoins de réalisation comprennent divers aspects comme pouvoir utiliser et développer toutes nos aptitudes et nos talents, pouvoir devenir tout ce que l'on est capable de devenir, pouvoir atteindre notre plein épanouissement physique, intellectuel, socio-affectif, artistique et spirituel. Source :

https://pm22100.net/01_PDF_THEMES/wiki/Pyramide_de_Maslow.pdf [consulté le 17/05/2017].

II-La motivation dans l'apprentissage du français langue étrangère au Maroc

Après avoir eu la possibilité de nous entretenir avec un grand nombre d'élèves du cycle qualifiant, toutes filières confondues, nous avons constaté, comme le remarque la majorité des enseignants, que la plupart des élèves d'aujourd'hui ont moins de plaisir à apprendre. Ils manquent d'une condition essentielle qui pourra leur permettre de réussir et surtout de continuer leur parcours scolaire avec détermination. L'apprenant a besoin de s'engager activement dans le processus d'apprentissage, d'adopter des comportements de nature à le conduire vers la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et surtout de persévérer devant les difficultés. Tous ces comportements ne peuvent se déclencher si l'apprenant manque de motivation. *Le Dictionnaire du français langue étrangère et seconde* souligne le rôle important de la motivation dans le contexte de l'apprentissage :

« Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel; il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation. »¹⁴⁰

En effet, la relation pédagogique sur laquelle se fonde l'apprentissage est influencée par de nombreuses variables issues de plusieurs sources : parmi ces sources, nous citons les croyances que peut avoir l'élève sur l'apprentissage et sur ses capacités. Ces éléments sont liés étroitement à une motivation qui émane de l'apprenant lui-même : on l'appelle « la motivation intrinsèque¹⁴¹ ». Il y a aussi une deuxième source qu'il ne faut pas négliger : il s'agit de « la motivation

¹⁴⁰ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé internationale, 2003, p. 171.

¹⁴¹ Fabien Fenouillet écrit ceci: « La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. », voir Fabien FENOUILLET, *Les théories de la motivation*, DUNOD, Paris, 2012, p. 9.

extrinsèque ». Cette dernière est en relation avec l'école, les activités proposées par l'enseignant et leurs buts.

En outre, motiver un élève reste le but de tout enseignant. Ce dernier s'interroge toujours, avant de réaliser un projet, s'il va motiver ses apprenants. En effet, le manque de la motivation chez les apprenants est l'une des causes majeures de l'échec scolaire. Aussi lorsqu'un élève n'est-il pas intéressé par un sujet, il se tiendra loin et inactif en classe.

La langue française, considérée comme une première langue étrangère qu'on impose à l'élève marocain dès son jeune âge (7 ou 8 ans), est vue par certains élèves comme un vrai handicap qui pourra empêcher leur avancement. Dans ce sens, on entend souvent des élèves qui disent qu'ils ont quitté les bancs de l'école à cause des difficultés qu'ils rencontrent au niveau de l'apprentissage de cette langue.

Généralement la motivation d'apprendre la langue étrangère (ici le français) est conditionnée par des facteurs internes et externes. C'est ce dont nous traiterons dans ce qui suit :

II.1- Facteurs internes de la motivation de l'élève marocain en classe de FLE du cycle qualifiant

Certains élèves marquent spontanément leur motivation pour une matière bien déterminée, en avouant à leurs familles ou à leurs amis qu'ils aiment certaines matières et qu'ils détestent d'autres. Nous nous demandons alors d'où vient ces sentiments. Ces sentiments, très compliqués à comprendre et à mesurer, influencent concrètement le comportement de chaque élève en classe et même en dehors de la classe. Ils peuvent être liés d'une façon directe aux caractéristiques individuelles de chaque élève. D'où vient leur différence.

Dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire*, Rolland Viau cite les différentes caractéristiques individuelles qui peuvent impacter le comportement de chaque élève en classe. Nous allons tenter de nous baser sur ces éléments et sur quelques questions figurant dans notre questionnaire adressé aux élèves du

cycle qualifiant pour pouvoir analyser les causes réelles de la démotivation de nos élèves vis-à-vis des activités orales.

A- L'intelligence

Certains théoriciens du milieu scolaire ne considèrent pas l'intelligence comme : « Une caractéristique individuelle immuable, mais comme une caractéristique en constante évolution »¹⁴². Cette citation nous renvoie à un élément très important, en l'occurrence l'évolution, que nous devons prendre en considération, en tant qu'enseignant: il n'y a pas d'élèves qui sont toujours intelligents et d'autres qui en manquent toujours. Durant la période que nous avons passée à visiter des classes de FLE au lycée Moulay Idriss, tout en faisant des entretiens avec presque tous les enseignants de la langue française, nous avons remarqué que la majorité d'entre eux s'estimaient heureux parce que le lycée ne recevait pas les élèves des filières littéraires. Nous avons essayé de sonder le point de vue de nos camarades doctorants exerçant dans les différents lycées de la région Fès/Meknès, y compris ceux qui exercent dans le milieu rural. Ils ont tous confirmé leur préférence à enseigner à des classes de vocation scientifique. Cela veut dire que l'enseignant se constitue une première idée sur le degré de l'intelligence de son élève. Idée qu'il refuse de changer. Cela pourra, conséquemment, influencer la motivation interne de l'élève et lui faire perdre confiance en soi. Quant à la compétence orale des élèves, les enseignants sont convaincus que leurs élèves ne peuvent et ne pourront jamais développer leur niveau en langue française.

B- Les connaissances antérieures :

Legendre (1993), cité par R.Viau, définit les connaissances antérieures comme : « l'ensemble des informations, idées, perceptions, concepts et images, ainsi que l'impact d'expériences émotionnelles, contenus dans la mémoire à long

¹⁴² VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, Bibliothèque Nationale, Paris :septembre,2007, p :19

terme de tout usager de la langue. »¹⁴³ . Les élèves du cycle qualifiant se trouvent dans l'obligation d'étudier des œuvres littéraires qui leur demandent de maîtriser certaines connaissances linguistiques, lexicales et sémantiques. Les enseignants prennent en considération que leurs élèves ont des prérequis surtout linguistiques et sémantiques durant le cycle primaire et secondaire collégial, tandis que ces élèves se sentent victimes d'un système éducatif qui ne les prépare pas à avoir les compétences nécessaires pour pouvoir étudier ce genre de textes. En effet, Viau note que :

« Les enseignants semblent oublier ce principe et plusieurs d'entre eux ne prennent pas en considération les connaissances antérieures de leurs élèves au début de leur enseignement. Cette situation crée des problèmes de motivation chez les élèves. En effet, un élève qui, dès le début d'un cours, ne peut faire de liens entre ce qu'il sait et ce qu'on lui enseigne a tendance à se décourager et à « laisser filer le prof » en se disant que ce qu'il « raconte » n'a pas de sens »¹⁴⁴

A la question que nous avons posée aux élèves et étudiants au sujet des difficultés qu'ils rencontrent au niveau de l'étude des œuvres littéraires programmées, 80% des enquêtés trouvent que ces œuvres sont difficiles et n'ont aucune importance.

- **Trouvez-vous les œuvres programmées durant les trois années du cycle qualifiant ?**
 - Difficiles
 - Faciles
 - Intéressantes
 - N'ont aucune importance

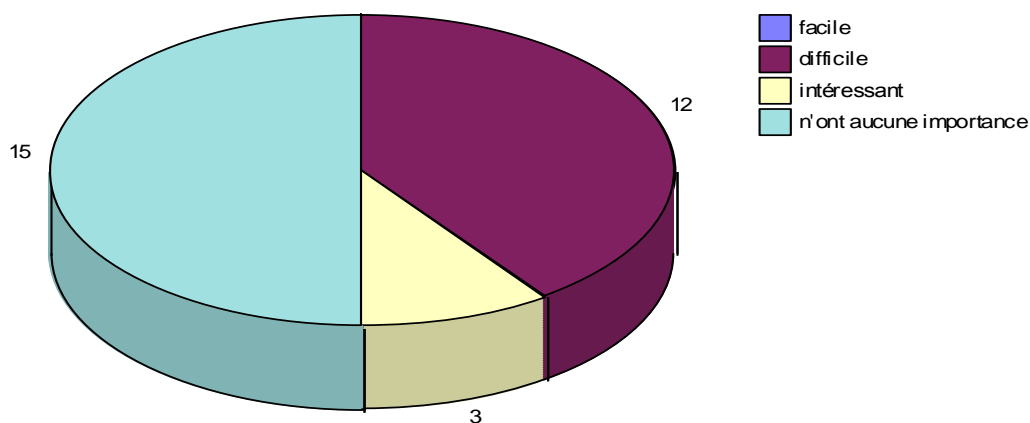
¹⁴³VIAU Rolland, Op,cit, p.19.

¹⁴⁴ VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, Bibliothèque Nationale ,Op, cit , p : 20

oeuvres programmées	Nb. cit.	Fréq.
facile	0	0,0%
difficile	12	40,0%
intéressant	3	10,0%
n'ont aucune importance	15	50,0%
TOTAL OBS.	30	100%

Moyenne = 3,10 Ecart-type = 0,96

oeuvres programmées



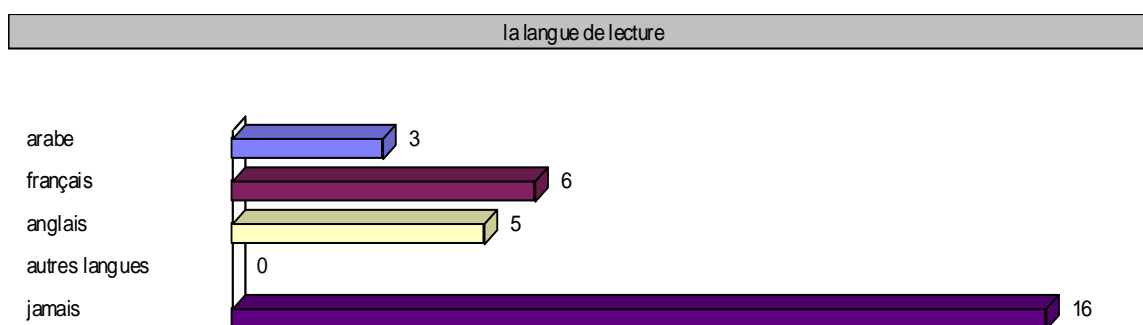
Comme le montre le diagramme ci-dessus, presque la moitié des élèves enquêtés jugent que les œuvres programmées n'ont aucune importance, alors que 40% d'entre eux les considèrent difficiles. Le constat que nous pouvons faire est que nos élèves n'ont pas les dispositions intellectuelles et les prérequis indispensables pour la lecture des œuvres littéraires. Aussi se désintéressent-ils de la lecture des œuvres intégrales, voire de la lecture de façon générale comme le montre le diagramme ci-dessous.

- **Le dernier livre que vous avez lu était en :**

- Arabe
- Français
- Anglais
- Autres langues
- Jamais

la langue de lecture	Nb. cit.	Fréq.
arabe	3	10,0%
français	6	20,0%
anglais	5	16,7%
autres langues	0	0,0%
jamais	16	53,3%
TOTAL OBS.	30	100%

Moyenne = 3,67 Ecart-type = 1,54



Plus que la moitié des élèves questionnés ne lisent en aucune langue. Seulement 20% lisent en langue française. Ce désintérêt pour la lecture est dû, en premier lieu, à la langue littéraire qui constitue pour nos élèves un premier obstacle infranchissable. Cela est imputable au décalage entre le registre linguistique véhiculé dans ces textes et le niveau réel en langue et en culture françaises de nos élèves. Le choix de ces œuvres au programme est l'objet de plusieurs critiques. Cela contribue à la démotivation de nos élèves envers la lecture des œuvres intégrales au cycle secondaire qualifiant. Ces mêmes élèves recourent à internet pour y puiser des résumés et des analyses des œuvres programmées, surtout en première année du baccalauréat, et ce dans l'objectif de pouvoir passer l'examen régional dont celui de la langue française constitue un élément majeur de la réussite de ces élèves, d'autant plus que la note de ce module influence amplement le résultat du baccalauréat de manière générale.

C- Les émotions

Kirouac, cité par Viau, définit une émotion comme : « un état affectif, donc qui comporte des sensations soit appétitives, soit aversives, qui a un comportement précis, lié à un objet précis, et qui possède une durée relativement brève »¹⁴⁵.

Les émotions renvoient à l'état affectif de l'apprenant qui peut entraîner sa joie, sa surprise, sa tristesse, sa peur, son dégoût, sa honte et même sa colère. En effet, chaque situation vécue en classe peut révéler l'un des états affectifs déjà cités. Ainsi, ces émotions peuvent être « une source de motivation, car elles augmentent la prise de conscience du sujet quant à la pertinence pour sa survie des situations où il se trouve [...]les émotions font partie de la dynamique de la motivation et sont une conséquence de la manière dont une personne perçoit ce qui lui arrive. »¹⁴⁶

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, le dictionnaire didactique, de sa part, définit l'émotion comme : « une sensation affective et irrationnelle qui provoque, par exemple, la sympathie ou l'antipathie pour un cours, un aspect de l'enseignement ou de l'apprentissage, une découverte, etc. Elle peut donc constituer une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition »¹⁴⁷. Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant fait tout son possible pour pousser ses apprenants vers des émotions positives de nature à favoriser l'apprentissage de cette langue. En outre, les apprenants d'une langue étrangère trouvent beaucoup de difficultés à exprimer leurs pensées dans une langue dont ils ne maîtrisent pas parfaitement et ignorent le vocabulaire. Cela peut entraîner une peur lors de la prise de parole ; cette peur les amène à moins s'exprimer spontanément dans cette langue étrangère. Tout compte fait, Gardner(2010) précise qu'il existe une corrélation positive entre la motivation des apprenants à apprendre une langue étrangère et leurs affects positifs¹⁴⁸

¹⁴⁵ VIAU Rolland ,*La motivation en contexte scolaire*, Op,cit, p .21

¹⁴⁶ *Ibid.*, p .21

¹⁴⁷ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde* , CLE International, S.E.J.E.R Paris 2003, p.80

¹⁴⁸ GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. (1959). *Motivational variables in second-language acquisition*. Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie, 13(4), 266.

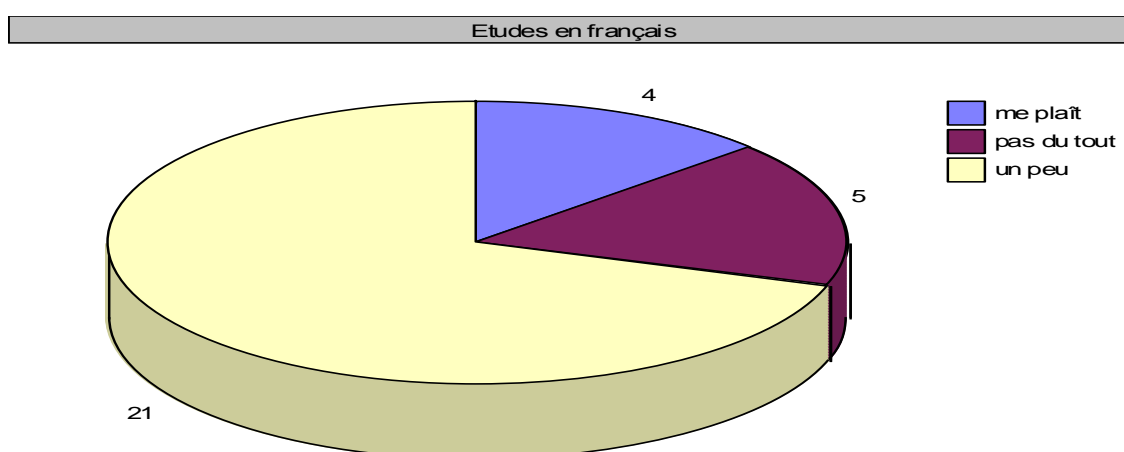
A cet effet, nous avons adressé quelques questions aux élèves enquêtés pour savoir si le fait d'étudier la langue française leur plaît. En voici les résultats :

- **Etudier la langue française :**

- Me plaît
- Pas du tout
- Un peu

Etudes en français	Nb. cit.	Fréq.
me plaît	4	13,3%
pas du tout	5	16,7%
un peu	21	70,0%
TOTAL OBS.	30	100%

Moyenne = 2,57 Ecart-type = 0,73



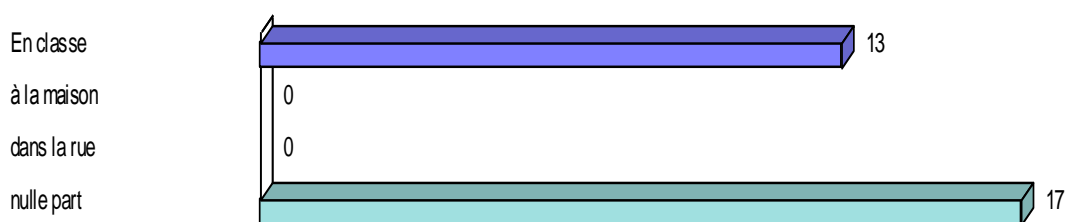
- **Parlez-vous en français :**

- En classe
- A la maison
- Dans la rue
- Nulle part

communiquer en français	Nb. cit.	Fréq.
En classe	13	43,3%
à la maison	0	0,0%
dans la rue	0	0,0%
nulle part	17	56,7%
TOTAL OBS.	30	100%

Moyenne = 2,70 Ecart-type = 1,51

communiquer en français



D'après les réponses des enquêtés, nous pouvons déduire que la majorité d'entre eux (plus de 70%) ne trouvent pas de plaisir à étudier la langue française. Ils considèrent que cette langue est très compliquée et difficile par rapport aux autres langues comme l'anglais. Cette difficulté peut démotiver l'apprenant. Comme certains apprenants trouvent du mal à maîtriser cette langue, ils peuvent se trouver anxieux surtout lors de la prise de parole en français, Viau confirme que : « une trop grande anxiété a un effet négatif sur l'apprentissage. En effet, les élèves trop anxieux sont portés à perdre leur attention dans l'accomplissement d'une tâche et à consacrer toute leur énergie à appréhender les conséquences d'un échec éventuel»¹⁴⁹.

En général, la motivation intrinsèque est en relation étroite avec la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement. C'est ce qui l'incite à choisir une activité et à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but comme le remarque CARRE Philippe et

¹⁴⁹ Ibid.,p.21

FENOUILLET Fabien: « les personnes intrinsèquement motivées s'engagent librement dans des activités pour le plaisir et l'intérêt que procurent leurs pratiques »¹⁵⁰.

En revanche, la motivation ne se limite pas aux déterminants internes car les facteurs externes ont aussi leur grand impact sur la dynamique motivationnelle de l'élève et peuvent même altérer la motivation intrinsèque de l'apprenant

II.2-Les facteurs externes qui influencent sur la dynamique motivationnelle des élèves des classes de FLE

Dans son ouvrage « les stratégies d'apprentissage », Paul CYR voit que :

*« La motivation n'est pas uniquement un phénomène interne ou personnel, ni même statique. La motivation de l'apprenant est affectée par toute une série de facteurs externes : les approches pédagogiques, les pratiques évaluations, l'interaction avec les pairs, les exigences de l'environnement ou de l'institution. Ces auteures n'en rapprochent pas moins des corrélations hautement significatives entre variété et la fréquence des stratégies utilisées est des mesures de la motivation. »*¹⁵¹

La motivation extrinsèque est basée sur les notions de devoir, de contrainte et de récompense. L'individu motivé extrinsèquement perçoit l'action comme un moyen d'atteindre un but extérieur. Les sources de la motivation extrinsèque sont soit une récompense soit une prévention d'une punition. En effet, dans le domaine de l'apprentissage des langues, les sources de la motivation extrinsèques viennent de trois facteurs essentiels :

¹⁵⁰ CARRE Philippe et FENOUILLET Fabien, *Traité de psychologie de la motivation*, Dunod, Paris 2009, p :129

¹⁵¹ PAUL CYR, *les stratégies d'apprentissage 1996*, les édition CEC inc. , p :95

A- Les activités d'apprentissage que l'enseignant propose

Pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des élèves, elle doit respecter les conditions suivantes :

-Etre signifiante aux yeux de l'élève :

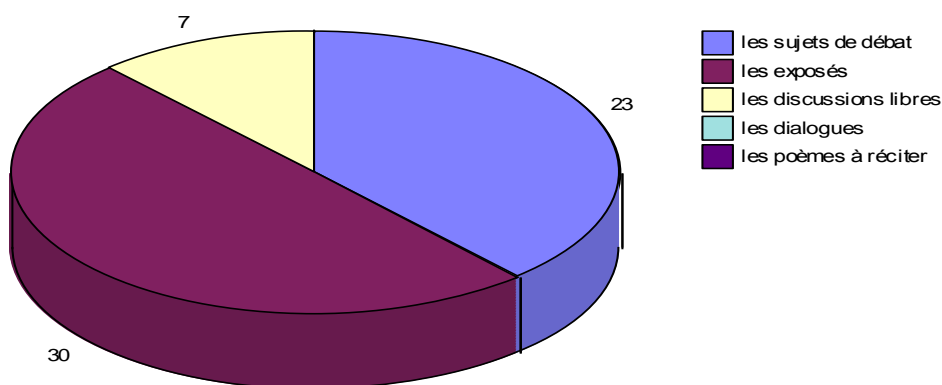
Les activités orales, en l'occurrence celles proposées par les enseignants de FLE du cycle qualifiant, doivent correspondre aux centres d'intérêt de l'élève et répondre à ses préoccupations. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons adressé les questions suivantes à nos enquêtés.

- **Quelles sont les activités orales que vous travaillez avec votre professeur ?**

- Les sujets de débat
- Les exposés
- Les dialogues
- Les poèmes à réciter
- Les discussions libres

Activités orales	Nb. cit.	Fréq.
les sujets de débat	23	76,7%
les exposés	30	100%
les discussions libres	7	23,3%
les dialogues	0	0,0%
les poèmes à réciter	0	0,0%
TOTAL OBS.	30	

Activités orales

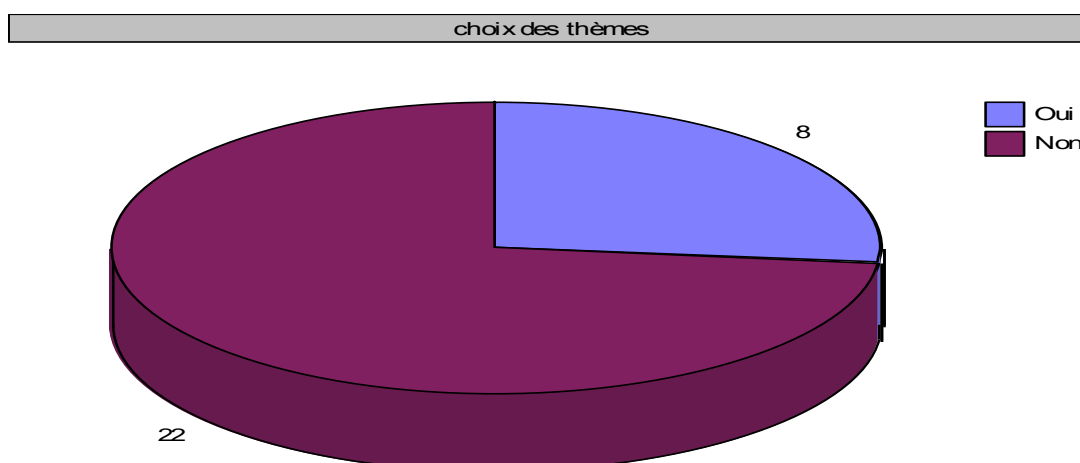


Comme nous pouvons le remarquer dans le diagramme ci-dessus, les activités orales se concentrent autour des exposés et des sujets de débat. Il reste à savoir si les élèves ont une certaine liberté dans le choix des sujets de leurs exposés et sujets de débat.

- Est-ce que vous avez la possibilité de choisir les thèmes abordés dans vos exposés, débats et discussions?

choix des thèmes	Nb. cit.	Fréq.
Oui	8	26,7%
Non	22	73,3%
TOTAL OBS.	30	100%

Moyenne = 1,73 Ecart-type = 0,45

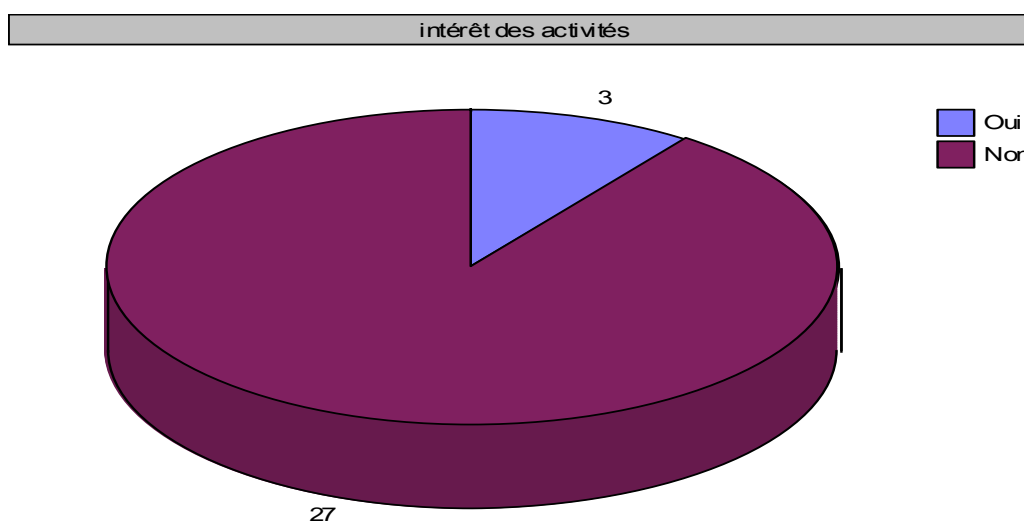


73,3% des élèves enquêtés confirment qu'ils n'ont pas la possibilité de choisir les thèmes de leurs sujets de discussion. Cela peut influencer leur motivation vis-à-vis de ces activités orales ; ils les trouvent moins intéressantes. Comme le choix engage tout individu, l'apprenant ne s'exclut pas de cette règle. L'élève a besoin d'aborder des sujets qui touchent son vécu. Si on lui donne la possibilité de choisir les thèmes de ses exposés et débats, il fournira plus d'effort malgré sa faiblesse lexicale.

-Trouvez-vous ces activités intéressantes ?

intérêt des activités	Nb. cit.	Fréq.
Oui	3	10,0%
Non	27	90,0%
TOTAL OBS.	30	100%

Moyenne = 1,90 Ecart-type = 0,31

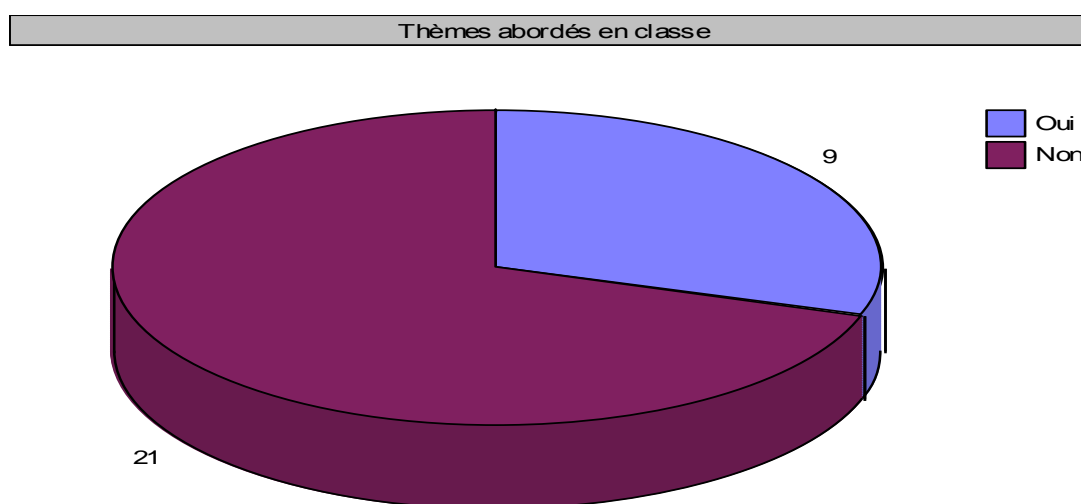


A la question : « -Trouvez-vous ces activités intéressantes ? », 90% des interviewés montrent leur désintérêt par rapport aux activités orales. Les thèmes abordés sont loin de la réalité socioculturelle de l'élève marocain. A cet effet, nous avons posé la question suivante :

-Les sujets de discussions et de débats qu'on vous propose en classe sont-ils en relation avec votre réalité sociale et culturelle?

Thèmes abordés en classe	Nb. cit.	Fréq.
Oui	9	30,0%
Non	21	70,0%
TOTAL OBS.	30	100%

Moyenne = 1,70 Ecart-type = 0,47



Certes les orientations pédagogiques ont l'ambition de développer chez l'élève marocain sa dimension interculturelle, et ce en adoptant des œuvres littéraires issues de la culture française. Mais nous remarquons que les thèmes abordés dans ces œuvres sont loin de la réalité marocaine. Notons que tous les sujets de débats et exposés auxquels nous avons assisté durant notre observation des classes de cycle qualifiant ne sortaient pas des thèmes abordés dans ces œuvres. Ainsi, la plupart de ces œuvres intégrales recouvrent quatre siècles, allant du 17ème siècle avec Molière en arrivant au 20ème siècle avec *Antigone* de Jean Anouilh. Donc, cette littérature dite française est omniprésente à tous les niveaux du cycle secondaire qualifiant avec une diversité des genres littéraires (roman, poésie, théâtre, nouvelle...). Pourtant, la littérature maghrébine d'expression française est représentée seulement avec deux romans, celui d'Ahmed Sefrioui *La boîte à merveilles*, qui est programmé en 1ère année

baccalauréat, et le deuxième, *Il était une fois un vieux couple heureux* de Mohammed Khair Eddine. Ce dernier est programmé dans la 2^{ème} année du baccalauréat (terminale). Cela nous incite à nous demander pourquoi ne pas accorder une grande importance à la littérature maghrébine d'expression française, une littérature qui est proche de l'élève marocain d'autant plus que les sujets et les thématiques abordés sont tirés de notre contexte et de notre culture?

-Intégration de l'apprenant dans les activités

L'enseignant doit multiplier les tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité pour que l'élève ne ressente pas la monotonie. Cela pourra être une source de démobilisation pour l'élève vu son caractère routinier. De plus, l'activité doit s'inscrire dans une séquence logique se basant sur plusieurs tâches qui s'articulent entre elles et finir par un projet. Les séances auxquelles nous avons assisté nous poussent à nous interroger sur la place qu'occupent l'approche communicative et la perspective actionnelle dans les pratiques des enseignants de classe de FLE.

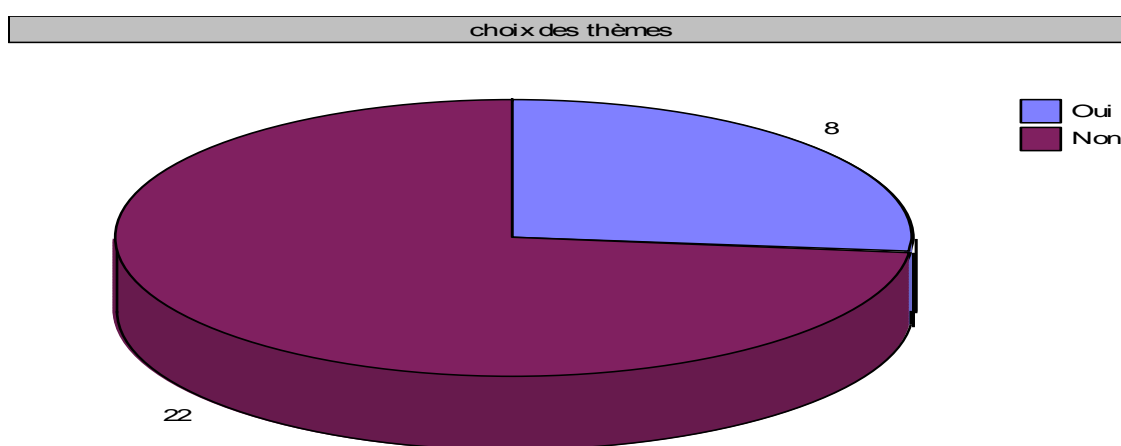
-Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix

Donner à l'élève la possibilité de choisir les thèmes de son travail : le choix des œuvres à lire (parmi une liste des titres sélectionnés) , le matériel , la désignation des membres de l'équipe , la durée du travail , le mode de présentation du travail pourra le responsabiliser . Il faut donc donner à chacun une tâche différente de celle de l'autre.

-Est-ce que vous avez la possibilité de choisir les thèmes abordés dans vos exposés, débats et discussions?

choix des thèmes	Nb. cit.	Fréq.
Oui	8	26,7%
Non	22	73,3%
TOTAL OBS.	30	100%

Moyenne = 1,73 Ecart-type = 0,45



Les réponses que nous avons recueillies dévoilent la réalité de quelques pratiques enseignantes. Certains enseignants maintiennent toujours le rôle de maître dominateur, possesseur du savoir. Malgré l'adoption du système éducatif marocain de l'approche par compétences, approche qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage, l'enseignant rétrécit encore la liberté de ses apprenants. Cela peut les démotiver davantage.

-Avoir un caractère interdisciplinaire

Il est souhaitable que les activités d'apprentissage qui se déroulent dans le cadre des cours de français soient liées à d'autres domaines d'études. Et les activités qui se déroulent dans le cadre des autres cours devraient prendre le français en considération. Cela ne peut pas se réaliser au niveau du cycle primaire et secondaire car chaque discipline est complètement indépendante des autres. En revanche, au niveau de la formation professionnelle, le français, étant donné

qu'elle constitue la langue de la transmission de tous les modules techniques, est strictement liée aux autres modules. Cette omniprésence du français dans tous les autres modules et son impact sur la compréhension et l'assimilation des stagiaires les aide à se rendre compte que les bonnes connaissances langagières sont utiles pour pouvoir réussir les autres disciplines.

-Se dérouler sur une période suffisante

Le fait de donner à l'élève le temps qu'il lui faut pour accomplir une tâche demandée l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui. Pour les activités orales en classe de FLE du cycle qualifiant, le temps est insuffisant et pour l'enseignant et pour l'élève : quatre heures hebdomadaire pour l'écrit et l'oral et on ne consacre à l'activité orale qu'une heure bimensuelle et dans certaines classes, surtout de 1^{ère} année baccalauréat, toute la masse horaire est dévolue à l'écrit (se référer au premier chapitre de la deuxième partie).

B- L'évaluation comme facteur influant la dynamique motivationnelle en classe de FLE

Comme nous l'avons déjà souligné dans le troisième chapitre de la première partie de notre travail, l'évaluation reste l'élément le plus important dans le processus d'enseignement /apprentissage de toutes les disciplines. Elle est présente d'une façon permanente en classe. Elle peut constituer le point de départ de toutes les activités que l'enseignant programme tout au long de l'année scolaire (évaluation diagnostique). Elle peut coexister avec les autres activités comme étant une réelle source de motivation et pour l'enseignant et pour l'élève (évaluation formative). Comme elle peut-être le point qui achève toutes les activités, voire toute l'année scolaire (évaluation sommative). A quel point cette évaluation peut- elle être une source de motivation pour les élèves du cycle secondaire qualifiant, notamment l'évaluation des activités orales ?

L'évaluation encourage l'apprentissage et favorise la motivation en mettant l'accent sur les progrès et les résultats plutôt que sur l'échec. Elle est ainsi conçue pour l'élève comme une sorte de récompense. Certains auteurs comme Deci,

Koestner et Ryan¹⁵² font la distinction entre les récompenses tangibles et verbales. Les récompenses verbales peuvent se faire sous forme de félicitations, compliments ou des approbations. Cela peut encourager l'élève et lui donner confiance en soi et en ses compétences. On doit quand même indiquer que les récompenses verbales peuvent aussi avoir un effet négatif dans le cas où elles seraient attribuées dans l'objectif de contrôler.

Au contraire, selon les études, les récompenses tangibles (par exemples les notes) ont un effet très négatif sur la perception de l'autodétermination et ainsi sur la motivation intrinsèque des apprenants parce qu'ils attribuent leurs attitudes et leur comportement à des sources externes (à des récompenses) et pas à leurs compétences.

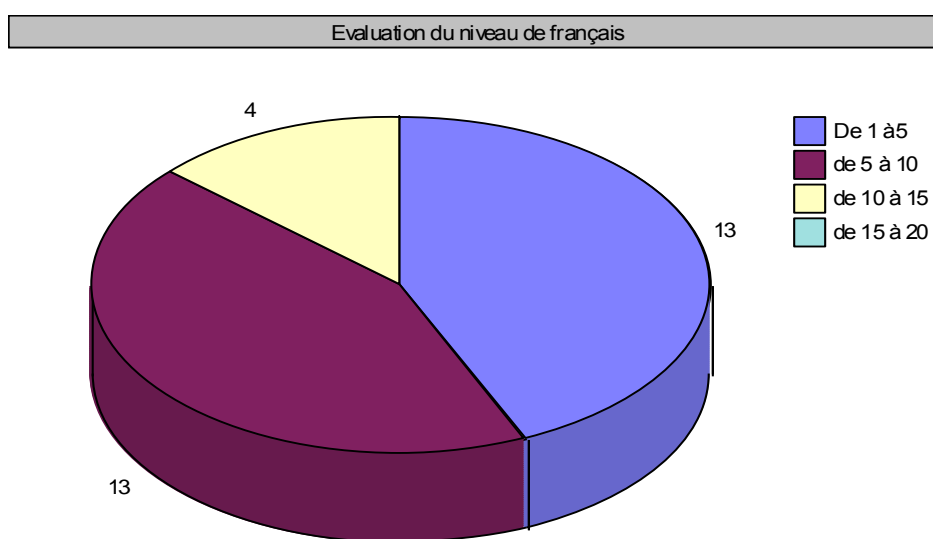
D'un autre côté, certains chercheurs affirment qu'il existe plusieurs facteurs influençant l'effet motivationnel des récompenses verbales comme l'expérience subjective du succès de l'apprenant ou la manière dont on décerne des récompenses. Dans le même contexte, nous avons adressé la question suivante aux élèves :

¹⁵²DECI Edward, KOSTNER Richard, RAYAN Richard, *Extrinsic Rewards and intrinsic Motivation in Education : Reconsidered once again*, Review of educational research spring 2001, vol 7 n°1
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2001_DeciKoestnerRyan.pdf consulté le 17/03/2018

- Si vous voulez évaluer votre niveau de français, quelle note mettez-vous sur 20 ?

Evaluation du niveau de français	Nb. cit.	Fréq.
De 1 à 5	13	43,3%
de 5 à 10	13	43,3%
de 10 à 15	4	13,3%
de 15 à 20	0	0,0%
TOTAL OBS.	30	100%

Moyenne = 1,70 Ecart -type = 0,70



Nous avons, en effet, remarqué que presque 86% des enquêtés voient que leur niveau en langue française est au-dessous de la moyenne. Cela veut dire que ces élèves sont influencés par les notes qu'ils reçoivent dans les différentes épreuves en classe de français et par conséquent ils sont convaincus par ces notes. Cela q peut impacter leur motivation intrinsèque.

C- L'enseignant comme élément déterminant dans la motivation de l'apprenant.

Donner un sens à l'apprentissage doit être l'objectif principal de la motivation en milieu scolaire. Cela implique les profils d'apprentissage et de motivation. Pour que la motivation soit renforcée en classe, l'enseignant doit créer

un climat de dialogue. Ne faut-il pas que l'enseignant lui-même soit motivé pour pouvoir motiver ?

Accéder au monde du travail est une démarche capitale, sinon une étape essentielle, dans l'accomplissement de tout individu, quelle que soit la profession choisie, la nature de l'emploi a une importance considérable. Les métiers de l'éducation et de l'enseignement ont, eux, une finalité particulière, qui est de conduire les apprenants dans leur construction personnelle. Le maître va se proposer aux élèves, consciemment ou non, volontairement ou non, par le savoir et par les valeurs qu'il promeut. En effet, le profil de l'enseignant dans ce domaine est non seulement celui du spécialiste de la discipline mais également celui du communicateur. Sa qualification doit être aujourd'hui nécessairement beaucoup plus large. Elle permet d'aborder de façon plus instrumentée les situations complexes au développement de l'éducation, en fonction de la demande sociale et des attentes des élèves et des parents. La flexibilité des formations et l'enrichissement des systèmes de valeurs impliquent que l'enseignant, au-delà d'une excellente connaissance des disciplines, ait une culture générale, c'est-à-dire qu'il possède au moins des éléments de culture classique, technique et méthodologique. C'est la condition à laquelle il pourra jouer pleinement son rôle de communicateur.

La modernisation fait de l'enseignant un méthodologue capable de choisir dans l'ensemble des ressources et des techniques celles qui sont le mieux adaptées aux situations sur lesquelles il doit travailler. Il doit savoir tirer le maximum de ressources éducatives des informations souvent fragmentaires et peu cohérentes issues de la pratique des médias et des diverses activités des apprenants. Mais aussi, il lui faut encore mieux connaître les différentes ressources éducatives de la cité et de l'environnement. Quoi qu'il en soit des fondements de son engagement initial, toute personne qui enseigne aujourd'hui, doit vivre au quotidien cette réalité. Dans tous les systèmes éducatifs du monde, le choix des enseignants se fait selon des critères rigoureux, car ce métier exige en plus des compétences liées à la discipline enseignée, beaucoup de

disponibilité, d'abnégation et de vocation. Dans notre société, le métier d'enseignant n'est pas souvent choisi par un amour inconditionnel et souvent l'embauche se fait sans formation préalable et même si elle existe dans certains cas, elle est entachée de plusieurs imperfections auxquelles il faut trouver des solutions. Une année de formation, en alternance avec le stage, n'est pas suffisante pour avoir des enseignants de qualité au niveau professionnel quel que soit leur parcours universitaire. En outre, avec la nouvelle tendance des enseignants contractuels qui commencent à dispenser leurs cours sans formation pédagogique. Ils bénéficient de quelques sessions de formation organisées par le département de l'éducation nationale. Les enseignants de la langue française ne dérogent pas à la règle et un bon nombre d'entre eux ont appris le métier sur le tas. La formation continue, quant à elle, est quasi absente dans notre système éducatif. Le monde évolue et les méthodes avancent et l'enseignant doit s'y adapter. De plus, le nombre d'inspecteurs est réduit au strict minimum. Il s'ajoute à tout cela, le phénomène actuel de la violence des élèves contre leurs enseignants. En effet, les chiffres de la violence scolaire atteignent un taux relativement élevé. L'enseignant est devenu, au fil des années, un véritable souffre-douleur. Face à tous ces contraintes, comment peut-on parler d'une réelle motivation de l'enseignant ?

III - Impact du milieu socioculturel dans la motivation de l'élève à la prise de parole en classe de FLE

Certes, l'élément le plus visible qui montre la maîtrise d'une langue étrangère est le fait de la communiquer en classe et en dehors de la classe. En revanche, dans le contexte particulier que représente notre terrain de recherche et lors d'une interaction en langue étrangère, l'apprenant se trouve souvent désarmé, et ce vu son appartenance socioculturelle qui ne favorise guère l'acquisition de cette langue. En effet, la majorité des apprenants n'ont pas l'audace de prendre la parole et de s'exprimer en langue française, même si des fois ils ont l'envie de parler, ils trouvent du mal à tout dire : « [...] ce n'est pas une question de tout dire à tort et à travers, mais de surmonter blocage et

isolement »¹⁵³. Nous avons essayé dans les points qui précèdent d'analyser les facteurs qui influencent la motivation des élèves pour la prise de parole en classe de FLE. Ces facteurs sont liés directement à l'élève lui-même (motivation intrinsèque) et son milieu scolaire : activités, espace classe, enseignant (motivation extrinsèque). En outre, le milieu socioculturel a, lui aussi, son grand impact sur l'élève. La question que nous avons élaborée au début de notre questionnaire adressé aux élèves sur le quartier où ils habitent n'était pas fortuite. Nous voulons savoir à quel point les élèves habitant des quartiers populaires peuvent trouver des difficultés au niveau de la prise de parole en français et ce en raison du niveau social et culturel de leurs parents. Il est certain que les apprenants issus des classes supérieures et ayant des parents cultivés ont plus de chances d'apprendre la langue française et avec aisance, mais cela ne nous permet pas de nier l'hypothèse que les apprenants issus de milieux défavorisés peuvent malgré tout bien réussir à l'école. Selon La Cosef (commission spéciale éducation-formation), le niveau des élèves des écoles privées, surtout en langue française, est meilleur que celui des écoles publiques « Cette non maîtrise pénalise nombre d'étudiants et favorise ceux, généralement de milieu plus aisé, qui bénéficient d'un enseignement de langues étrangères »¹⁵⁴.

¹⁵³ BIZOUARD, Colette, *invitation à l'expression orale, Lyon, chronique sociale, 1996, p.11.*

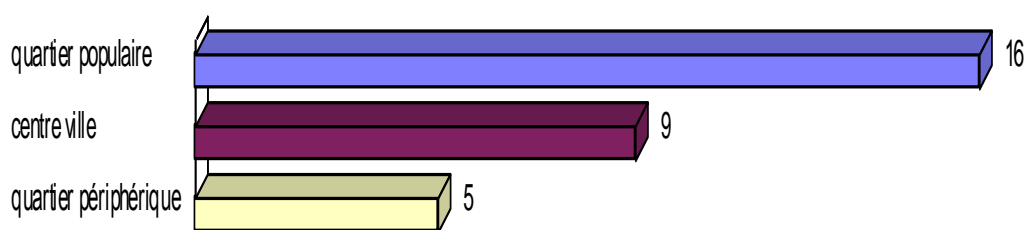
¹⁵⁴ Zahra Zerrouqi, « Les performances du système éducatif marocain » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [Online], 70 | 2015, p.8.
(Revue internationale d'éducation de sèvres,70/2015

- Quel quartier habitez-vous?

quartier habité	Nb. cit.	Fréq.
quartier populaire	16	53,3%
centre ville	9	30,0%
quartier périphérique	5	16,7%
TOTAL OBS.	30	100%

Moyenne = 1,63 Ecart-type = 0,76

quartier habité



Ce diagramme montre que plus que la moitié des élèves enquêtés sont issus des quartiers populaires, tandis que 30% appartiennent à un milieu favorable. Donc la quasi-totalité de ces élèves ne communiquent en français qu'au sein des classes de la langue française. Et encore un grand nombre d'entre eux préfèrent le silence parce qu'ils n'ont pas acquis cette habitude d'utiliser la langue en dehors du cadre scolaire.

Conclusion

En nous entretenant avec certains élèves lors de nos visites de classes de français du cycle secondaire qualifiant, plusieurs d'entre eux avouent leur pauvreté lexicale et grammaticale, leur incapacité phonologique. Nous avons remarqué que ces élèves sont sensibles à leur imperfection, ce qui les démotive pour prendre régulièrement la parole au sein de la classe comme milieu privilégié de la participation verbale. A cause du manque d'outils linguistiques, l'élève craint de donner de lui-même une image dévalorisante. En conséquence, il préfère le silence. Ce silence n'est pas dû seulement à des raisons intrinsèques

car les éléments qui suscitent la motivation extrinsèque de l'élève ont également leur impact sur la motivation de l'élève comme les activités proposées par l'enseignant, l'espace classe et l'enseignant. L'enseignant demeure un élément déterminant dans l'encouragement des élèves quant à la prise de parole. De ce fait, il doit prendre en considération leurs besoins langagiers et leur proposer des activités variées. Il est censé aussi veiller sur la mise en place d'une pratique diversifiée. Outre la motivation intrinsèque et extrinsèque de l'élève, le milieu socioculturel peut impacter la motivation de l'élève. En plus de tous ces facteurs, la motivation suppose aussi des stratégies pour stimuler l'élève à mobiliser et à développer ses capacités vers la réalisation d'un objectif, avec des moyens de notre temps (internet, magnétophone, ordinateur et data-show, etc). Ces moyens captent l'attention de l'élève. Les TICE peuvent accroître la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus attrayant et plus interactif. Cela permet de faire sortir l'élève de la routine pour attirer son attention vers le contenu. Nous allons essayer d'étudier ce point de façon plus approfondie dans le chapitre qui suit.

Chapitre II :

L'usage des TICE en classe de FLE du cycle qualifiant : quel impact sur la prise de parole ?

Introduction

Au Maroc, l'utilisation de l'Internet et des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) est très courante dans la vie quotidienne. Selon l'ANRT (L'Agence Nationale de Réglementation des Télécommunication), 92% des Marocains sont équipés de téléphones mobiles. Le taux d'équipement en Smartphone reste fort (86%) auprès de la population âgée de 12 à 24 ans. Aussi, en termes d'utilisation, 90% des individus équipés de Smartphones les utilisent pour les applications mobiles. Conscient de l'importance des TICE pour l'amélioration du système éducatif marocain, le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle a mené, et ce depuis 2005, plusieurs réformes dont l'objectif est la généralisation de ces technologies en vue de leur intégration dans le système de l'éducation et de la formation. En effet, plusieurs établissements scolaires ont bénéficié d'équipement de salles multimédias, de nombreuses sessions de formation ont été organisées au profit des acteurs de l'enseignement et plusieurs initiatives visant le renforcement de l'usage des TIC dans l'enseignement ont été prises. Cela nous amène à poser les questions suivantes :

-Un enseignement qui intègre les nouvelles technologies de l'information et de la communication est-il réellement plus efficace qu'un enseignement traditionnel ?

-Quel usage pédagogique est attendu des TICE en classe de FLE du cycle qualifiant ?

- Quels sont les apports des TICE sur les interactions verbales et plus précisément sur la compréhension et la production de l'oral en classe de FLE du cycle qualifiant ?

Pour pouvoir répondre à toutes ces interrogations, nous nous sommes aidée par nos deux questionnaires adressés aux élèves du cycle qualifiant et aux enseignants et profiter de nos visites de classes pour faire des entretiens avec quelques enseignants du cycle qualifiant.

I-Intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage de FLE au Maroc : entre réalité et efficacité

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement renvoient à tous les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement. Ça peut concerner tous les documents numériques utilisés à des fins d'enseignement et d'apprentissage. L'intégration de ces outils dans le système éducatif se considère comme un changement des rapports qu'entretiennent apprenant et enseignant au savoir et à ses modes de transmission et d'acquisition. Dans son ouvrage *Technologie de l'Information et de la Communication en Education*, l'UNESCO voit que :

« Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont, en peu de temps, devenues l'un des piliers de la société moderne. Aujourd'hui, de nombreux pays considèrent la compréhension de ces technologies et la maîtrise de leurs principaux concepts et savoir-faire comme partie intégrante de l'éducation de base, au même titre que la lecture, l'écriture et le calcul. »¹⁵⁵

En didactique des langues étrangères, ces outils étaient présents en classe de FLE depuis les années soixante, et ce à travers l'enseignement assisté par ordinateur (EAO). Il s'agissait d'exercices structuraux écrits. En effet, dans son article intitulé « Approche culturelle et internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC), Isabelle Salengros souligne que :

¹⁵⁵John Daniel, *Technologie de l'information et de la communication en éducation*, ED/HED/TED/1, Paris, 2004, p.4.

«L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) a apporté des réflexions clés relatives à l'individualisation, l'autonomisation, l'authenticité et la variété des supports. Nous avons classé ces apports en trois grands axes : les supports, le guidage et l'apprenant. Tout d'abord, en ce qui concerne les supports, l'EAO souligne les grands principes du travail avec l'ordinateur, le texte et l'écran. Ensuite, le guidage a suscité, dans le domaine de l'EAO, une réflexion sur les différents éléments disponibles pour l'enseignement / apprentissage (différents types de ressources et de médiation). Enfin, les recherches sur l'EAO ont démontré que l'apprenant allait connaître de nouvelles formes d'échanges et de rapports interpersonnels [...] »¹⁵⁶

Elle a, en effet, considéré ces recherches comme une base solide pour « *tout praticien* » voulant intégrer les TIC dans ses pratiques de classe. Cela lui permettra d'éviter des erreurs déjà commises et de renforcer ses pratiques.

L'apparition des cartes sonores sur disquettes et sur cédérom, du vidéodisque interactif, vers la fin des années 90 et l'intérêt de la formation à distance via internet et les apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur¹⁵⁷ ont joué un rôle décisif dans l'intégration des TIC dans le domaine éducatif. C'est dire que l'utilisation de nouvelles technologies d'information et de communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et surtout du FLE ne date pas d'aujourd'hui. Lebrun cité par Fouzia MESSAOUDI et Mohammed TALBI dans leur article « Réussir l'intégration des TICE au Maroc : regard sur le déploiement de la stratégie nationale GENIE » confirme que :

« L'importance de l'information, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants est une priorité pour que les technologies catalysent réellement un renouveau

¹⁵⁶ Isabelle Salengros, « *Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC)* » in *Alsic* [En ligne], Vol. 9 | 2006, p.6, [Article consulté le 12/14/2018].

¹⁵⁷Voir Jean –Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International S.E.J.E.R Paris 2003, p .238, 239

pédagogique. Sans cela, les nouvelles technologies permettront au mieux de reproduire les anciennes pédagogies. En d'autres mots, cela convient à dire que si les enseignants ne sont pas formés à ces technologies, dans bien des cas, ils risquent tout simplement de perpétuer les méthodes traditionnelles d'enseignement en utilisant un nouveau médium. »¹⁵⁸.

Cette citation nous renvoie à cette nouvelle exigence qu'enseignant, élèves et même décideurs pédagogiques doivent prendre en considération. A cet effet, le Maroc s'est engagé, à son tour, dans un programme de généralisation des TIC dans l'enseignement¹⁵⁹. Les ambitions étaient fortes. En effet, en 2005, on envisageait faire équiper, sur 3 ans, 8604 établissements en salle multimédia (SMM) et sensibiliser, voire faire bénéficier 6 millions d'élèves et 230 000 enseignants de ces équipements. Ce programme n'a pas abouti aux résultats attendus, et ce pour plusieurs raisons dont :

- Manque de développement professionnel du corps enseignant ;
- Réticence des enseignants à tout changement ;
- Non maîtrise de l'usage pédagogique des TIC ;
- Problèmes liés à la formation des enseignants : déplacement, frais de séjour, supports indemnisation des formateurs), suivi et encadrement des formateurs au niveau local et régional ;
- Manque de moyens logistiques ;
- Sous-exploitation des équipements installés.

Pour faire face à ce retard, le Ministère a lancé des caravanes de TICE au niveau de toutes les académies régionales afin d'accélérer la mise en application de sa stratégie globale à travers l'exploitation concrète et parfaite des salles multimédias.

¹⁵⁸ Faouzia Messaoudi, Mohammed Talbi , «Réussir l'intégration des TICE au Maroc : regard sur le déploiement de la stratégie nationale GENIE » in Association EPI Mars 2012, <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00826643/file/a1203e.htm> [consulté le 02/01/2018].

¹⁵⁹ Pur plus de détails voir le site <http://www.taalimtice.ma/> consulté le 02/01/2018

Tout compte fait, les étudiants et les élèves du cycle qualifiant se considèrent parmi les catégories qui font le plus d'usage des TICE. Selon une étude réalisée par le professeur LOUIZ Driss, professeur de français à Kenitra¹⁶⁰, 51% des lycéennes du secteur privé utilisent les TICE en classe et en dehors de la classe pour leurs recherches contre 49% des lycéennes du même secteur d'enseignement publique. En revanche, ce taux diminue quand il s'agit du milieu rural car seulement 25% des élèves du cycle qualifiant font usage des TICE. Ces statistiques nous incitent à poser les questions suivantes : ces nouvelles technologies d'information et de communication peuvent-elles aider les élèves du cycle qualifiant à surmonter leurs difficultés linguistiques ? Quel usage pédagogique est attendu des TICE pour réussir cet enjeu ?

II- Impact des TICE sur les interactions verbales en classes de FLE du cycle qualifiant

II.1- Enseignant du FLE au lycée et usage des NTIC

Les visites que nous avons effectuées en classes de FLE au cycle qualifiant nous ont dévoilé de nouvelles pistes de recherche que nous jugeons d'une grande importance : durant plusieurs mois d'observations de plusieurs classes, nous n'avons pu assister qu'à quelques exposés dont les sujets tournent autour des thématiques des œuvres étudiées. Ces exposés sont présentés par des groupes d'élèves généralement 3 ou 4, ces derniers préparent leurs sujets tout en utilisant la technique power point. Cela nous a montré que l'établissement dispose de l'outil informatique, notamment le vidéoprojecteur. En revanche, nous n'avons jamais assisté à une utilisation concrète de la part des enseignants de cet outil. Pourquoi les enseignants ne profitent-ils pas de ces nouveaux outils technologiques en vue de la réalisation de projets pédagogiques avec leurs élèves ? Pourquoi cette réticence face à des moyens qui peuvent motiver des élèves qui sont toujours liés à leurs Smartphones parfois même dans la salle de cours pour chatter ou consulter des sites inutiles ?

¹⁶⁰ Louiz Driss, Thèse doctorale sur L'usage des TICE : cas du lycée Marocain, sous la direction de Pr. Bahmad Malika et Pr. Jean Paul Narcy-Combes, université Ibn Tofail, 2014/2015.

Nous allons revenir à notre questionnaire adressé aux enseignants que nous avons analysé minutieusement dans la deuxième partie de notre travail, plus exactement sur ces deux questions :

-Quels sont les supports pédagogiques que vous utilisez pour faciliter la compréhension ?

-Enregistrements sonores ;

-Images/photos

-Figurines illustratives ;

-Images tirées des œuvres littéraires ;

-Aucun

-Utilisez-vous d'autres matériaux didactiques à l'oral ?

- Si, oui, lesquels ?

Ces deux questions sont déjà analysées dans le deuxième chapitre de la deuxième partie de notre travail, nous les avons figurées dans ce point pour montrer à quel point les enseignants n'osent pas user des nouvelles technologies d'information et de communication comme supports pédagogiques pouvant leur faciliter les compétences de la compréhension et de la production de l'oral .

Nous pouvons dire que même si la majorité des enseignants utilise les TIC dans leur vie personnelle, au niveau professionnel et plus précisément en classe, ils adoptent, vis-à-vis de nouvelles technologies d'information et de communication une posture « ambivalente ». Ils considèrent que ces nouveaux outils ne peuvent pas contribuer à la progression du niveau de leurs élèves. En nous entretenant avec certains enseignants sur leur insistance à continuer à travailler seulement avec les anciens supports pédagogiques (tableaux, manuels, œuvres), ils justifient cette réticence par l'indisponibilité de ces moyens. Même lorsqu'ils sont disponibles, on peut rencontrer quelques problèmes au niveau de leur utilisation : les enseignants ont généralement peur de ne pas maîtriser ces outils en présence

de leurs élèves. De plus, ils refusent de suivre des formations dans ce domaine. Cela pourra remettre en question leurs compétences et leurs pratiques didactiques. Par conséquent, la majorité de ces enseignants se complaisent dans l'enseignement frontal et sur le cours magistral se basant sur le livre ou l'œuvre littéraire, pour le cycle qualifiant, comme référence essentielle et pour l'enseignant et pour l'élève. En revanche, si on opte pour l'intégration des TICE en classe de FLE et surtout pour des activités orales tout en faisant appel à des usages précis et activités variées, les élèves y seront intéressés comme ils s'intéressent aux réseaux sociaux

II.2- Le lycéen marocain et l'usage des NTIC en classe de FLE

Pour analyser ce point, nous allons recourir au questionnaire adressé aux élèves et plus précisément les questions n° : 1, 4, 5, 21, 22, 23,24 et 25. Pour pouvoir encadrer notre enquête, nous sommes partie de la problématique suivante : à quel point l'utilisation des TICE peut-elle aider l'élève du cycle qualifiant à surmonter les difficultés qu'il a en langue française d'une manière générale et au niveau de la prise de parole en français particulièrement ?

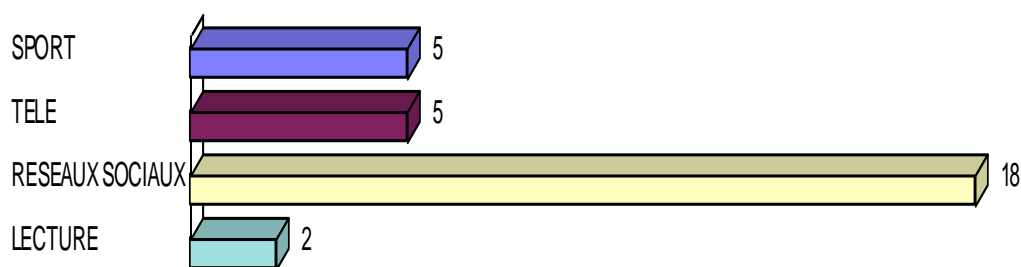
Les questions que nous allons analyser sont adressées à des élèves du cycle qualifiant dont l'âge est situé entre 15 ans et 20 ans.

-Quelles sont vos activités pendant votre temps libre ?

- Sport
- Télé
- réseaux sociaux
- Lecture

TEMPS LIBRE	Nb. cit.	Fréq.
SPORT	5	16,7%
TELE	5	16,7%
RESEAUX SOCIAUX	18	60,0%
LECTURE	2	6,7%
TOTAL OBS.	30	100%

TEMPS LIBRE



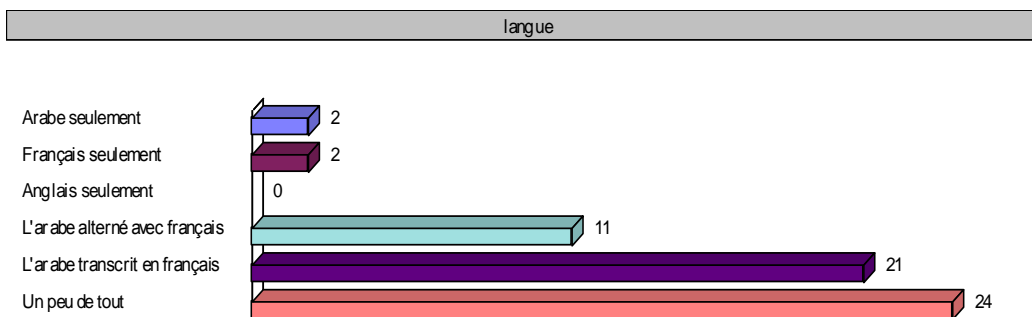
60% des élèves enquêtés ont opté pour le troisième choix. L'internet, les réseaux sociaux font, actuellement, partie de la vie quotidienne de presque tous les jeunes. Notons que la communication à travers les réseaux sociaux présente une nouvelle forme de situation de communication. A titre d'exemple, Facebook est devenu un endroit où on communique et on échange. Presque tous les élèves ont des comptes sur Facebook. Malheureusement, ce réseau n'est pas bien exploité par les enseignants, il pourrait devenir une extension de la salle de classe. En effet, les enseignants peuvent envisager des situations de communication réelles où ils peuvent développer les compétences de la compréhension et de la production orale, voire écrite, tout en pensant sérieusement à bien utiliser ce

réseau. Pourquoi ne pas penser à mobiliser cet outil et intégrer le web pédagogique dans nos salles de cours ?

-Quelle langue utilisez-vous pour chatter ?

- Le français seulement
- L'arabe seulement
- L'anglais seulement
- L'arabe alterné avec français
- L'arabe transcrit en français
- Un peu de tout

langue	Nb. cit.	Fréq.
Arabe seulement	2	6,7%
Français seulement	2	6,7%
Anglais seulement	0	0,0%
L'arabe alterné avec français	11	36,7%
L'arabe transcrit en français	21	70,0%
Un peu de tout	24	80,0%
TOTAL OBS.	30	



Consulter internet est entré dans les habitudes de l'élève marocain. Mais, cet élève qui consacre plus que les deux tiers de son temps aux réseaux sociaux profite-t-il pleinement de cette présence sur internet pour améliorer ses compétences en langue française ? D'après notre enquête, 80% des élèves enquêtés ont confirmé qu'ils utilisent presque toutes les langues pour communiquer sur les réseaux sociaux. Cela prouve qu'ils ont perdu, à cause de ces réseaux sociaux, leur identité linguistique. En effet, l'on se trouve devant des élèves qui ne maîtrisent aucune langue, y compris la langue maternelle (l'arabe).

Ces derniers se sentent à l'aise et non contrôlés en communiquant avec leurs amis virtuels. En effet, ils se complaisent à utiliser une nouvelle langue appelée « langue du chatte », langue qui combine lettres et chiffres, signe, symbole, français, arabe, anglais et même d'autres langues. Cela a impacté l'intégrité de la langue française et même arabe des élèves. Par voie de fait, leur productions orale et écrite sont altérées et fragilisées.

-Y-a-t-il au Maroc des chaînes télévisées ou des émissions radiophoniques consacrées à l'enseignement/apprentissage du français ?

chaines télévisées	Nb. cit.	Fréq.
oui	1	3,3%
non	29	96,7%
TOTAL OBS.	30	100%

chaines télévisées

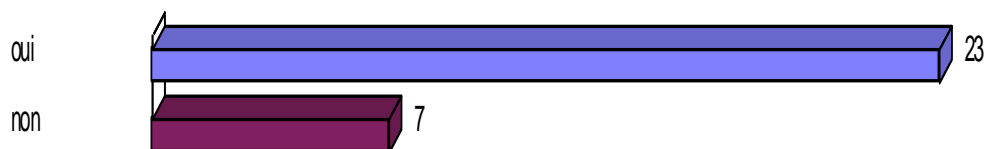


Au Maroc, on accorde une importance particulière à l'audiovisuel. La télévision et surtout la radio sont les seuls médias à couvrir le pays et à permettre une communication de masse. Or, aucune chaîne n'est destinée à un vrai apprentissage des langues. Nous assistons à quelques tentatives timides de la chaîne dite du savoir et de la culture. Avec sa vocation éducative, « Athaqafia » s'intéresse, à travers ses magazines culturels et ses émissions de divertissement, à l'apprentissage en accompagnant les populations cibles, généralement, les personnes analphabètes et les élèves en période des examens, et ce en diffusant des cours de soutien. Les réponses collectées à la question que nous avons adressée aux élèves enquêtés dévoilent cette réalité : 96% de ces élèves ne reconnaissent aucune chaîne ou émission sur radio adressées à

l'enseignement/apprentissage du français. Cela reflète un réel désintérêt de la part des décideurs pédagogiques et des pouvoirs publiques à la sensibilisation de nos jeunes à l'apprentissage des langues en général et particulièrement la langue française qui constitue un vrai complexe pour la majorité des élèves et étudiants issus de l'enseignement public. Cependant, la majorité de ces jeunes recourt à des sites internet leur offrant une réelle aide. A cet effet, nous avons adressé la question suivante à nos enquêtés :

- Recourez-vous à des sites sur internet pour vous aider à améliorer votre niveau de français ?

Sites internet	Nb. cit.	Fréq.
oui	23	76,7%
non	7	23,3%
TOTAL OBS.	30	100%



Comme nous le voyons dans le diagramme ci-dessus, 76% des élèves utilisent les sites internet pour améliorer leurs compétences en langue. Notons qu' en dehors des réseaux sociaux connus et ouverts à tout le monde comme Facebook, Twitter où les utilisateurs échangent autour des événements de la vie personnelle (loisirs, actualité, opinions, etc.), il existe d'autres réseaux et sites internet traitant des thèmes particuliers. Dans le cas de l'enseignement / apprentissage des langues en ligne, certains réseaux sociaux visent à faciliter l'acquisition des langues étrangères sans aucune contrainte institutionnelle. C'est le cas de « Palabea » mais aussi de « Babel », où l'inscription de l'utilisateur s'effectue par la simple déclaration d'une

adresse électronique, d'un pseudo et d'un mot de passe. Il existe aussi des sites dédiés à l'apprentissage et le renforcement des compétences de leurs utilisateurs en langue française comme « français facile, français 123... ». Sites connus et consultés par la majorité des élèves que nous avons enquêtés.

-Préférez –vous lire des articles, des romans ou des textes

-Format papier

-Sur internet

Lecture	Nb. cit.	Fréq.
En papier	6	20,0%
sur internet.	24	80,0%
TOTAL OBS.	30	100%



80% des élèves enquêtés préfèrent le livre électronique. Notons que nous vivons actuellement une vraie crise de la lecture d'une manière générale. Rares sont les gens qui lisent et plus précisément les jeunes qui sont davantage attirés par l'image, les émissions télévisées ou surfer sur internet .

- Lors de la présentation de vos exposés, préférez-vous utiliser :

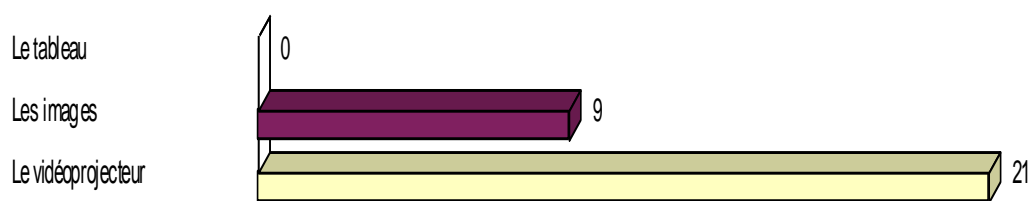
-Le tableau

-Les images

-Le vidéoprojecteur

Présentation des exposés	Nb. cit.	Fréq.
Le tableau	0	0,0%
Les images	9	30,0%
Le vidéoprojecteur	21	70,0%
TOTAL OBS.	30	100%

Présentation des exposés

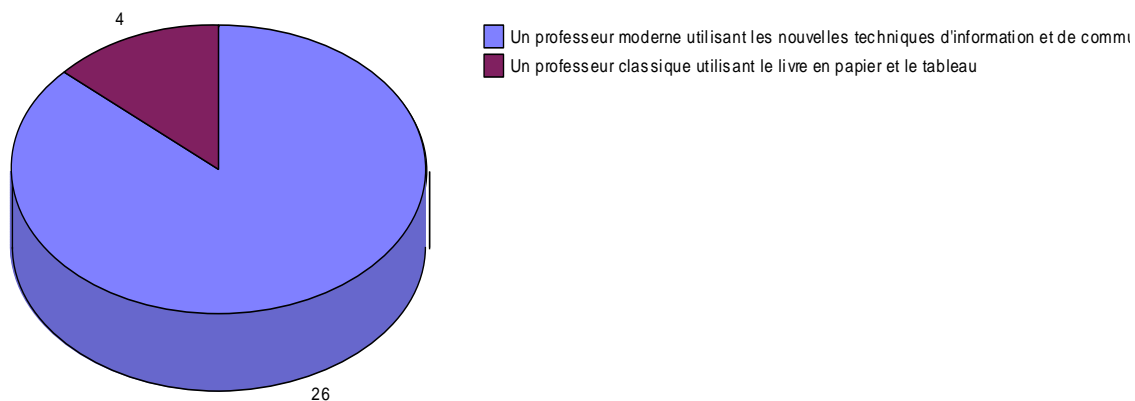


-Aimez-vous être encadré par :

- Un professeur moderne utilisant les nouvelles techniques d'information et de communication
- Un professeur classique utilisant le livre en papier et le tableau

encadrement	Nb. cit.	Fréq.
Un professeur moderne utilisant les nouvelles techniques d'information et de communication	26	86,7%
Un professeur classique utilisant le livre en papier et le tableau	4	13,3%
TOTAL OBS.	30	100%

encadrement



Ces deux questions nous montrent à quel point les élèves d'aujourd'hui sont attachés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Celles-ci constituent pour eux une vraie source de motivation. Ainsi, 86% des élèves enquêtés préfèrent –ils être encadrés par un enseignant intégrant dans ses pratiques de classe les TICE. Reste à savoir si nos enseignants prennent en considération cette nouvelle exigence ?

III-Quel usage des TICE au service de l'oral en classe de FLE au cycle qualifiant

Comme le confirme Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca dans la citation ci-dessous, les supports technologiques sont primordiaux pour pouvoir réussir un cours de langue. Ainsi,

« Contrairement à l'appropriation par acquisition hors d'un système guidé, l'appropriation d'une langue par enseignement ne se conçoit guère sans l'utilisation de supports technologiques (...). De la tablette de cire et du calame aux ordinateurs en passant par le tableau noir et le livre, l'enseignement s'est toujours appuyé autant que possible sur les possibilités techniques de son époque. »¹⁶¹

Ces nouveaux moyens nécessitent une prise de conscience de la part de l'enseignant et de l'élève. On assiste donc à un renouvellement des pratiques de l'enseignement d'une manière générale. Quant à l'oral, cet objet d'enseignement très compliqué et qui nécessite un effort particulier de la part de son émetteur et de son récepteur, l'utilisation de ces nouveaux supports technologiques est devenue primordiale pour pouvoir réussir les deux compétences de la compréhension et de la production de l'oral. Durant toute la période où nous avons assisté à des séances de la langue française en classe de FLE du cycle qualifiant au lycée Moulay Idriss, nous n'avons jamais assisté à une exploitation concrète des TICE au profit de la compréhension orale, sachant que cette compétence est quasi absente surtout au cycle qualifiant. Pour la compétence de

¹⁶¹ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca , *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ,(Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble, France, 2003.) p.420.

la production orale, elle se fait sous forme d'exposés et ce sont les élèves qui utilisent le vidéoprojecteur comme moyen d'animation comme nous l'avons déjà évoqué. Tous les enseignants utilisent le tableau ou parfois des images comme support didactique. L'enseignant doit remettre en question ses pratiques de classe et penser aux modalités susceptibles d'amener ses élèves, élèves fidèles à leurs smartphones, aux réseaux sociaux et la technologie mobile, mais incapables de prendre la parole en classe, à améliorer leur français oral grâce à ces nouvelles technologies.

III.1- Les TICE au service de la compréhension orale en classe de FLE du cycle qualifiant

Comme nous l'avons déjà noté au deuxième chapitre de la deuxième partie de notre travail, la compréhension de l'oral est une activité complexe qui nécessite un effort particulier de la part de l'enseignant et de l'élève pour pouvoir la réussir. C'est le point faible dans l'enseignement/apprentissage de FLE. Pour notre terrain de recherche, les classes de FLE du cycle qualifiant, nous avons remarqué que cette activité n'est travaillée que rarement et avec des supports didactiques très traditionnels, en l'occurrence l'œuvre littéraire et l'image. Ces outils ne peuvent susciter aucune motivation chez des apprenants férus de technologies mobiles et de réseaux sociaux. Karsenti cité par Caroline BLEAU voit que :

« La motivation scolaire peut être favorisée par l'intégration des TIC seulement si les élèves se sentent plus autodéterminé, s'ils se sentent plus compétent et s'ils sentent que l'utilisation des TIC augmente leur sentiment d'appartenance à l'école.. L'usage du tableau numérique interactif et celui de l'écran d'ordinateur impactent différemment la visibilité, et la lisibilité et la compétence de texte, selon l'âge et le niveau scolaire des élèves. Les

résultats de l'étude donnent lieu à des recommandations concrètes »¹⁶².

Nous allons, en premier lieu, essayer de donner un bref aperçu sur les différents types de supports technologiques utilisés en classe de FLE et en deuxième lieu inventorier ceux qui sont destinés à la compréhension orale.

Le Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde énumère plusieurs types de supports utilisés dans l'enseignement/apprentissage de FLE :

« Pendant longtemps les supports pour l'enseignement des langues ont été constitués principalement de méthodes sous forme de livres, comportant des éléments didactiques d'origine littéraire ou non des dialogues ad hoc pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices. [...] Actuellement, l'existence du nouveau support qu'est le DVD laisse entrevoir de nouvelles possibilités d'exploitation autonome par les apprenants de langue, qui peuvent utiliser les aides proposées par le DVD: doublage son, sous-titres en multiples langue. (...). Internet présente également une profusion de documents écrits ou sonores en langue cible. »¹⁶³

Du support didactique le plus ancien, à savoir les livres et les exercices structuraux utilisés dans les méthodologies traditionnelles aux DVD , tableau interactif et internet, supports vulgarisés actuellement dans les classe de FLE et adoptés dans le cadre de l'approche communicative et la perspective actionnelle aident les enseignants de FLE dans leur pratique de classe au niveau des deux compétences écrite et orale. Malgré la diversité de ces supports, l'enseignant de FLE est toujours attaché au tableau noir avec la craie ou blanc avec le stylo de feutre. Cet outil, certes nécessaire dans toute classe, mais il demeure insuffisant pour certaines activités comme la compréhension écrite et parfois pour le passage de la compréhension orale à la compréhension et à la production écrite.

¹⁶²Caroline BLEAU, *Les TIC : une solution au manque de motivation ?* http://eclec-tic.blogspot.com/2006/05/les-tic-une-solution-au-manque-de_26.html consulté le 02/03/2019

¹⁶³Jean-Pierre Cuq et al, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, France, Octobre 2003, article "support" p.229

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous n'avons pu assister à aucune séance de la compréhension orale, durant toute la période durant laquelle nous avons assisté, en tant qu'observatrice, à des cours de FLE au lycée Moulay Idriss. Cela nous incite à nous interroger sur ce désintérêt de la part de l'enseignant pour cette compétence qui s'avère d'une grande utilité pour l'élève d'aujourd'hui, l'étudiant et le stagiaire de demain à qui on va dispenser presque tous les modules, surtout techniques, scientifiques, juridiques et économique dans cette langue. Pourquoi ne pas envisager des séances de la compréhension de l'oral, malgré le temps insuffisant alloué au module de la langue française, tout en intégrant des supports didactiques répondant aux attentes de nos élèves et suscitant leur motivation. Nous allons essayer de présenter quelques outils pouvant aider et l'enseignant et l'élève à surmonter les difficultés rencontrées dans un cours de la compréhension orale.

Outre le tableau de feutre avec ses figurines de cartons qui peuvent aider à la visualisation de certains dialogues et la simulation de certaines situations de communication, LISE Desmarais évoque certains supports didactiques qui peuvent s'avérer d'une grande efficacité :

« Les enregistrements audio font partie intégrante de l'enseignement des langues. Avec le livre du maître et celui de l'étudiant, on retrouve obligatoirement des cassettes audio qui contiennent divers types d'exercices: répétition, audition, traduction, etc. les méthodes d'enseignement plus récentes présentent des documents simplifiés ou pédagogiques, des dialogues authentiques, des monologues, des exercices de compréhension auditive, des chansons, le tout enregistré par des locuteurs natifs, soit sur le vif, soit à partir de transcriptions de dialogues authentiques recréés en studio, (...), présentant des situations réelles de communication. À partir des enregistrements audio, on vise le développement de la compréhension auditive (...)»¹⁶⁴ »

¹⁶⁴ LISE Desmarais, *Les Technologies et l'enseignement des langues* (éditions LOGIQUES, Montréal (Québec), Canada, 1988.), pp : 21- 22.

L'équipement de tous les établissements scolaires (écoles primaires, collèges et lycées) en salles multimédia connectées à Internet était le programme que le gouvernement a adopté en Mars 2005 en vue d'une généralisation des TICE dans tous les établissements publics à l'horizon 2008. Après dix ans, nous ne notons aucune progression dans ce domaine : où sont ces salles dites multimédia et si elles existent pourquoi elle ne sont pas exploitées dans des activités de compréhension et de production de l'oral ? Équiper deux ou trois salles d'un écran vidéo et d'un matériel audio comprenant un magnétophone, des ordinateurs et une connexion internet dans chaque établissement permettra à l'enseignant de FLE du cycle qualifiant de réaliser des communications réelles, doublées d'un usage culturel, de la langue cible. Cela permettra aussi à l'élève marocain, qui se trouve perdu devant des œuvres littéraires représentant une culture totalement différente de la sienne, d'acquérir une vision interculturelle qui l'amènera à comprendre l'autre avec sa différence. Ces classes multimédia peuvent contribuer au changement des rapports traditionnels entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir : l'enseignant, tel un guide, aide son apprenant à la compréhension et à la réalisation des communications réelles. Ainsi les enseignants se plaignent-ils toujours du manque de ces équipements et des difficultés qu'ils retrouvent pour y accéder et pouvoir les utiliser. A cet effet, l'enseignant peut user des documents authentiques utiles à la compréhension orale. Ces documents peuvent être oraux (interviews, chansons, conversations...), visuels (dessins, bandes dessinées, photos...) ou audiovisuels (publicités, feuilletons, films...).

Bref si les TICE peuvent être d'une grande utilité pour pouvoir réussir la compétence de la compréhension orale, qu'en est-il de la compétence de la production orale ?

III.2- les TICE au service de la production orale en classe de FLE du cycle qualifiant

Des exposés de groupes d'élèves autour des thèmes véhiculés dans les œuvres littéraires programmées et des sujets de débats tournant aussi autour des mêmes sujets sont les seules séances de production orales auxquelles nous avons

assisté durant notre période d'observation. Ces séances, bimensuelles pour les élèves du baccalauréat international et mensuelles pour les autres filières, ne comprennent que rarement l'utilisation d'un nouveau moyen de technologie de la part de l'enseignant. Quant aux élèves, ils apprécient l'utilisation du vidéoprojecteur et ils le réclament à leurs enseignants comme moyen pour animer leurs exposés. DIEUZEIDE parle en ces termes de l'apport de l'audio-visuel:

«L'audio-visuel propose et procure aux élèves des sensations, des sentiments, des émotions collectives qu'ils auront besoin de traduire après la projection ou l'audition. Les éléments visuels ou sonores qui viennent au secours des images mentales défaillantes et fournissant une expérience perceptuelle méritant d'être organisée par le discours»¹⁶⁵

Les enseignants doivent profiter de cet engouement qu'ont les élèves vis-à-vis des TIC. Notons que les messages audiovisuels ont toujours des conséquences sur les activités d'enseignement. Taiwo¹⁶⁶ indique que le succès des méthodes audiovisuelles dépend, d'une part, de l'enseignant : ce dernier peut présenter des exercices et exposer des notions, des démonstrations à travers la projection. Cela pourra renforcer l'interaction de l'enseignant avec les élèves et des élèves entre eux. D'autre part, ce succès dépend de l'administration scolaire qui doit prendre en charge la technologie en salle de classe.

Si on n'arrive pas à tirer profit de ces moyens, c'est parce que les enseignants ont des pratiques limitées vis-à-vis de ces moyens technologiques. En nous entretenant avec certains enseignants de FLE du cycle qualifiant, nous avons constaté qu'ils reprochent à ces techniques leurs difficultés de manipulation en milieu scolaire. Il en découle un usage de ces outils très limité. Taiwo, dans le même article, confirme que « les techniques audiovisuelles offrent aux

¹⁶⁵ DIEUZEIDE, H, *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, presses universitaires de France, Paris, p. 90

¹⁶⁶ Sunday TAIWO, « *TEACHERS' PERCEPTION OF THE ROLE OF MEDIA IN CLASSROOM TEACHING IN SECONDARY SCHOOLS* » in *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* January, volume 8, p.2. Article en ligne <http://tojet.net/articles/v8i1/818.pdf> [Consulté le 20/12/2018]

enseignants de nouveaux rôles importants »¹⁶⁷. Ainsi, dans le cadre de l'approche communicative, cela permet de stimuler la prise de parole en contexte de la classe et même en dehors de ce contexte. A cet effet, l'enseignant peut envisager des projections des œuvres littéraires ou des films tournant autour des thématiques programmées pour donner lieu, *in fine*, à des débats. En s'inscrivant dans une didactique moderne s'appuyant sur les TICE, l'enseignant pourra donner aux interactions verbales en classe de FLE un aspect visuel. Cette nouvelle conception didactique pourra être au service de l'interculturel, concept si cher aux concepteurs pédagogiques qui conçoivent le français comme la langue véhiculaire de la culture. Il est évident qu'apprendre une langue étrangère expose son apprenant à entrer dans une relation d'altérité culturelle. Cela ne saurait advenir qu'à travers une mise à contribution lucide de l'internet et des autres moyens audio-visuels. Les œuvres programmées au cycle qualifiant véhiculent certains messages que l'élève marocain trouve du mal à déchiffrer, malgré les efforts des enseignants à faire rapprocher leurs élèves de la culture française. Nous supposons donc qu'une utilisation adéquate des nouvelles technologies (films, documentaire, image interactives ...) pourra être d'une grande utilité.

Conclusion

En guise de conclusion, l'intégration des TICE en classe de FLE du cycle qualifiant n'a pas été bien accueillie par les enseignants. Ainsi l'exploitation de ces outils demeure-t-elle très restreinte. Malgré la mobilisation du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle à faire équiper presque tous les établissements publics en matériel technologique, l'exploitation de ce dernier demeure timide. La réticence des enseignants vis-à-vis de l'utilisation de ces nouveaux supports didactiques, les difficultés et les problèmes potentiels au niveau de leur utilisation et le manque de suivi et d'encadrement de la part du Ministère tutelle sont les réelles causes qui ont empêché nos élèves de bénéficier pleinement des vertus des TICE. Ces outils

¹⁶⁷ Ibid., p.3.

pourront faciliter la tâche de l'apprenant et de l'enseignant, susciter l'interaction verbale entre enseignant et élève, motiver l'élève à la prise de parole en classe et dans des situations de communication réelles. Mais si l'enseignant n'est pas encore conscient de l'importance de ces outils et de l'enrichissement de ses pratiques didactiques, l'élève, surtout après avoir décroché son baccalauréat, sera en butte à l'incapacité de comprendre les modules techniques dispensés en langue française et à prendre la parole en classe. L'enseignant se doit d'utiliser pleinement ces nouvelles technologies pour remédier aux lacunes linguistiques et communicationnelles de ses apprenants.

Nous allons accompagner ce bachelier dans son accès aux études supérieures afin de relever les difficultés qu'il rencontre dans la réception et l'émission des messages véhiculés dans les modules techniques. Nous allons prendre, à titre d'exemple, les étudiants de la formation professionnelle de l'OFPPT (Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion de Travail) .

Chapitre III :

Les difficultés rencontrées par les bacheliers marocains à communiquer en langue française : cas des stagiaires de l'OFPPT¹⁶⁸

Introduction

Quel parcours poursuivre après l'obtention du baccalauréat ? Question qui procure le souci et le sentiment d'inconfort et de perte chez la majorité des bacheliers marocains, surtout chez ceux qui n'avaient pas la possibilité de décrocher de bonnes notes. Ainsi ces derniers se trouvent-ils devant deux choix restreints: un parcours universitaire bien déterminé selon leur vocation (littéraire, scientifique ou économique/juridique) ou bien la formation professionnelle dont la majorité des filières exigent certains prérequis scientifiques ou économiques. Rares sont celles qui acceptent des bacheliers issus des filières littéraires. Quelle que soit la filière choisie, l'étudiant est tenu de posséder un niveau considérable en langue française, langue de transmission de tous les modules étudiés durant les deux années de formation aux différents établissements de l'OFPPT. En effet, plusieurs recherches universitaires ont porté sur les difficultés linguistiques chez les étudiants inscrits dans les Facultés à accès ouverts¹⁶⁹. Or la même problématique n'a pas été traitée au niveau de l'OFPPT. En effet, le niveau des étudiants, mieux leurs compétences linguistiques, n'ont pas fait l'objet d'une évaluation suffisante sur la base de laquelle une refonte des programmes et des contenus devraient être élaborée.

En tant que formatrice de communication en langue française, nous avons pu constater que la compétence de l'oral, censée être maîtrisée au niveau du secondaire qualifiant, présente un certain nombre d'apories dont les enseignants sont conscients.

¹⁶⁸ **L'Office de la Formation Professionnelle et de la promotion du travail**

¹⁶⁹ comme *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière sciences de la vie et sciences de la terre et de l'univers* élaborée par Mehdi HAIDER in <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00725803/document> ; *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière « économie et gestion »* élaborée par Imad GHOUUMID in <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00761213/document> ...

Nous jugeons très judicieux de déborder le cadre de notre étude, focalisée sur le secondaire qualifiant, pour nous interroger sur le degré d'acquisition de la compétence de l'oral au niveau de l'OFPPT. Pour le faire, nous avons mené une enquête auprès des stagiaires de la filière « Technicien spécialisé en gestion des entreprises ». Le choix de ce public n'est pas fortuit. En effet, ces stagiaires sont les plus censés à interagir oralement au niveau du marché de l'emploi. Leur spécialisation en marketing, commerce, ressources humaines et en comptabilité oblige.

Dans ce dernier chapitre de notre travail, nous allons accompagner les bacheliers qui ont choisi d'accéder aux établissements de l'OFPPT, tout en nous focalisant sur les obstacles qu'ils rencontrent au niveau de la compréhension des modules dispensés en langue française et leur incapacité à produire des énoncés corrects pour pouvoir communiquer avec leurs formateurs. Ces difficultés contribuent au phénomène de la déperdition, voire même à l'échec de certains stagiaires. Et même ceux qui réussissent à obtenir un diplôme trouvent du mal à réussir des entretiens d'embauche et intégrer le marché de travail. Nous allons nous baser sur une investigation de terrain, en utilisant des entretiens avec un échantillon de stagiaires et un questionnaire et en nous référant à notre propre expérience en tant que formatrice des modules des techniques de communication durant plus de douze ans. Ce dernier chapitre répondra aux les interrogations suivantes :

- Dans quelle mesure les étudiants de la formation professionnelle sont tenus de maîtriser *un* français sur des objectifs spécifiques, puisque l'accent est mis davantage sur le FOS ?

- Sont-ils conscients de l'importance de se doter de la compétence orale en langue française, compétence qui leur permet de bénéficier de la formation au sein de l'OFPPT pendant deux ans et de pouvoir réussir les entretiens oraux pour intégrer le marché de travail ?

I- Le FOS : quelle particularité ?

I.1- Du FLE au FOS

Comme nous l'avons déjà mentionné au premier chapitre de la première partie de notre travail, le Français Langue étrangère est destiné, selon *Le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, à tous les publics, notamment les apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français comme le note Jean Pierre Robert¹⁷⁰. Son objectif est de faire acquérir à des apprenants non natifs les quatre compétences de communication (compréhension de l'oral, production de l'oral, compréhension de l'écrit, production de l'écrit). Tandis que le Fos (Français sur Objectif Spécifique) est destiné à un public spécifique. Le dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde a bien éclairci ce point : « le FOS est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures... »¹⁷¹

De cette citation, nous pouvons comprendre que les apprenants du FOS se distinguent par leur particularité. Ils ont, en outre, des besoins spécifiques ; la langue pour eux est un outil qui les aide à acquérir certaines compétences à visée professionnelle ou universitaire. Plusieurs didacticiens et spécialistes universitaires ont essayé de créer un pôle de référence scientifique en FOS. Ils ont même créé une revue scientifique dédiée au FOS, il s'agit de la revue *Points Communs*. Certains d'entre eux ont pu souligner les traits de différence entre le Français Professionnel, le Français de Spécialité, le Français langue professionnelle et le Français sur Objectif Spécifique. Sabrina ROYER dans son article « le FOS, Français sur Objectifs Spécifiques » publié le 28/05/2015 a limité les champs d'utilisation de chaque appellation. Pour elle, le Français professionnel est un : « Terme générique pour couvrir le français relatif au

¹⁷⁰ Voir le site de Jean Pierre Robert <https://Jeanpierrerobert.fr> [Consulté le 10/09/2016].

¹⁷¹CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Op, cit, p. 109

monde professionnel¹⁷²» ; le français de spécialité s'intéresse aux « besoins langagiers propres au domaine de spécialité, il ne s'agit plus simplement d'apprendre le français. Par exemple, enseigner le français de la médecine à des infirmiers ou bien le français juridique dans une filière de droit¹⁷³ ». Le Français Langue Professionnelle « constitue un champ d'étude intermédiaire entre le français de spécialité et le français sur objectif spécifique¹⁷⁴ ». Ce type de français (FLP), d'après J.M. Mangiante, « se focalise sur la pratique, le statut et la place des métiers en contexte homoglotte¹⁷⁵ ». Le FOS requiert « une démarche de l'enseignant qui consiste à partir de l'analyse des besoins du public d'apprenants pour aboutir à la création d'un programme de formation sur objectif spécifique¹⁷⁶ ». Toutes ces définitions nous amènent à penser que l'objet de notre étude dans ce troisième chapitre s'articule autour du FOS puisque le public sur qui se focalisera notre étude est un public des apprenants ayant déjà acquis des compétences écrites et orales en FLE et se préparent à acquérir un métier et à intégrer un marché de travail. La maîtrise de la langue française est un vecteur de communication au service de l'acquisition des compétences professionnelles.

I.2 -Le FOS au Maroc

L'étude de terrain que nous avons faite sur un échantillon d'élèves du cycle qualifiant a confirmé nos hypothèses : la majorité des élèves du cycle qualifiant, poursuivant leurs études aux lycées publics, souffre d'une grande carence en langue française, notamment au niveau de la réception et de la production de l'oral. Nous nous demandons alors comment ces futurs bacheliers pourraient franchir les portes des établissements supérieurs à vocation scientifique et technique dont la langue de transmission de tous les modules est le français par excellence.

¹⁷² Sabrina ROYER, « Français sur Objectifs Spécifiques » in <https://agi.to/enseigner/carnets-pedagogiques/fos-francais-sur-objectifs-specifiques/> [Consulté le 01/03/2018].

¹⁷³ Ibid.

¹⁷⁴ Ibid.

¹⁷⁵ Ibid.

¹⁷⁶ Ibid.

Le bachelier marocain, issu des établissements de l'enseignement public, après avoir passé la totalité de sa formation primaire et secondaire en langue arabe, se trouve devant l'obligation de recevoir tous ses cours en langue française et d'interagir avec ses professeurs dans la même langue. Il est donc appelé, dans un premier temps, à maîtriser les compétences de la compréhension et de la production de l'oral et de se familiariser avec le jargon professionnel de la filière qu'il étudie. La compétence de la compréhension et de la production de l'écrit n'est pas à négliger puisqu'il est tenu de passer toutes ses évaluations qu'elles soient formatives, sommatives et même certificatives, dans tous les modules y compris celui de la communication écrite et orale en langue française, sous forme d'épreuves écrites. L'accent est davantage porté sur le FOS. Ce stagiaire doit passer du FLE, français qu'il est censé maîtriser pendant les trois cycles (primaires, secondaire et secondaire qualifiant) à un français sur un objectif spécifique : « [...] l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique »¹⁷⁷. Alors à quel point la maîtrise des compétences de la réception et de l'émission de l'oral peut-elle constituer un facteur déterminant de la réussite de la formation au sein de l'OFPPT ? Question à laquelle nous allons répondre en exploitant un questionnaire adressé à un échantillon de stagiaires de la filière technicien spécialisé en gestion des entreprises.

II- La compétence de l'oral chez les stagiaires de l'OFPPT

II.1- Bref aperçu sur les formations à l'OFPPT

Créé en 1974 sous la tutelle du Ministère du travail et des questions sociales, l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion de Travail est considéré comme le premier opérateur public en matière de la formation professionnelle. Il est, en effet, doté de l'autonomie financière et de la personnalité morale. Sa principale mission se centralise sur la formation d'une

¹⁷⁷ CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique de français Langue Etrangère et Seconde*, op. cit, pp. 109-110

main d'œuvre qualifiée et adaptée aux besoins du marché de travail. L'office a connu, depuis sa création, plusieurs réformes qui partagent les mêmes objectifs :

- Le développement de la formation professionnelle en tant qu'instrument de valorisation des ressources humaines et de promotion économique et sociale;

- L'amélioration constante de la qualité de la formation ainsi que la réalisation d'une meilleure adaptation formation /emploi;

- La promotion de l'emploi des lauréats, l'organisation et la valorisation des métiers.

Les établissements de l'OFPPPT peuvent recevoir des candidats de tous les niveaux scolaires qui peuvent bénéficier d'une formation de :

- Technicien spécialisé : formation destinée aux bacheliers ;

- Technicien : formation destinée aux candidats ayant le niveau baccalauréat ;

- Qualification : formation destinée aux candidats de la 9^{ème} année de l'enseignement fondamental ou diplôme de spécialisation ;

- Spécialisation : formation destinée aux élèves de la 6^{ème} année de l'enseignement fondamental ;

- baccalauréat professionnel et parcours collégial : formations destinées aux élèves du cycle secondaire.¹⁷⁸

Après avoir passé une période de formation qui varie entre six mois et deux années, dans plusieurs secteurs comme les métiers des actions sociales, l'automobile, l'administration gestion et commerce, l'aéronautique, l'agroalimentaire, l'art graphique, l'audiovisuel et cinéma, le bâtiment et les travaux publics, la construction métallique, le cuir, la fabrication mécanique, le froid et génie thermique, le génie électrique, le paramédical, la plasturgie , la réparation des engins à moteurs, les nouvelles technologies d'informations et de communication, l'offshore, le textile habillement, le transport et logistique, l'hôtellerie et restauration , le sport équestre, les lauréats de l'OFPPPT ont plus

¹⁷⁸ Pour d'amples informations, voir le site officiel de l'OFPPPT <https://www.ofpppt.ma/>

de chance de s'intégrer professionnellement . L'attention particulière apportée à la formation professionnelle a poussé les décideurs à mettre à niveau un dispositif de formation qui s'articule autour des points suivants :

- La modernisation du réseau des établissements de la formation professionnelle ;
- La rationalisation de la carte de formation ;
- la restructuration et la diversification de l'offre de formation ;
- Le rapprochement avec les professionnels ;
- Le renforcement des langues.

Le dernier point nous intéresse particulièrement car le module communication écrite et orale en langue française est considéré comme un module transversal au même titre que les modules « communication en arabe », « communication technique en anglais », « métier et formation » et « dossier de création d'une entreprise ». En outre, l'office a accordé, ces dernières années, beaucoup d'importance à l'apprentissage des langues et a même intégré dans les programmes de toutes les filières, des niveaux technicien et technicien spécialisé et même au niveau de qualification, un nouveau module s'intitulant « soft skills » , module dispensé en langue française et attribué à tous les formateurs de communication en langue française. Pour suivre ce module, les stagiaires doivent justifier d'une bonne maîtrise du français et surtout de la compétence orale. Ainsi, dans les pages qui suivent, nous analyserons, graphiques à l'appui, la représentation qui se font les stagiaires de la compétence orale. Nous allons donner un aperçu sur le profil du public (âge, formations antérieures, raisons du choix de la filière), faire ressortir l'articulation entre le module de communication en langue française et les autres modules et surtout interroger l'usage que les stagiaires font de la langue étrangère de manière générale, c'est-à-dire les contextes de l'utilisation et leur rapport vis-à-vis du français.

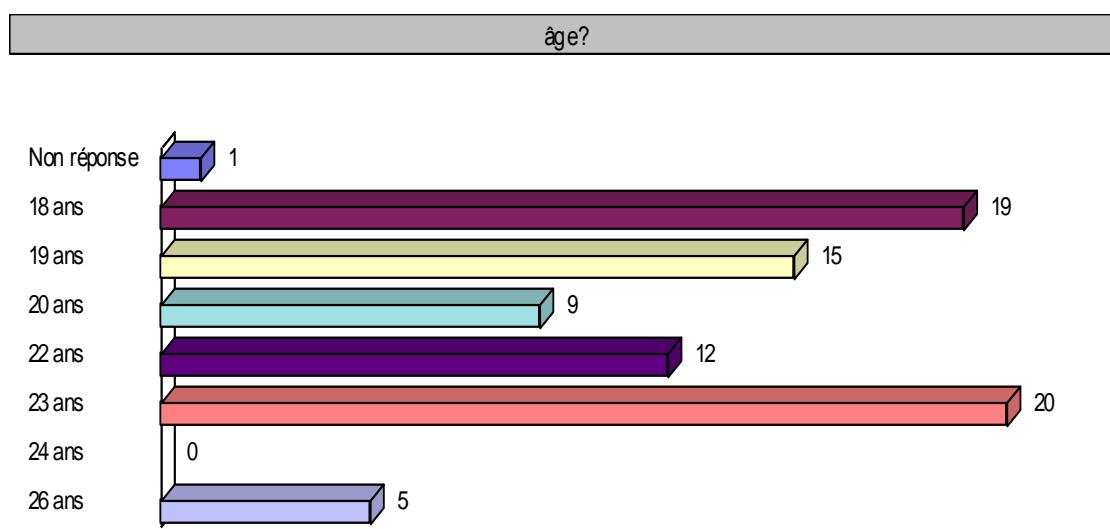
II.2- Analyse du questionnaire adressé aux stagiaires de la filière technicien spécialisé en gestion des entreprises

A-Profil des questionnés

A-1 âge

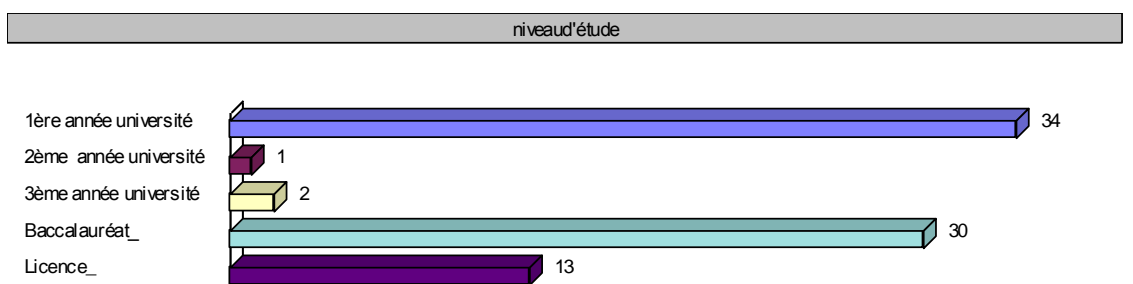
âge?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	1,2%
18 ans	19	23,5%
19 ans	15	18,5%
20 ans	9	11,1%
22 ans	12	14,8%
23 ans	20	24,7%
24 ans	0	0,0%
26 ans	5	6,2%
TOTAL OBS.	81	100%

Moyenne = 3,24 Ecart-type = 1,81



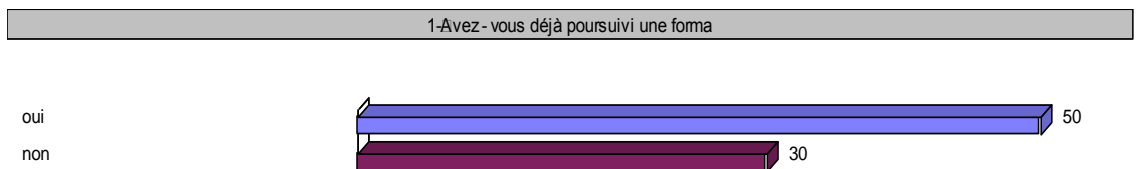
A-2 Niveau d'étude

niveaud'étude	Nb. cit.	Fréq.
1ère année université	34	42,5%
2ème année université	1	1,3%
3ème année université	2	2,5%
Baccalauréat_	30	37,5%
Licence_	13	16,3%
TOTAL OBS.	80	100%



A-3 Avez – vous déjà poursuivi une formation après l'obtention de votre baccalauréat ?

1-Avez - vo us déjà poursuivi une forma	Nb. cit.	Fréq.
oui	50	62,5%
non	30	37,5%
TOTAL OBS.	80	100%



Si oui, laquelle ?

Faculté des droits	9	18,0%
Droits	6	12,0%
Biologie	4	8,0%
Economie	4	8,0%
Etudes anglaises	4	8,0%
Etudes islamiques	3	6,0%
Géographie	3	6,0%
Histoire	3	6,0%
Physiques chimie	2	4,0%
Etudes arabes	2	4,0%
Etudes espagnoles	2	4,0%
Philosophie	2	4,0%
Arabe	1	2,0%
Français	1	2,0%
Informatique	1	2,0%
Physique	1	2,0%
Physiques chimie	1	2,0%
Psychologie	1	2,0%
TOTAL	50	100,0%
Nombre de valeurs différentes : 18		
« Faculté des droits » est le plus cité : 9 observations.		
Il y a 30 non-réponses.		

A-4 Pourquoi avez-vous choisi cette filière ?

Pour trouver un emploi	69	86,3%
S'inscrire à une licence professionnelle	11	13,8%
TOTAL	80	100,0%
Nombre de valeurs différentes : 2		
Pour trouver un emploi' est le plus cité : 69 observations.		

Les diagrammes ci- dessus traitent le profil des questionnés, leur âge, établissement et niveau d'étude. Nous notons que presque toutes les filières de technicien spécialisé accueillent des étudiants qui possèdent les mêmes critères.

L'âge des questionnés varie entre 18 ans et 26 ans dont 34% possèdent une première expérience au niveau des études universitaires, 30% sont des bacheliers qui ont accédé à la formation professionnelle sans passer par aucune autre formation et 13% possèdent un diplôme supérieur, notamment une licence fondamentale des études universitaires. Ces statistiques nous dévoilent plusieurs informations sur la nature des groupes qui se caractérisent par leur hétérogénéité. Une hétérogénéité au niveau de l'âge des stagiaires, leur niveau d'étude et même leur niveau social. Cela nous amène à penser à la méthodologie adéquate que les formateurs doivent adopter au sein de ce type de classe. Cette réalité contraste avec les ambitions de l'Instance Nationale d'Evaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique :

« Le nouveau profil rompt avec le stagiaire ancien qui peut être défini, de façon théorique, comme celui qui est associé à la çan'a, à l'échec scolaire et à la formation la plus courte possible. Ce profil est en train de disparaître. Le nouveau profil insiste sur la dimension intellectuelle de la formation professionnelle, sur la réussite scolaire et surtout sur le prolongement de la durée de la formation. »¹⁷⁹

¹⁷⁹ Enquête réalisée à la demande de l'Instance Nationale d'Evaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique par Messieurs Jamal

Cette citation nous explique pourquoi la majorité des jeunes, tout âge, niveau scolaire et social confondus, optent pour la formation professionnelle.

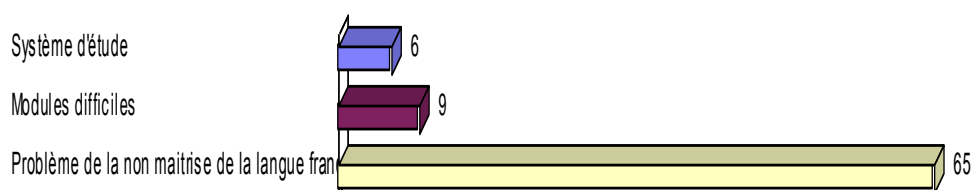
B- La formation à l’OFPPT et la langue française

B.1 -Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées au début de votre formation à l’OFPPT ?

q9	Nb. cit.	Fréq.
Système d'étude	6	7,5%
Modules difficiles	9	11,3%
Problème de la non maîtrise de la langue française	65	81,3%
TOTAL OBS.	80	100%

Moyenne = 2,74 Ecart-type = 0,59

uelles sont les difficultés que vous av



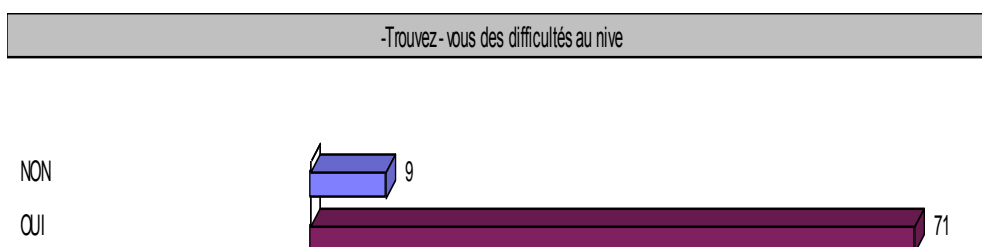
Cette question nous dévoile l’une des causes de déperdition au sein des établissements de l’OFPPT. 81% des stagiaires interviewés ont confirmé que leur faiblesse en langue française constitue la majeure difficulté rencontrée surtout au début de leur formation. Ces derniers se trouvent, après un parcours scolaire de douze ans où toutes les matières, à l’exception de la matière de français, sont dispensées en langue arabe, face à une formation dispensée en totalité en langue française. Naass Khalid dans son article « L’enseignement-apprentissage du français à l’université marocaine » met l’accent sur cette *fracture* : « Cette fracture linguistique engendre, pour eux, un double défi

: celui d'une mise à niveau linguistique (apprentissage du français dit général) et celui de l'apprentissage d'une langue de spécialité (français sur objectifs spécifiques ou FOS)¹⁸⁰.

L'étudiant et le stagiaire marocains sont tenus donc de posséder un niveau considérable en langue française pour pouvoir se familiariser avec les nouveaux modules techniques dispensés en langue française.

B-2- Trouvez - vous des difficultés au niveau de la compréhension des cours dispensés en français ?

-Trouvez - vous des difficultés au nive	Nb. cit.	Fréq.
NON	9	11,3%
OUI	71	88,8%
TOTAL OBS.	80	100%



Presque 90% des stagiaires enquêtés ont confirmé qu'ils trouvent des difficultés au niveau de la compréhension des cours dispensés en langue française. Cela est dû, comme nous l'avons déjà noté, à leur niveau très faible en langue française, conséquence d'un enseignement arabisé durant leur parcours collégial et lycéen. Dans ce sens, Abdelouahed Mabrouh écrit que :

«Le passage au supérieur, en plus des difficultés d'adaptation qu'il peut engendrer [...], « oblige » le nouvel inscrit à suivre des enseignements dans une langue qu'il maîtrise peu ou mal,

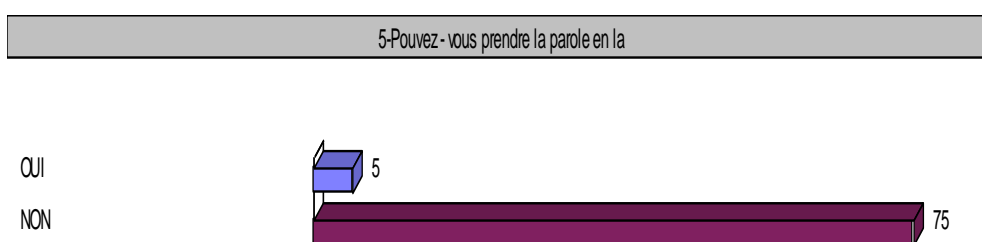
¹⁸⁰ Naass Khalid, « L'enseignement-apprentissage du français à l'université marocaine : du linguistique à l'interculturel » in *Adjectif.net*, mis en ligne mercredi 31 mai 2017 <http://www.adjectif.net/spip/spip.php> [Consulté le 30 septembre 2018].

plus précisément dans les établissements à accès ouvert (facultés des sciences, de droit et des lettres). Les taux élevés d'« échec », d'« abandon » et de « déperdition » sont souvent associés, aux yeux des acteurs éducatifs (enseignants, responsables administratifs...), à la faible maîtrise de la langue d'enseignement »¹⁸¹

En effet cette citation de Marbour reflète la réalité peu heureuse à laquelle est confronté chaque bachelier souhaitant poursuivre des études supérieures techniques, scientifiques et même professionnelles. Les stagiaires que nous accueillons sont incapables de comprendre des énoncés simples dans un langage courant. Qu'en est-il alors du langage professionnel ?

B-3- Pouvez – vous prendre la parole en langue française en classe sans difficultés ?

5-Pouvez - vous prendre la parole en la	Nb. cit.	Fréq.
OUI	5	6,3%
NON	75	93,8%
TOTAL OBS.	80	100%



Ces stagiaires peuvent ne pas bénéficier pleinement du contenu technique des cours dispensés en langue française, faute de leur incompréhension. Même ceux qui arrivent à comprendre les énoncés de leur formateur, trouvent du mal à interagir en classe. En effet, on se trouve souvent

¹⁸¹ Abdelouahad MABROUR, « L'enseignement en/du français à l'université marocaine : Enjeux, contraintes et perspectives d'action, Dans L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique, Actes du colloque annuel de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Paris, éditions des archives contemporaines, 2016, P :106

devant des groupes de stagiaires muets qui reçoivent passivement sans pouvoir poser aucune question. Selon Samir Marzouki : « Ces faibles performances d'ordre linguistique se traduisent par de faibles performances au niveau scientifique et technique. [...] La maîtrise insuffisante du français handicape bien la majorité des étudiants, au niveau de la compréhension des cours [...], de la prise de notes, des examens sanctionnant ces cours »¹⁸².

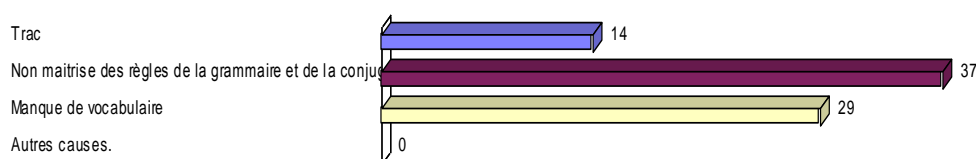
Les stagiaires éprouvent une grande volonté d'assimiler toutes les connaissances techniques dispensées par leurs formateurs. Ils s'engagent activement dans la formation. Le seul écueil de la formation, d'après la majorité des stagiaires, est la langue française.

B-4- Quand vous trouvez du mal à communiquer en langue française, cela est dû à un problème lié au :

6-Quand vous trouvez du mal à communiquer	Nb. cit.	Fréq.
Trac	14	17,5%
Non maîtrise des règles de la grammaire et de la conjugaison	37	46,3%
Manque de vocabulaire	29	36,3%
Autres causes.	0	0,0%
TOTAL OBS.	80	100%

Moyenne = 2,19 Ecart-type = 0,71

6-Quand vous trouvez du mal à communiquer



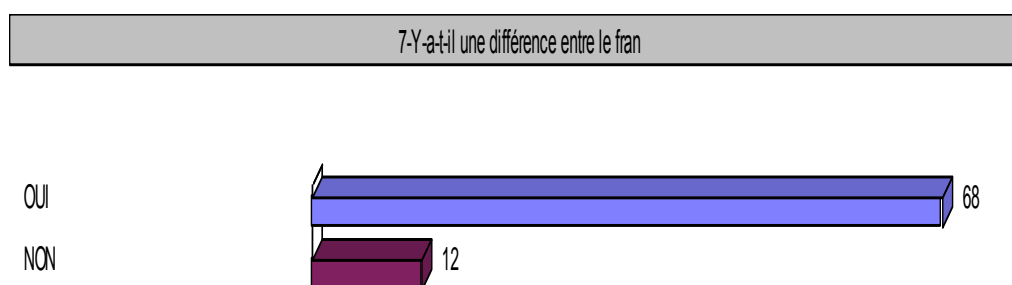
Nous voulions, à travers cette question, confronter les résultats que nous avons obtenus suite à l'enquête menée auprès des élèves du cycle qualifiant à la

¹⁸² Samir Marzouki, « Étudier les disciplines scientifiques et techniques en français à l'université au Maghreb : le problème du 'niveau' des bacheliers, les causes et les options de remédiation dans l'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique », in Actes du colloque annuel de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Paris, éditions des archives contemporaines, 2016, p :109

réalité de ces bacheliers. Cette question nous renvoie aux difficultés rencontrées par l'apprenant marocain et plus particulièrement le stagiaire de la formation professionnelle. Plus de 46% des stagiaires enquêtés confirment que leur incompétence orale en langue française est due à une faiblesse au niveau de la maîtrise des règles linguistiques. Par contre, 36,3% d'entre eux, témoignent qu'il s'agit d'un manque de vocabulaire. Seulement 17,5% affirment souffrir du problème du trac pendant la prise de parole en langue française¹⁸³.

B-5- Y-a-t-il une différence entre le français que vous avez appris durant votre parcours scolaire et celui que vous apprenez à l'ISTA ?

7-Y-a-t-il une différence entre le fran	Nb. cit.	Fréq.
OUI	68	85,0%
NON	12	15,0%
TOTAL OBS.	80	100%



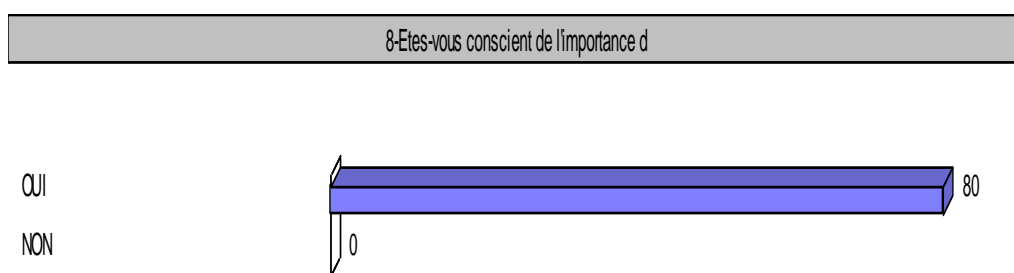
Plus de 80% des stagiaires enquêtés sont conscients que le français qu'ils ont appris durant les trois cycles de l'enseignement fondamental est tout à fait différent de celui qu'ils ont trouvé au niveau des instituts de la formation professionnelle. Il ne s'agit plus d'un français général dont les résultats ne sont mesurés qu'après avoir acquis toutes les compétences discursives, linguistiques, et socioculturelles. C'est un français professionnel comme le confirment les stagiaires questionnés. Le stagiaire est tenu de pratiquer ce français pendant sa formation. Notons que toutes les formations dispensées à l'OFPPPT sont sanctionnées par des stages d'observation et de fin de formation. Le stagiaire

¹⁸³ A cet effet, nous référons notre lecteur à l'article de Sahnoun Mokhtar, « Didactique de l'oral : articulation et harmonisation », *Le français aujourd'hui*, 2006/3 (n° 154), p. 45-56. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-45.htm> [Consulté le 19/6/2018]

se rend compte tôt des difficultés qu'il est censé rencontrer après l'obtention de son diplôme et le contact directement avec le milieu de travail.

B-6- Etes-vous conscient de l'importance de l'acquisition de la langue française pour pouvoir obtenir un diplôme et intégrer le marché de l'emploi ?

8-Etes-vous conscient de l'importance d	Nb. cit.	Fréq.
OUI	80	100%
NON	0	0,0%
TOTAL OBS.	80	100%



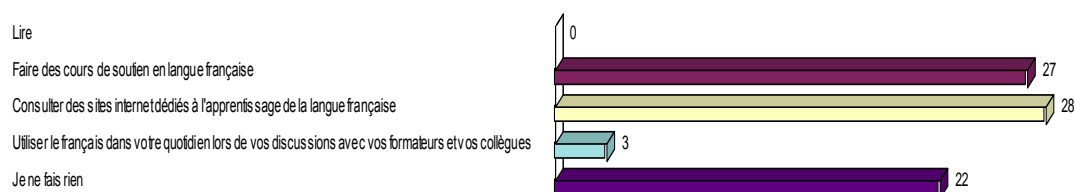
Tous les stagiaires que nous avons sondés sont conscients que sans pouvoir se doter d'une communication fluide en langue française, surtout à l'oral, ils auront du mal à pouvoir intégrer le marché de travail. Abdellatif Bensfia el al dans leur article « L'impact du choix de la langue sur les débouchés et carrières professionnels : points de vue d'étudiants », confirment qu'« [...] il est plus facile pour quelqu'un qui maîtrise le français de réussir son insertion professionnelle. Ceci ne veut pas dire que les arabophones sont systématiquement exclus du marché du travail, mais leurs chances sont beaucoup plus réduites »¹⁸⁴. Malgré cette prise de conscience, le stagiaire ne fournit aucun effort pour pouvoir surmonter ses difficultés communicatives.

¹⁸⁴ Abdellatif Bensfia, Abdelouahed Mabrouh et Khalil Mgharfaoui « *L'impact du choix de la langue sur les débouchés et carrières professionnels : points de vue d'étudiants* » in *Enseignements universitaires francophones en milieux bi / plurilingues*, in *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*, 10-3 | 2013, mis en ligne le 27 décembre 2013, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2612>, [consulté le 03 octobre 2019]

B-7- Que faites-vous pour améliorer votre niveau de langue ?

9-Que faites-vous pour améliorer votre	Nb. cit.	Fréq.
Lire	0	0,0%
Faire des cours de soutien en langue française	27	33,8%
Consulter des sites internet dédiés à l'apprentissage de la langue française	28	35,0%
Utiliser le français dans votre quotidien lors de vos discussions avec vos formateurs et vos collègues	3	3,8%
Je ne fais rien	22	27,5%
TOTAL OBS.	80	100%

9-Que faites-vous pour améliorer votre



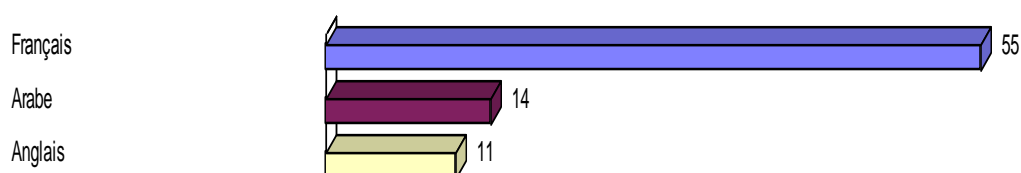
Les réponses à cette question, quoi que les choix soient multiples, varient entre deux principaux choix : faire des cours de soutien en langue française (33%) et consulter des sites internet dédiés à l'apprentissage de français (35%). Tandis qu'aucun questionné n'a coché la case « lire ». Ainsi que 27,5 % ne font rien pour pouvoir pallier à leur carence linguistique. Cela nous pousse à nous interroger sur la passivité de ces stagiaires qui sont censé déployer tous leurs efforts pour pouvoir communiquer en langue française , condition *sine qua non* pour l'embauche, surtout dans le secteur privé : « La maîtrise de la langue française est essentielle pour retenir un candidat, surtout pour un poste de responsabilité où il sera amené à rédiger des mails, des rapports, contacter des clients étrangers...», affirme, Mohamed, DRH dans une entreprise¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Voir l'entretien publié dans le quotidien marocain « Le Matin », URL https://lematin.ma/journal/2013/Journee-internationale-de-la-francophonie_Quelle-place-occupe-la-langue-francaise--chez-les-MarocainsA/179543.html [Consulté le 28 juillet 2019].

B-8-Quelle langue utilisez- vous pour faire vos recherches sur internet ?

Quelle langue utilisez- vous sur intern	Nb. cit.	Fréq.
Français	55	68,8%
Arabe	14	17,5%
Anglais	11	13,8%
TOTAL OBS.	80	100%

Quelle langue utilisez-vous sur intern

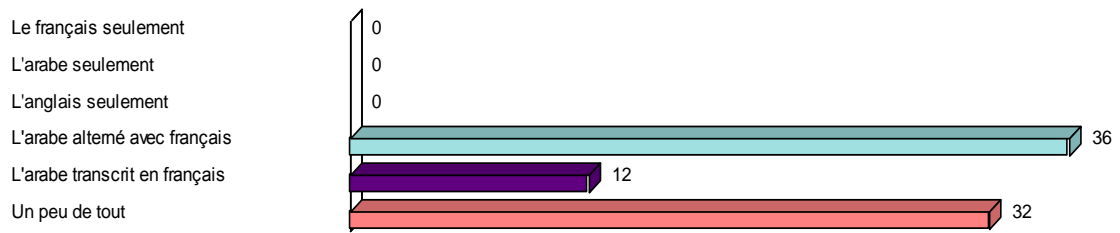


Cette question nous dévoile la relation paradoxale de l'apprenant marocain avec la langue française. En effet, malgré leur faiblesse en langue française 69% des stagiaires enquêtés ont opté pour cette langue comme médium de leurs recherches. Nous avons remarqué, de notre place de formatrice, que même lorsqu'on pousse nos stagiaires à faire des recherches pour pouvoir réaliser certaines activités en classe comme les exposés, les débats et les jeux de rôle, les stagiaires apprennent sans pouvoir comprendre ce qu'ils disent : ils se trouvent souvent dans l'état de psittacisme.

B-9- Et quelle langue utilisez-vous pour « chatter » ?

11-Et quelle langue utilisez-vous pour	Nb. cit.	Fréq.
Le français seulement	0	0,0%
L'arabe seulement	0	0,0%
L'anglais seulement	0	0,0%
L'arabe alterné avec français	36	45,0%
L'arabe transcrit en français	12	15,0%
Un peu de tout	32	40,0%
TOTAL OBS.	80	100%

11-Et quelle langue utilisez-vous pour

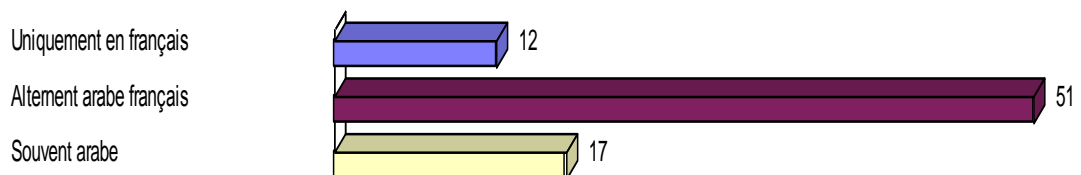


Cette question nous renvoie à un nouveau phénomène qui peut représenter une vraie menace pour l'identité de toutes les langues. En outre, le langage électronique, langage contenant chiffres, lettres, signes et même symboles, ne peut avoir aucune identité linguistique. Les jeunes, lors de leurs conversations électroniques, peuvent utiliser toutes les langues qu'ils connaissent. Ils se sentent libérés de toute censure sociétale. 40% de nos questionnés utilisent tous les langages dans leurs communications électroniques, tandis que 45% alternent français et arabe pour pouvoir s'exprimer librement.

B-10- En classe vos formateurs parlent

14-En classe vos formateurs parlent	Nb. cit.	Fréq.
Uniquement en français	12	15,0%
Alternent arabe français	51	63,7%
Souvent arabe	17	21,3%
TOTAL OBS.	80	100%

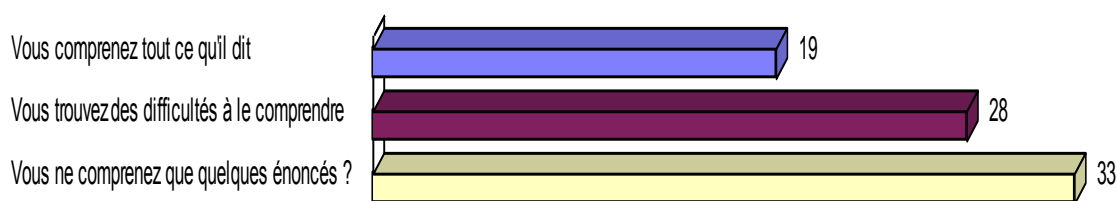
14-En classe vos formateurs parlent



B-11- Lorsque votre formateur ou quelqu'un d'autre vous parle uniquement en français ?

Lorsque votre formateur ou quelqu'un d'	Nb. cit.	Fréq.
Vous comprenez tout ce qu'il dit	19	23,8%
Vous trouvez des difficultés à le comprendre	28	35,0%
Vous ne comprenez que quelques énoncés ?	33	41,3%
TOTAL OBS.	80	100%

Lorsque votre formateur ou quelqu'un d'



Le Maroc insiste, malgré la polémique que suscite le sujet de la langue de l'enseignement des matières scientifiques et techniques, sur l'enseignement des matières scientifiques et techniques en langue étrangère et à leur tête le français. Les professeurs de ces matières, surtout au niveau de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, se sentent, tout comme leur apprenant, victimes de cette déchirure institutionnelle qui n'arrive pas à prendre en considération la réalité du terrain. Le professeur essaie de remédier à ce problème tout en essayant de trouver des solutions pouvant aider ses stagiaires (stagiaires qui trouvent du mal à comprendre les cours dispensés en français : 28% des enquêtés peuvent comprendre les énoncés de leurs formateurs quand ils parlent seulement en langue française), à comprendre le contenu techniques des cours qu'ils dispensent. Le recours à la langue maternelle du stagiaire (le dialecte marocain) s'avère, aux yeux des formateurs, la solution adéquate pour surmonter cet obstacle : plus de 63% des réponses sur la question des langues utilisées en classe optent pour l'alternance par le formateur de deux langues, l'arabe et le français. Cela complique davantage ce problème et le stagiaire se trouve vers la fin de

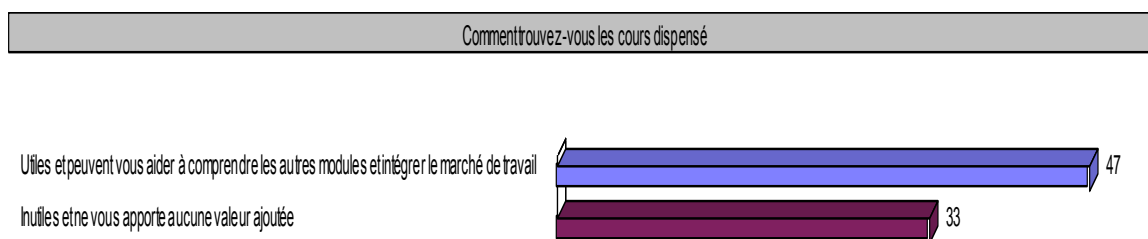
l'année face une évaluation sommative élaborée, dans sa totalité en langue française.

Cette deuxième partie de notre questionnaire traite du français comme médium obligatoire pour la transmission de tous les modules techniques à l'OFPPT. En effet, la quasi-totalité des stagiaires enquêtés confirme que leur non maîtrise de la langue française constitue la principale difficulté rencontrée au cours de la période de la formation. Outre sa maîtrise d'un français courant, le stagiaire est appelé à se familiariser avec le jargon du métier. Quant aux formateurs, se plaignant souvent du niveau très bas en langue française de leurs stagiaires, recourent au dialecte marocain comme la solution la plus facile et adaptable à leur stagiaires.

C- Le module de communication écrite et orale en langue française

C.1- Comment trouvez-vous les cours dispensés dans le cadre du module de communication écrite et orale en langue française ?

Comment trouvez-vous les cours dispensé	Nb. cit.	Fréq.
Utiles et peuvent vous aider à comprendre les autres modules et intégrer le marché de travail	47	58,8%
Inutiles et ne vous apporte aucune valeur ajoutée	33	41,3%
TOTAL OBS.	80	100%

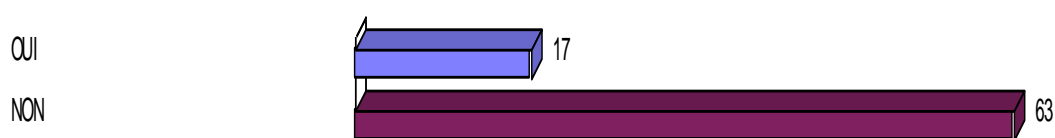


C-2- La masse horaire dédiée à ce module est-elle suffisante ?

La masse horaire dédiée à ce module est	Nb. cit.	Fréq.
OUI	17	21,3%
NON	63	78,8%
TOTAL OBS.	80	100%

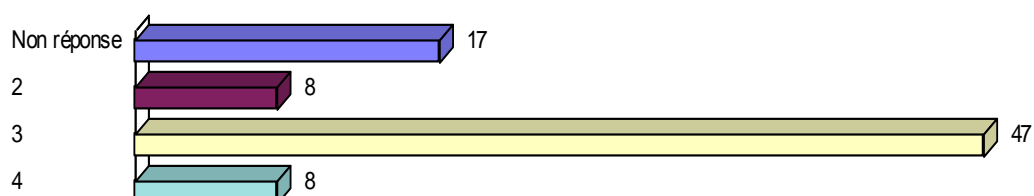
Moyenne = 1,79 Ecart-type = 0,41

La masse horaire dédiée à ce module est



Si non, combien de séances proposez –vous par semaine ?

Si non, combien de séances proposez -vo



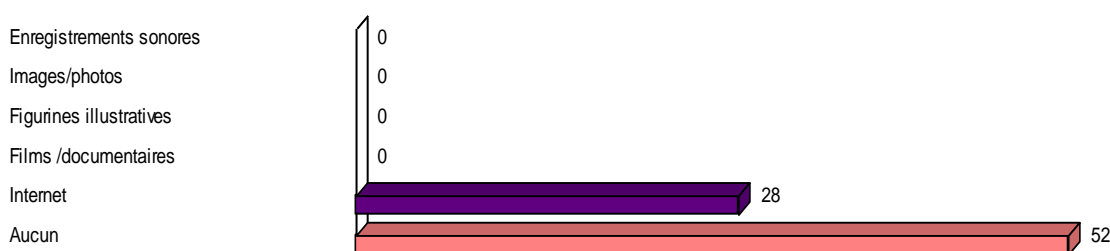
Ces trois questions traitent du module de communication écrite et orale en langue française et son utilité pour toute la formation. Ainsi, un nombre considérable des stagiaires enquêtés (58%) voit que le module de communication en langue française est important et pourra leur être utile. Quant à la masse horaire hebdomadaire dédiée à ce module, nos questionnés expriment leur désagrément vis-à-vis de la rareté des séances prédestinées à la communication en langue française. A propos de la question que nous leur avons posée : « La masse horaire dédiée à ce module est-elle suffisante ? », 79% des répondants trouvent que cette masse horaire est faible et qu'une seule séance par semaine ne pourra pas satisfaire leurs besoins énormes en communication en français. Ils

proposent trois séances par semaine. Notons que ce module a connu plusieurs changements au niveau de sa masse horaire globale. Cette dernière commence à se réduire ces dernières années de 140 heures comme masse horaire annuelle pour la première année des niveaux technicien et technicien spécialisé et 70 heures pour la deuxième année à 120 heures pour la première année et 60 heures pour la deuxième année à partir de la rentrée 2014 pour finir cette année par 72 heures pour la première année et 36 heures pour la deuxième année. Nous nous demandons pourquoi cette régression au niveau de la masse horaire devant le besoin de tous les stagiaires à ce module qui pourra les aider dans leur insertion professionnelle.

C-3- Quand votre formateur travaille avec vous l'oral, est ce qu'il utilise :

-Quand votre formateur travaille avec v	Nb. cit.	Fréq.
Enregistrements sonores	0	0,0%
Images/photos	0	0,0%
Figurines illustratives	0	0,0%
Films /documentaires	0	0,0%
Internet	28	35,0%
Aucun	52	65,0%
TOTAL OBS.	80	100%

-Quand votre formateur travaille avec v

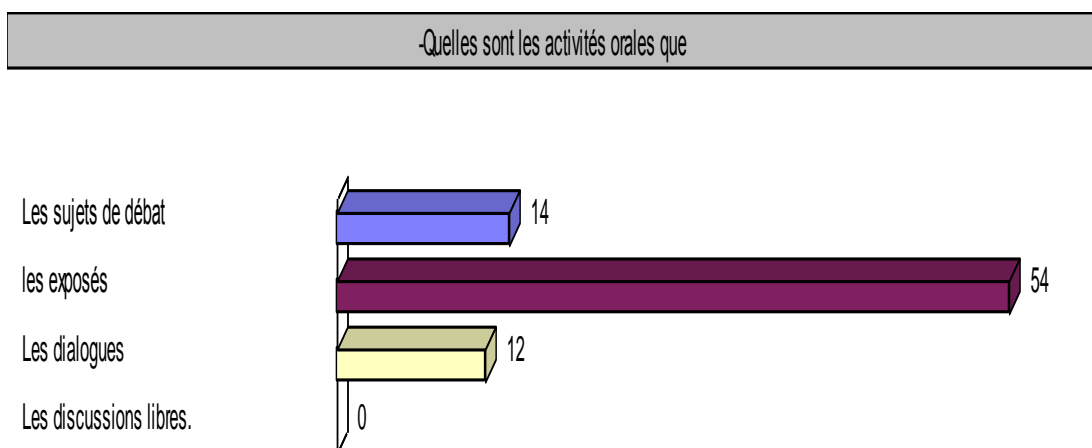


Cette question d'une portée particulière interroge les supports didactiques utilisés dans les activités orales, seules quelques activités orales comme les jeux de rôle et quelques dialogues figurant sur des sites internet peuvent être exploités

en classe. Notons qu'en l'absence d'un manuel à la portée des stagiaires, la pratique enseignante des activités orales et écrites demeure incertaine et dépend de la compétence et la créativité du formateur qui recourt parfois à l'internet. Pour cette question, 35% ont choisi l'internet comme le seul support utilisé par la majorité des formateurs qui exercent dans des établissements contenant des salles multimédias. Notons que ces salles sont très rares et elles sont toujours occupées par les formateurs des filières informatiques. Les autres supports que nous avons proposés à nos enquêtés étaient totalement méconnus comme les enregistrements sonores, les images et photos, les figurines illustratives et les films documentaires.

C-4- Quelles sont les activités orales que vous travaillez avec votre formateur de communication en classe ?

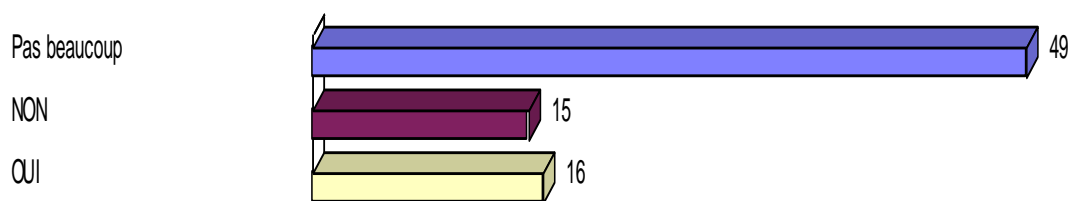
-Quelles sont les activités orales que	Nb. cit.	Fréq.
Les sujets de débat	14	17,5%
les exposés	54	67,5%
Les dialogues	12	15,0%
Les discussions libres.	0	0,0%
TOTAL OBS.	80	100%



C-5- Bénéficiez-vous de ces activités?

Bénéficiez-vous de ces activités?	Nb. cit.	Fréq.
Pas beaucoup	49	61,3%
NON	15	18,8%
OUI	16	20,0%
TOTAL OBS.	80	100%

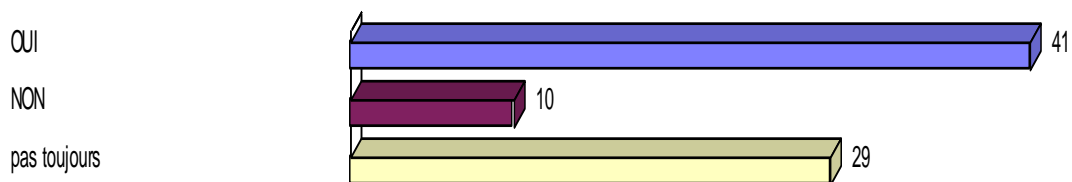
Bénéficiez-vous de ces activités?



C-6- Les sujets de discussions et de débats qu'on vous propose en classe sont-ils en relation avec la filière que vous étudiez?

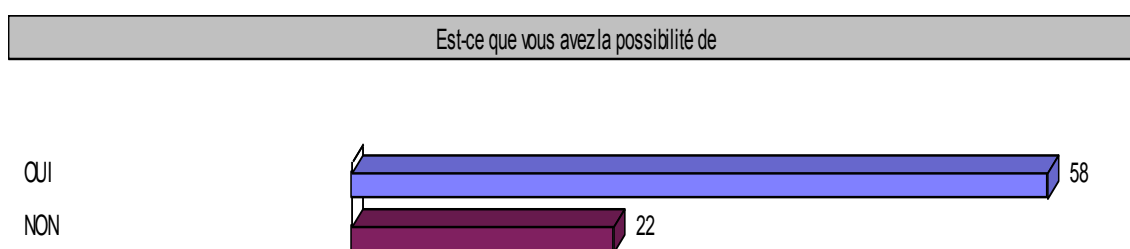
Les sujets de discussions et de débats	Nb. cit.	Fréq.
OUI	41	51,2%
NON	10	12,5%
pas toujours	29	36,3%
TOTAL OBS.	80	100%

Les sujets de discussions et de débats



C-7- Est-ce que vous avez la possibilité de choisir les thèmes abordés dans vos exposés, débats et discussions?

Est-ce que vous avez la possibilité de	Nb. cit.	Fréq.
OUI	58	72,5%
NON	22	27,5%
TOTAL OBS.	80	100%



Ces quatre questions abordent les types des activités orales que le formateur de communication exploite en classe. En effet, les activités orales proposées par les formateurs en classe varient entre les exposés, les sujets de débats et les dialogues. Notons que l'activité la plus préférée par les formateurs est les exposés, selon les réponses obtenues, dont 67,5% ont opté pour les exposés, 17,5% pour les sujets de débat et 15% pour les dialogues. Ce manque des activités orales en classe de communication en français est dû en grande partie à une pénurie au niveau de la formation des formateurs pour ce genre d'activité et à la pédagogie adéquate utilisée pour pouvoir gérer des groupes hétérogènes dans ce genre de situation. On recourt souvent à l'exposé comme la seule activité orale considérée facile et à la portée du stagiaire et du formateur. En revanche plus que 79% des stagiaires questionnés voient que ces activités orales ne leur apportent aucune valeur ajoutée, d'autant plus que, parfois, elles ne sont pas en relation avec la filière qu'ils étudient, malgré la marge de liberté donnée par les formateurs quant au choix des thèmes abordés dans les exposés.

C-8- Quand vous voulez parler en français, les difficultés que vous rencontrez sont au niveau

- Quand vous voulez parler en français,	Nb. cit.	Fréq.
De la composition des phrases	19	23,8%
De la prononciation	16	20,0%
Du vocabulaire	18	22,5%
De la grammaire, conjugaison	27	33,8%
TOTAL OBS.	80	100%

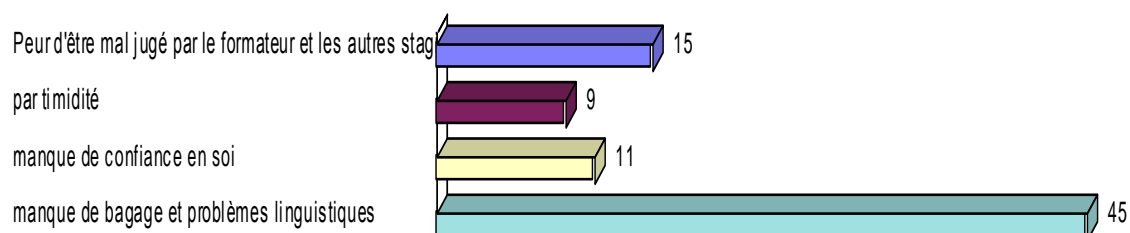
- Quand vous voulez parler en français,



C-9- D'après vous, quelles sont les causes réelles qui vous empêchent de prendre la parole en classe de français?

D'après vous, quelles sont les causes r	Nb. cit.	Fréq.
Peur d'être mal jugé par le formateur et les autres stagiaires	15	18,8%
par timidité	9	11,3%
manque de confiance en soi	11	13,8%
manque de bagage et problèmes linguistiques	45	56,3%
TOTAL OBS.	80	100%

D'après vous, quelles sont les causes r

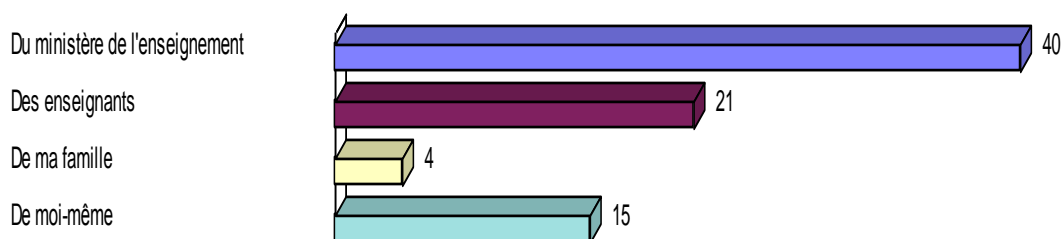


Les stagiaires questionnés se sont trouvés embarrassés devant la question que nous leur avons posée : « quand vous voulez parler en français, les difficultés que vous rencontrez sont au niveau : de la composition des phrases, de la prononciation, du vocabulaire, de la grammaire et conjugaison ». Plusieurs d'entre eux ont coché presque toutes les réponses, parce qu'ils n'arrivent pas à détecter leur réelles carences. Dans la majorité des cas, ils préfèrent le silence pour plusieurs raisons : le manque de bagage et les problèmes linguistiques, le manque de confiance en soi, la peur d'être mal jugés par le formateur et les autres stagiaires et la timidité.

C-10- Selon vous, les difficultés dont souffre la majorité des étudiants au niveau de la prise de parole en langue française est la responsabilité ?

Selon vous, les difficultés dont souffr	Nb. cit.	Fréq.
Du ministère de l'enseignement	40	50,0%
Des enseignants	21	26,3%
De ma famille	4	5,0%
De moi-même	15	18,8%
TOTAL OBS.	80	100%

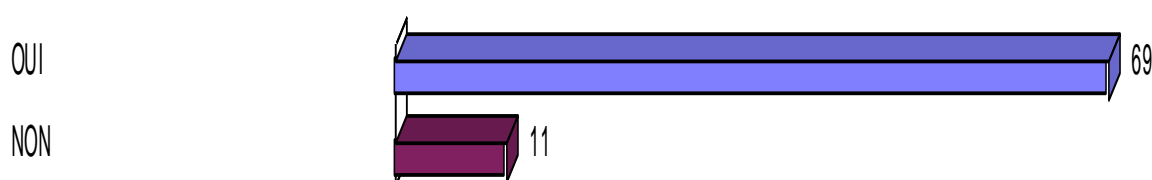
Selon vous, les difficultés dont souffr



C-11- Pouvez-vous proposer quelques solutions pour remédier à ce phénomène ?

Pouvez-vous proposer quelques solutions	Nb. cit.	Fréq.
OUI	69	86,3%
NON	11	13,8%
TOTAL OBS.	80	100%

Pouvez-vous proposer quelques solutions



Si oui, lesquelles ?

Valeurs	Nb. cit.
renforcer les cours de communication en français	46,4% (32)
étudier toutes les matières depuis le primaire en français	39,1% (27)
adapter le programme au besoin des stagiaires et du marché de l'emploi	14,5% (10)
TOTAL	100% (69)

Nous avons achevé notre questionnaire en interrogeant les stagiaires enquêtés sur les causes que rencontre la majorité des bacheliers au niveau de la prise de parole en langue française. Les résultats sont très significatifs : 18,8 % d'entre eux avouent leur responsabilité au sujet de cette incapacité, 50% accusent le Ministère de l'enseignement, 26% les enseignants et 5% les familles. Ces

statistiques nous montrent que la majorité de ces bacheliers se sent victime de tout un système d'enseignement défectueux. Comme solution à ce phénomène, les stagiaires questionnés proposent de renforcer les cours de communication en langue française (46,4%), d'étudier toutes les matières depuis le primaire en français (39%) et d'adapter le programme aux besoins des stagiaires et du marché de l'emploi(14,5%).

Bref, cette dernière partie de notre questionnaire traite le module communication écrite et orale en langue française et plus précisément les problèmes dont souffrent les stagiaires quant à la compréhension et à la production des énoncés oraux. Pour pouvoir éclaircir les principaux points que nous avons traités dans cette partie du questionnaire, nous jugeons judicieux de donner un aperçu sur la formation des formateurs qui dispensent les modules communication écrite et orale et « *soft skills* ». Notons qu'à partir de l'année 2018, tous les formateurs de français ont bénéficié d'une courte formation en « *soft skills* » et sont appelés à dispenser ce module au même titre que le module de communication et à réaliser les objectifs du programme. Comme nous l'avons déjà évoqué, l'OFPPT avait comme objectif principal, dès sa création en 1974, de faire acquérir à ses stagiaires un métier qui peut les aider à intégrer le marché de travail. Au début, tous les établissements étaient nommés des centres de qualification professionnelle (CQP). Les jeunes qui y accédaient étaient des élèves qui n'ont pas pu continuer leurs études ou qui n'ont pas pu obtenir leur baccalauréat. Par conséquent, les modules transversaux comme l'arabe, le français et l'anglais n'étaient pas présents dans les programmes de toutes les filières. Ces modules n'ont pu être intégrés dans les programmes qu'avec la première réforme de la formation professionnelle en 1984. Cela dit que l'office n'a pas donné une grande importance à l'apprentissage des langues. Ce qui importait au premier chef était l'acquisition d'un métier. En outre, on notait une grande carence au niveau des formateurs qui pouvaient assurer ces modules ; on recourait souvent à des vacataires qui enseignaient le français, l'arabe et l'anglais dans des écoles, des collèges et des lycées. Même quand on voulait faire

embaucher des permanents, on pouvait intégrer des lauréats des universités de toutes les filières. On se trouvait, à titre d'exemple, avec des licenciés en droit, en sociologie qui peuvent dispenser le module de communication écrite et orale en langue française. Le problème majeur est que ces formateurs ne justifiaient d'aucune formation, à l'exception d'une petite formation en quelques théories pédagogiques très limitées dans le temps. Même constat pour les enseignants du français affectés dans les différentes facultés et Instituts supérieurs comme le note Samir Marzouki :

« Or, ce que l'on observe la plupart du temps, c'est que les enseignants de français affectés aux facultés et instituts techniques et scientifiques n'ont reçu, sauf notable et rarissime exception, aucune formation préalable susceptible de les préparer aux tâches spécifiques qui leur sont demandées. [...] À noter aussi que certains proviennent du secondaire et qu'ils ont tendance à recycler, dans le supérieur, les techniques d'enseignement qu'ils utilisaient dans le secondaire où la formation est plus générale et n'exige pas ou peu un traitement spécifique de la langue en tant que véhicule des savoirs. Certains sont vacataires et n'associent pas leur identité professionnelle aux lieux où ils ne font que passer. ».¹⁸⁶

Donc, le formateur se trouve devant des groupes de stagiaires hétérogènes, un programme qui n'est pas souvent adapté aux besoins réels des stagiaires et au marché de travail et à un espace classe où les nouveaux supports et outils didactiques font défaut. Il est contraint de les gérer selon ses propres ressources et sa propre expérience. Quant aux objectifs de ce module, ils n'ont connu aucun changement à l'exception de l'intégration d'un nouveau dispositif de cours s'intitulant « mise à niveau en langue française », contenant quelques cours basiques de la grammaire, de la conjugaison et des dialogues. Le programme de la communication écrite et orale en langue française se présente sous forme de phases :

¹⁸⁶ Samir MARZOUKI « *Etudier les disciplines scientifiques et techniques en français à l'université au Maghreb : le problème du niveau des bacheliers, les causes et les options de remédiation* », in *Acte du colloque annuel de l'agence universitaire de la Francophonie*, Paris, éditions des archives contemporaines, 2016, p.113.

- Phase 1 : Information sur les principes généraux de la communication ;
- Phase 2 : Sensibilisation à la réalisation de travaux en équipe ;
- Phase 3 : Sensibilisation aux techniques de communication ;
- Phase 4: Evaluation de sa façon de communiquer.

Chaque phase contient des objectifs spécifiques, ainsi que quelques recommandations pour les conditions d'encadrement. Le formateur est amené à fournir un grand effort au niveau de la recherche des supports et documents qui peuvent l'aider à la réalisation de ces objectifs. Le stagiaire, à son tour, ne dispose d'aucun manuel, ni support cours, si ce n'est quelques photocopies.

En revenant aux questions que nous avons posées aux stagiaires de la filière « Technicien spécialisé en gestion des entreprises » autour du module communication écrite et orale en langue française. Certains d'entre eux voient que ce module ne peut pas influencer d'une façon directe leur résultat. Il s'agit d'un module qui, avec les autres modules de communication, ne peut constituer que 10% de l'ensemble des notes obtenues. Ce qui importe pour eux, c'est l'examen de synthèse programmé à la fin de chaque année où les modules transversaux ne sont pas au chapitre. En effet, l'Office a exclu, et ce depuis l'année 2017, les modules de communication des examens nationaux de passage et de fin de formation. Ce qui a contribué à une dévalorisation et une démotivation de la part des stagiaires pour ces modules. Cela nous amène à évoquer le problème de l'évaluation formative, sommative et même certificative qu'adoptent les établissements de l'OFPPPT et précisément l'évaluation qui concerne le module de communication en langue française. Les évaluations formatives se font sous forme de contrôles continus, deux à trois contrôles pour chaque groupe. Ces contrôles continus ne doivent pas inclure des évaluations orales même si le module comporte des objectifs qui relèvent directement de l'oral comme l'écoute active, la communication non verbale etc. Toutes les évaluations doivent être écrites. Pour ces évaluations, le formateur jouit d'une marge de liberté au niveau de la conception de ses propres contrôles continus. Quant aux évaluations sommatives, appelées examens de fin de module, le formateur est tenu de préparer ses évaluations et les remettre à la

direction régionale pour être validées. Les évaluations certificatives qui sont programmées vers la fin de la formation sont devenues régionales. On sollicite tous les formateurs de communications de préparer deux épreuves (variantes) pour chaque niveau d'étude et on choisit deux variantes pour chaque niveau : technicien spécialisé, technicien ou qualification, toutes filières confondues pour être effectuées le même jour dans tous les établissements régionaux. L'examen de fin de formation régional du module communication écrite et orale en langue française, noté sur quarante points, contient trois parties : la première partie se compose d'un texte, en général de type informatif, accompagné de questions de compréhension (trois ou quatre) et de l'explication de quelques expressions figurant dans le texte. Cette partie prend le un tiers de la totalité de la note. La deuxième partie est consacrée à la rédaction : commentaire ou dissertation qui, à son tour, détient le deuxième tiers de la note. Quant au troisième tiers, il est consacré à trois ou quatre questions de la communication et à la rédaction d'une lettre de motivation ou d'un *Curriculum vitae*. Partant de ces considérations, nous pouvons déduire que les évaluations contredisent partiellement les objectifs tracés. Les concepteurs ne prennent pas en considération le niveau réel des bacheliers qui souffrent de réelle déficience au niveau de la compréhension et de la production de l'écrit et de l'oral. Pour ces concepteurs, un bachelier qui a bénéficié de plus de deux mille heures en langue française durant tout son parcours scolaire est censé posséder le niveau B1 selon le cadre commun européen pour les langues. Par conséquent, il (le stagiaire) doit faire preuve d'une parfaite maîtrise des quatre champs de compétences (réception et production orales et écrites). Mais dans les faits, ces compétences lui font défaut.

De notre part, et en qualité de formatrice de communication en langue française, ayant bénéficié d'une formation académique en linguistique(licence en langue et littérature françaises, option : linguistique) et en didactique du français langue étrangère(Master en Didactique et Interculturalité du Français Langue Etrangère), ayant suivi les formations doctorales et ayant effectué des

lectures durant cette formation, nous allons tenter de donner quelques suggestions qui peuvent apporter de l'aide à ces stagiaires. Nous nourrissons l'ambition de concevoir des manuels pour chaque secteur. Ces manuels intègrent des enregistrements sonores, des dialogues et des textes dont les thèmes abordés seront en relation avec le secteur de formation des stagiaires. Le point qui suit sera consacré à la conception d'une séquence didactique, mettant le point sur la réception et la production de l'oral, destinée à tous les stagiaires du secteur tertiaire, puisque notre échantillon appartient à ce secteur.

III- Le renforcement de l'oral chez les stagiaires : conception d'une séquence didactique dédiée aux stagiaires du secteur tertiaire

La conception d'une séquence¹⁸⁷ didactique pour un public du FOS diffère de celle destinée pour les élèves des classes du français langue étrangère. Outre les besoins spécifiques de ces apprenants, le contexte professionnel semble avoir ses propres particularités. En effet, dans un contexte professionnel, il s'avère judicieux de tirer profit du quotidien des stagiaires ; les supports didactiques utilisés dans les manuels proposés doivent être authentiques comme : les enregistrements sonores, les chansons, les spots publicitaires, les articles de journaux ou de magazines en ligne. On peut puiser dans les textes des cours théoriques de ces filières. Il faut prendre en considération le lexique des métiers dans le choix des textes et des autres supports. Tout au plus, les extraits des quelques cours magistraux peuvent parfaitement servir de supports. Ainsi, malgré la richesse des supports qui peuvent être déployés par le formateur, la question de comment les didactiser reste le réel défi de tout formateur de communication en langue française.

¹⁸⁷ Une séquence didactique est définie par Gil CHARBONNIER/Mireille HABERT comme « une série d'activités programmées et logiquement enchaînées, qui tendent toutes vers l'acquisition d'un objectif global et terminal. la séquence est constituée d'au moins deux éléments corrélés, nommés séances. Toute séquence s'articule à d'autres séquences qui la préparent ou la prolongent, selon des relations qui ne sont pas simplement chronologiques. La construction d'un « projet annuel » repose ainsi sur l'enchaînement cohérent des séquences, en correspondance avec les impératifs fixés par les Instructions Officielles. », *La Séquence Didactique à l'Agrégation Interne de Lettres Classiques et Modernes*, Ellipses Editions Marketing, Paris, 2001, p.18.

Pour notre recherche, nous allons nous baser sur des documents extraits du module marketing opérationnel. La majorité des stagiaires trouve des difficultés quant à la réception de ses objectifs vu son contenu purement théorique, sa maîtrise exige du stagiaire un niveau considérable en langue française. Par conséquent, beaucoup d'entre eux n'arrivent pas à obtenir de bonnes notes à l'examen de synthèse programmé à la fin de la première année puisque les modules théoriques (marketing et entreprise et son environnement) retiennent le un tiers de la totalité de la note. La compréhension des consignes et des textes proposés pour ces deux modules est une condition sine qua non pour pouvoir bien répondre. Outre l'importance que requiert l'acquisition d'un français des affaires dans la réussite de la formation de chaque stagiaire appartenant au secteur tertiaire, ce français permettra à son usager (stagiaire) de pouvoir réussir sa carrière professionnelle comme le note Porcher cité par Jean-Jacques Richer : « *Le français des affaires est supposé fonctionner comme une espèce d'accélérateur de carrière, en apportant en quelque sorte un capital social* » ¹⁸⁸

Notre séquence adoptera la perspective actionnelle et l'approche communicative ; le formateur peut utiliser la pédagogie différenciée vu la nature hétérogène des groupes. Ainsi , en prenant en considération la masse horaire octroyée au module de communication écrite et orale en langue française qui ne dépasse pas les soixante douze heures en première année, nous estimons accorder douze heure à chaque séquence , à raison de trois heures par semaine . Le manuel qui sera adressé aux stagiaires de la première année du secteur tertiaire, toutes filières confondues, comportera six séquences didactiques (manuel que nous comptons élaborer et proposer au service de l'ingénierie de la formation de notre organisme). Ce manuel comportera, bien évidemment, des objectifs liés principalement à des compétences situationnelles formulées sous forme d'objectifs généraux, intermédiaires, opérationnels. Par intermédiaires, on entend

¹⁸⁸ Jean-Jacques Richer Université de Bourgogne, *Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée ?* <https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf> consulté le 08/09/2019

les objectifs à caractère linguistique (syntaxe, grammaire , conjugaison) et par opérationnel , on veut dire les objectifs qui permettent au stagiaire d’acquérir un savoir faire communicationnel ; ainsi , nous joignons l’opinion qui dit :

« Dans un objectif de formation, si le savoir associé est bien linguistique, le savoir-faire, par contre est essentiellement situationnel. Cependant, énoncer un objectif situationnel ne permet pas de déboucher – en général – sur une explicitation des savoirs associés. C’est pourquoi, les objectifs de formation n’étant pas assez explicites pour orienter l’apprentissage, il est nécessaire de les transformer en objectifs pédagogiques permettant – lors de la mise en place de la formation – de construire, conduire et évaluer les séances de formation. »¹⁸⁹

pour ne pas trop dévier du thème de notre problématique , nous nous contentons dans ce qui suit de proposer une architecture d’une seule séquence didactique visant un objectif général, des objectifs intermédiaires et opérationnels prenant en considération les compétences situationnelles que le stagiaire doit acquérir. En effet , notre attention sera accordée aux activités orales car l’acquisition d’une compétence orale est l’une des clés de la réussite des échanges professionnels. Notre séquence sera ainsi programmée comme suit :

Objectif général	Demander une information
Objectifs intermédiaires	-La forme interrogative -les temps du passé (passé composé/imparfait) - les nombres
Objectifs communicatifs	-Donner une information -Lire et commenter un graphique - Négocier/Argumenter

¹⁸⁹ Récapitulatif de la méthodologie FOS proposée,
http://fipf.org/sites/fipf.org/files/recapitulatif_de_la_methodologie_fos_proposee.pdf

La première compétence par quoi nous allons commencer notre séquence est la réception de l'oral. A cet effet, nous avons exploité une vidéo sur youtube : il s'agit d'un débat autour de l'enquête par questionnaire.

<https://www.youtube.com/watch?v=n6gxenkCww0>

I-Après avoir écouté l'enregistrement, répondez aux questions suivantes :

1-Pourquoi recourt-on au questionnaire dans l'étude de marché ?

2-Quels sont les types de questions qu'on peut utiliser dans un questionnaire ?

3-Quels sont les principaux conseils donnés par Emilie pour pouvoir réussir son questionnaire ?

II- Ecoutez et écrivez les nombres en toutes lettres

450 608 ; 12 997 572 ; 230 079 ; 175 393 009 ; 15 380 267 980

La deuxième compétence sera consacrée à la compréhension de l'écrit.

Le travail en équipe ne va pas de soi. Il nécessite un effort personnel et une compétence qui s'acquiert peu à peu à partir d'une volonté de cohésion et d'organisation. Elle repose sur des règles précises qui doivent dans la réalité conduire à impulser une dynamique au groupe.

Une équipe, ça se construit, l'esprit d'équipe ça se cultive. [...] Il faut se doter des moyens appropriés pour faire d'un groupe, une équipe orientée vers la réalisation d'un but commun et pour maintenir vivante l'équipe ainsi constituée.

Chaque membre de l'équipe s'identifie à son groupe, car dit-il, s'identifier au groupe, c'est sentir le considérer comme le sien, les réalisations du groupe comme siennes, ses succès et ses échecs comme siens. L'identification n'est pas soumission, dévalorisation, démission mais au contraire, elle est un moyen de satisfaction, d'acquisition de prestige, et par là valorisante.

Mais elle comporte aussi ses difficultés, ses limites, où chaque individu doit apporter sa pierre à l'édifice. Un seul élément peut mettre en péril l'équilibre global sur lequel il repose ou au contraire représenter un élément de stabilité, un gage de cohésion qui renforce les liens interpersonnels. La présence d'un individu à fort potentiel peut donc être tantôt un élément positif, tantôt un élément négatif selon son comportement ou le niveau d'évolution du groupe. IL existe ainsi une espèce de cercle vertueux qui fait qu'une action positive développe les interactions positives alors qu'inversement, un cercle vicieux aura tendance à renforcer méfiance et mauvaise volonté. Mais si nul n'est irremplaçable, il faut bien constater que le départ d'un 'leader naturel' doit être géré avec minutie sous peine de voir se déliter le groupe. « Une équipe trop fortement liée à une personnalité dominante ou prestigieuse risque aussi de disparaître avec son chef ou de se transformer en association du souvenir.

I-Questions de compréhension du texte

1-Donnez un titre au texte.

2-Identifiez le type de ce texte.

3-Expliquez les expressions suivantes :

- cercle vertueux
- une personnalité dominante
- sans discrimination.

4- Que veut dire l'auteur par l'expression « esprit d'équipe » ?

5-D'après le texte, quels sont les inconvénients du travail en équipe ? Et comment peut-on les transformer en avantages ?

Pour les activités linguistiques, elles seront sous forme des exercices de grammaire autour de l'interrogation et les types de questions et de conjugaison se focalisant sur les temps du passé (passé composé et imparfait). Toutes ces tâches doivent être mises en œuvre au niveau de la compétence de la production orale et écrite sous forme d'une enquête qui sera réalisée par des groupes de stagiaires, ces derniers sont appelés à rédiger un questionnaire et faire des entretiens avec les autres stagiaires. Le sujet de cette enquête tourne autour les

difficultés rencontrées par les stagiaires du secteur tertiaire au début de leur formation. La tâche par quoi nous allons achever notre projet sera la rédaction d'un compte- rendu suite à l'enquête réalisé par les stagiaires.

II-Activités de langue :

1A *retenir*

La phrase interrogative sert à poser des questions. Elle se termine par un point d'interrogation "?". Elle peut être totale .Exemple : les stagiaires sont en classe? Ou partielle.

Des pronoms interrogatifs servent à former d'autres phrases interrogatives : Avec un pronom interrogatif, on met le verbe après le sujet.

-Pourquoi ? (Pourquoi vas-tu à l'école ?)

-Combien ? (Combien êtes-vous dans la classe ?)

-Qui ? (Qui est le plus grand de la classe?)

-Quel/quelle/quels/quelles ? (Quel numéro as-tu ?)(quelle place occupes-tu ?)

-Comment s'appelle ton camarade ?

-Où habites-tu ?

Pour pouvoir recueillir une information, on peut poser des questions :

- Ouvertes : elles stimulent l'interlocuteur à donner plus d'informations et à s'exprimer librement (qu'est ce que.... ? comment.... ? que... ?)
- Fermées : elles permettent d'obtenir des informations précises et factuelles (est ce que ... ? combien... ?)
- A choix multiple : elles permettent à l'interlocuteur de choisir une réponse parmi celles proposées par le l'émetteur

1-Complétez avec le mot interrogatif qui convient :

a-Dans pays le colloque est-il organisé ?

b-..... prépares-tu la tarte aux pommes ?

c-Vous attendez de participants au colloque ?

- d-..... villes marocaines connaissez-vous ?
 e-.....est le responsable de l'organisation de ce voyage ?

2-Voici quelques questions extraites d'une interview. Complétez.

- a-..... est votre nationalité ?
 b-..... faites-vous dans la vie ?
 c-En consiste votre travail exactement ?
 d-..... vous rendez vous à votre travail ? En voiture ?
 e- vos projets pour l'avenir ?

3- Préparez avec votre petite équipe de travail un questionnaire composé de dix questions que vous adresserez aux autres stagiaires de votre établissement. Le questionnaire portera sur les difficultés que les stagiaires rencontrent au cours de la période de leur formation .

II-A retenir

Passé composé et/ou imparfait

Au passé composé, on considère le fait comme un événement : **Quand le directeur est arrivé, les salariés l'ont salué et la réunion a commencé.**

A l'imparfait, on considère l'action comme une situation : **Dans cette entreprise, l'ambiance était détestable : chacun disait du mal des autres, personne ne travaillait sérieusement.**

A l'imparfait, le récit est statique, le passé composé crée une rupture : **dans cette entreprise l'ambiance était intolérable, mais un beau jour M ZOUHAIR est arrivé et tout a changé.**

1-Mettez les verbes au passé-composé ou à l'imparfait

- a- Il (être)..... 10 heures passées quand il (arriver).....au bureau.
 b- Hier, il(donner)..... sa démission ; il ne (supporter)..... plus l'ambiance de travail.

- c- Pendant mon voyage en Europe, je (rencontrer).....un homme qui (parler)..... huit langues.
- d- Cette ville (être).....tranquille jusqu'au jour où on (construire).....un aéroport.
- e- Bouchra (prendre) le taxi tous les jours, mais le mois dernier elle (venir)..... au travail en voiture.

3- Mettez le texte ci-dessous au passé (passé- composé ou imparfait)

« Le lundi 2 avril, j'arrive à la ville de Fès. Je descends à l'hôtel Ibis qui se trouve juste à la sortie de la grande gare. Le matin du premier jour, je prends un taxi et je pars visiter l'ancienne Médina. Mais il y a trop de touristes à Bab Boujloud. Je décide alors de me diriger vers la gare routière pour prendre un grand taxi ,direction la ville d'Ifrane. J'ai un peu peur de me perdre, mais tout se passe bien. Je trouve facilement mon chemin. Il n'y a pas beaucoup de monde. Quand je me promène un terrible orage éclate. Je rentre dans un café restaurant. J'ai faim ; je mange du poulet grillé. C'est très bon ! Après , je retourne à l'hôtel avec le même chauffeur de taxi avec qui je pars. C'est un homme très sympa . Voilà comment se passe ma première journée à Fès.

IV-La production de l'oral



Activité I :

- On vous appelle pour vous demander l'une des informations ci-dessous.

D'après vous, quel est l'émetteur de chaque réplique ?

-Donnez une réponse convenable pour chaque question. Vous pouvez demander vous-même des précisions pour pouvoir donner l'information exacte (exemple : l'hôpital CHU de quelle ville)

1-Pouvez-vous me donner le numéro de téléphone et l'adresse de l'hôpital CHU ?

2-A quelle heure est la réunion ?

3-Quand prenez-vous vos vacances ?

4-Explique moi comment tu as fait cette sauce ?

5-Quelle est votre adresse ?

6-J'aurais voulu savoir si le magasin est ouvert le dimanche ?

Activité II :

Le commentaire d'un graphique peut être divisé en quatre étapes:

1- S'adresser au public

2- Introduire le graphique

-expliquer de quoi il s'agit

- expliquer le cadre

3- Comparer les données en utilisant des mots structurants

- tout d'abord...

- ensuite...

- puis...

- pour conclure...

4-Conclure

- Présentez à vos camarades et votre formateur les résultats que vous avez obtenus suite à votre enquête sous forme de tableau et graphique. Essayez de commenter et d'argumenter ces résultats.

- Choisissez parmi ces expressions celles qui peuvent vous aider à réussir votre argumentation :

-On constate ; - par conséquent ; - cela montre ; - on peut en conclure ; - en hausse ; - baisser ; - on remarque ; - représenter ; - pour synthétiser ; - diminuer ; - l'axe vertical indique ; l'axe horizontal indique .



Activité III :

Présentez à votre formateur et vos camarades l'expérience que vous avez menée avec votre petite équipe lors de l'élaboration et la réalisation de votre enquête destinée aux stagiaires de votre établissement pour savoir les difficultés qu'ils rencontrent durant la période de formation.

Activité IV :



A vendre

A Immouzer Kandar

Charmante maison de compagne

Grand terrain

2 000 000 dirhams

L'agence Maroc Immobilier a fait passer l'annonce ci-contre dans le site Avito.ma.

Après la lecture de cette annonce, Monsieur ALAMI , que la maison intéresse, a pris rendez-vous par téléphone pour le vendredi 18 octobre à 14h30, dans les bureaux de l'agent immobilier.

Jeu de rôle

-Deux équipes de deux stagiaires chacune reçoivent, l'une à l'écart de l'autre, des informations confidentielles. Chaque équipe est chargée de préparer, pendant quinze minutes, l'une le rôle de l'acheteur, l'autre celui du vendeur. Le reste du groupe prend connaissances, pendant le temps de préparation, des consignes de l'acheteur et du vendeur et assiste ensuite en tant qu'observateur au jeu de rôle.

- Prenez connaissance des consignes suivantes :

Consignes pour l'acheteur

Vous êtes Monsieur et Madame ALAMI et vous êtes tous deux âgés de 50 ans. Vous cherchez une maison de compagne où vous pourrez d'abord passer vos week-ends, puis vous installer définitivement quand vous prenez votre retraite.

Vous vivez à Fès depuis 25 ans , mais vous tous deux originaires de Boulmane (située à une centaine de kilomètres de la ville de Fès), vous êtes restés attachés à vos origines et vous aimerez y retourner. Vous êtes, toutefois , d'accord pour acheter une maison ailleurs, pourvu que ce ne soit pas ailleurs à plus de 100 km de Fès. En effet vous ne voulez pas trop éloigner de votre fille unique qui vient de se marier.



mon mari et moi sommes de vrais amoureux de la compagne. Quand nous aurons notre maison , nous vivrons entourés de toutes sortes d'animaux et puis j'espère que nous aurons bientôt des petits enfants et comme la maison sera très près de Fès, ils pourront venir nous voir très souvent.



Je déteste les bords de mer. J'adore jardiner et je veux que ma maison soit entourée d'un grand terrain. Au moins 500 M² où je ferai pousser toutes sortes de fruits et légumes. J'aime aussi bricoler et les travaux dans la maison ne me font pas peur à condition, bien sûr, que ce ne soient pas de gros travaux.

-La maison qui fait l'objet de l'annonce parait correspondre à ce que vous cherchez .Mais les informations qui y sont données sont vagues. C'est pour cette raison que vous avez pris rendez-vous avec un agent de Maroc Immobilier.

Consignes pour le vendeur

Vous êtes Monsieur Youssef Idrissi, agent commercial nouvellement recruté à l'agence Maroc Immobilier et cet entretien s'avère d'une grande importance pour vous. Vous devez recevoir le couple Alami et lui fournir toutes les informations nécessaires. Les caractéristiques faisant l'objet de la maison sont configurées dans le tableau ci-dessous :

Situation géographique	Immouzer Kandar. Cinq kilomètres du centre . deux kilomètres de Dait Awa
Distance de Fès	Quarante kilomètres de Fès
Descriptif de la maison	5 grandes pièces(une de 50 m²). Toiture en mauvais état. Eau de puits. Pas d'électricité.
Terrain	6000 m² bordé d'une rivière
prix	85 000 000 DHS

Production écrite :

Rédigez un compte-rendu dans lequel vous présentez les démarches que vous avez adoptées pour pouvoir réaliser votre enquête ; ainsi que les résultats obtenus.

Conclusion

Communiquer couramment en langue française s'avère une des qualités exigées chez tout candidat souhaitant intégrer le marché de travail marocain. Tout lauréat désirant accéder à un emploi correspondant à son diplôme est appelé à préparer un dossier de candidature contenant un curriculum vitae et une lettre de motivation manuscrite, rédigée dans un langage soutenu, comme première étape afin d'être sélectionné pour passer un entretien oral, étape décisive qui

permettra au candidat de décrocher un emploi. La maîtrise d'un français sur objectif spécifique et des techniques de communication demeure la finalité du module de la communication écrite et orale en langue française. Ainsi , les stagiaires de l'OFPPT ne bénéficient pas pleinement de ce module . A cet effet, nous nous sommes basée sur les témoignages de quelques directeurs de ressources humaines représentant quelques entreprises de la région Fès-Meknès lors d'une conférence organisée par la direction régionale Centre-Nord de l'OFPPT ; tous les intervenants ont confirmé l'acquisition des lauréats de l'OFPPT d'un savoir et d'un savoir-faire qui pourront leur faciliter l'intégration au marché de travail et même la facilité de leur adaptabilité avec le milieu de travail. En revanche ces lauréats manquent du savoir-être, d'une grande carence au niveau des langues et surtout au niveau de la communication en langue française. Les stagiaires, les formateurs et même les décideurs pédagogiques sont conscients de cette déficience. Dans le même contexte, l'OFPPT en partenariat avec l'USAID (L'Agence des États-Unis pour le développement international) ont créé des centres de carrière, leur objectif principal est d'accompagner les jeunes dans leur transition de la formation vers l'emploi. Les « Career Center » offre aux jeunes de nombreux services : bilan d'orientation, ateliers de préparation à l'emploi, formations aux compétences non techniques (soft skills). Notons que l'OFPPT a intégré le module soft skills au programme de toutes les filières et ce depuis 2018. Est-ce la solution idéale face à tous les problèmes dont souffrent et les formateurs et les stagiaires ?

Conclusion de la troisième partie

Cette troisième et dernière partie de notre travail a traité les différents outils qui peuvent aider l'élève marocain du cycle qualifiant à pouvoir surmonter les difficultés qu'il rencontre au niveau de la compréhension et la production de l'oral. Nous avons, en effet, consacré deux chapitres à cet objectif. Le premier chapitre de cette partie a été le résultat de nos constatations suite à nos visites de classes du cycle qualifiant. Nous avons, en outre, remarqué que la majorité des élèves manquent de la motivation quand il s'agit de la prise de parole en classe de français.

Le deuxième chapitre a traité la question de l'impact de l'usage des TICE sur la compétence de l'oral de ces élèves. Nous avons essayé d'élaborer un questionnaire adressé aux élèves du cycle qualifiant que nous l'avons exploité dans ces deux chapitres et ce en vue de donner plus de crédibilité et de transparence à notre recherche de terrain. L'analyse de ses différentes questions nous a permis de tirer les conclusions suivantes : l'élève marocain de cycle qualifiant manque d'intérêt quand il s'agit de la prise de parole en classe de FLE. Il est, en effet, conscient de sa faiblesse. Cela est dû à des raisons intrinsèques émanant de l'élève lui-même et d'autres extrinsèques se centralisant sur l'enseignant, l'espace classe et les supports didactiques adoptés par l'enseignant du FLE du cycle qualifiant n'encouragent pas les élèves à la prise de parole. Et comme il existe une relation évidente entre la motivation et le résultat, nous avons remarqué que les élèves du cycle qualifiant s'intéresse peu aux activités orales en classe parce que toutes les évaluations sont écrites à l'exception des classes du BIOF. Nous avons consacré ainsi le deuxième chapitre à étudier l'un des outils didactiques qui peuvent solliciter la motivation des élèves d'aujourd'hui. Ces nouveaux outils de la technologie d'information et de communication peuvent agir sur l'envie de l'élève à apprendre une langue étrangère. A ce propos, nous avons constaté que ni l'élève ni l'enseignant n'ont pu profiter des vertus de TICE en classe de FLE du cycle qualifiant. L'aboutissement à ces résultats a éveillé notre curiosité en tant que chercheur à accompagner ces élèves après avoir réussi à obtenir leur baccalauréat et pouvoir

faire des études supérieures. Ainsi le troisième et dernier chapitre de ce travail a traité les difficultés rencontrées par ces bacheliers quant à la compréhension des modules dispensés en langue française et leur production orale en classe de FOS. Cette transition du statut de ces apprenants des élèves aux étudiants a imposé aussi le passage d'un français d'ordre général à un français sur objectif spécifique. Nous avons choisi, en outre, de prendre comme échantillon les stagiaires de la formation professionnelle et précisément les stagiaires de la filière de technicien spécialisé en gestion des entreprises. Le choix n'est pas accidentel. Il est ainsi justifié d'une part par l'importance accordée à ce secteur de la part du souverain et de la majorité des bacheliers. D'une autre part par l'intérêt que nous portons, en tant que formatrice de communication, aux difficultés rencontrées par nos stagiaires au niveau de la compréhension et la production de l'oral. Nous nous sommes donc basée, outre notre propre expérience, sur un questionnaire adressé aux stagiaires de la filière technicien spécialisé en gestion des entreprises. Il s'agit d'un métier de service qui exige des stagiaires une bonne maîtrise de la langue française pour pouvoir comprendre les différents modules et participer activement en classe, ainsi qu'une bonne capacité de la prise de parole dans les différentes situations de communication.

Conclusion générale

Le statut paradoxal de la présence de la langue française dans le champ éducatif marocain a suscité des polémiques diverses chez les chercheurs, les pédagogues et les didacticiens marocains. L'élève marocain, de l'enseignement public, après avoir achevé ses études fondamentales dont toutes les matières, hormis le module de la langue française, sont dispensées en langue arabe, est confronté à un enseignement supérieur ou professionnel francisé dans sa totalité. Cet élève, qui a toujours compensé ses notes très faibles en langue française par les notes d'autres modules, se trouve incapable de compenser sa réelle faiblesse dans des situations concrètes de prise de parole en langue française. On s'étonne souvent devant les témoignages de certains bacheliers qui ont pu décrocher leurs baccalauréats malgré leurs notes très basses en langue française. Nous nous demandons alors si c'est le cas quand il s'agit d'une formation supérieure ou professionnelle où la langue française devient une langue fonctionnelle, et ce au niveau de tous les modules.

L'étudiant marocain est tenu de posséder une parfaite maîtrise d'une compétence orale en langue française pour pouvoir comprendre ses professeurs, prendre des notes en classe ou en amphithéâtre et pouvoir interagir avec les différents interlocuteurs. Il est aussi appelé à mobiliser tous ses prérequis, sur le plan de la compétence scripturale en langue française. C'est à cette condition qu'il peut réussir ses évaluations écrites. Cette carence en langue française peut avoir un impact négatif sur l'avenir de tous nos jeunes. En effet, il y'en a ceux qui quittent les études ou la formation tôt parce qu'ils se trouvent impuissants devant le rythme et le volume importants des études supérieures auxquels s'ajoute leur grande faiblesse en langue. Même pour ceux qui arrivent à décrocher des diplômes, la communication en langue française demeure un atout indispensable pour pouvoir trouver un emploi convenable à leur aspiration.

Nous nous trouvons, étant notre statut de formatrice de communication en langue française exerçant dans le premier organisme chargé de la formation

professionnelle au Maroc OFPPT, déçue , dès notre premier contact avec les bacheliers que nous accueillons, devant cet ébahissement que nous voyons dans les yeux de nos stagiaires face aux contenus des cours dispensés dans un langage courant. Nos collègues, formateurs des modules techniques, ont les mêmes impressions. Pour eux, la situations est plus compliquée puisqu'il s'agit , en plus de la maîtrise d'un français courant, de se familiariser avec le langage technique de chaque secteur d'activité(le jargon de l'économie, de l'informatique, de la mécanique etc.).

Notre curiosité d'étudiant-chercheur dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, ainsi que notre pratique de classe nous ont incitée à mener une recherche approfondie pour savoir les causes réelles de cette incapacité de nos stagiaires à pouvoir comprendre et/ou à produire des énoncés dans un français courant, alors qu'ils ont bénéficié d'une masse horaire considérable en langue française depuis leur jeune âge (7 ans). Nous avions l'intention d'effectuer notre recherche auprès de nos stagiaires, mais nous trouvions judicieux d'aller contacter ces stagiaires qui étaient des élèves du cycle qualifiant dans leur milieu d'apprentissage (la classe du français langue étrangère) pour pouvoir répondre à toutes les interrogations que nous posions souvent en tant que formateurs de la formation professionnelle ou professeurs exerçant dans les universités et instituts supérieurs.

Pour pouvoir confronter nos hypothèses de départ tournant autour les interrogations suivantes : « Quelles sont les réelles causes de cette grande faiblesse en langue française d'une manière générale et de la compétence de l'oral en particulier ? », « L'élève du cycle qualifiant a-t-il bénéficié des différentes réformes que le Ministère a adoptées vis-à-vis du module de la langue française ? », « Quelle place occupe l'activité orale dans la pratique enseignante des enseignants de FLE dans le cycle qualifiant ? », « L'élève et les acteurs pédagogiques (enseignant et concepteurs) sont-ils conscients de l'importance de l'acquisition de la compétence orale en langue française pour pouvoir réussir des études supérieures techniques, scientifiques ou professionnelles ? », nous avons

adopté une démarche qualitative s'appuyant sur une observation de quelques classes du cycle qualifiant. Cette démarche nous a requis l'obtention d'une autorisation de la part de l'Académie Régionale de l'Education et la Formation : Région Fès-Meknès, Direction Régionale Fès. Nous avons demandé l'aval de visiter trois lycées appartenant à des milieux sociaux distincts : lycée Al Massira, situé au quartier Ain Nokbi, quartier périphérique dont les habitants souffrent de l'exclusion sociale, lycée Moulay Idriss, le plus ancien de la ville de Fès, situé à Bab Boujloud, et le lycée Ibnou Hazm, situé au centre de la ville nouvelle. Notre objectif était de procéder à une étude comparative pour voir (et jauger) l'impact du milieu social sur la compétence orale des élèves du cycle qualifiant. Notre demande pour effectuer une recherche, au niveau des établissements susmentionnés (2017/2018) a été refusée sans qu'on nous fournisse des raisons convaincantes. Dans les faits, nous n'avons pu obtenir qu'une seule autorisation. Nous étions obligée de choisir un seul lycée et nous avons opté pour le lycée Moulay Idriss. Et même au niveau de ce seul lycée, quelques enseignants qui ne voulaient pas de notre présence au sein de leurs classes. Ceux qui nous ont permis d'assister à quelques séances, ont refusé tout enregistrement vidéo. Nous nous sommes donc contentée de quelques enregistrements audio. Cela donne une idée sur les difficultés que rencontre l'étudiant-chercheur au Maroc au niveau des autorisations et l'accès à l'information. Malgré l'adoption de l'Etat d'un projet de loi qui considère que l'accès à l'information constitue un droit fondamental, le chercheur au Maroc est toujours en butte à la rigidité de certains responsables. A cet effet, nous avons aussi vainement essayé de nous entretenir avec les concepteurs pédagogiques responsables de l'ingénierie des programmes du cycle qualifiant pour connaître les causes de cette négligence de l'oral au niveau des objectifs du programme du module langue française.

Après avoir effectué toutes ces démarches, nous avons procédé à la rectification de quelques points figurant dans le premier plan que nous avons élaboré, en prenant en considération les conseils et directives de notre co-directeur de thèse. En outre, vu la nature de notre sujet, nous avons opté pour trois parties : nous avons consacré la première partie à informer notre lecteur sur

la réalité de notre terrain de recherche : la présence de la langue française dans le champ éducatif au Maroc. Nous avons pu évoquer les programmes de la langue française des trois cycles fondamentaux, notamment les objectifs des programmes dédiés aux trois classes de FLE du cycle qualifiant. Cette partie nous a permis aussi de donner les assises théoriques sur lesquelles nous nous sommes basée dans notre étude de terrain. Pour la deuxième et la troisième parties de notre travail, elles sont consacrées à la vérification de nos hypothèse de départ. Nous y avons mis à contribution usé tous les moyens que nous jugeons utiles à notre recherche : questionnaires, entretiens et observation de classes...

Certes, c'est le public des élèves du cycle qualifiant qui se taille la part du lion au niveau de notre recherche, mais nous n'avons pas exclu les stagiaires de l' OFPPT. En effet, nous avons réservé le dernier chapitre de notre travail aux stagiaires de cet établissement pour analyser de tout près les différentes difficultés qu'ils rencontrent au niveau de l'acquisition de l'oral.

A l'issue de cette recherche, nous avons pu aboutir aux résultats suivants :

Pour le cycle qualifiant au Maroc, nous pouvons retenir que :

Les activités orales dans les classes de FLE sont très rares, voire même absentes dans certains niveaux (première année du baccalauréat). Toutes les activités se focalisent sur la compréhension et la production de l'écrit. L'enseignant et l'élève ont un seul souci : pouvoir réussir l'examen régional écrit (Aljihawi). Les autres niveaux souffrent d'une exclusion pareille des activités orales programmées en classe de FLE. Les seules classes où nous avons assisté à quelques activités orales, comme les exposés et les jeux de rôles, sont les classes de BIOF.

Les enseignants se plaignent du manque de conditions convenables pour pouvoir travailler sur des activités orales en classe (activités ludiques, théâtrales, enregistrements audio, vidéo...). Ils déplorent le manque de supports didactiques, d'espaces classes encourageant les interactions verbales et se

plaignent de l'insuffisance de la masse horaire au module de français au lycée (4 heures hebdomadaire).

De notre part, nous avons découvert que ces enseignants fuient le travail sur la réception et l'émission de l'oral parce que, en plus des causes citées par les enseignants, ils ne sont pas dotés de méthodologies adéquates à l'enseignement de l'oral. Ils prétendent utiliser l'approche communicative pour les activités orales, mais ils se rabattent sur des méthodologies traditionnelles dans leurs pratiques enseignantes. Les enseignants sont réticents vis-à-vis à toute formation continue car ils considèrent leur expérience est largement suffisante. Le ministère, de son côté, concentre son intérêt sur les formations destinées aux enseignants de BIOF.

Pour la formation professionnelle, rappelons que nous avons mené notre recherche auprès des stagiaires de la filière « Technicien Spécialisé en Gestion des Entreprises ». La maîtrise d'une communication orale en langue française est un atout considérable pour ce type de filière. Le questionnaire adressé à ces stagiaires nous a permis de relever ce qui suit :

Le premier obstacle qui empêche les stagiaires de l'OFPPT de bénéficier pleinement de la formation se résume dans les difficultés qu'ils rencontrent au niveau de la réception des contenus techniques dispensés en langue française.

Les responsables pédagogiques et les stagiaires accordent moins d'importance au module « communication écrite et orale en langue française ».

La formation des formateurs qui dispensent ce module pose problème : manque de formation initiale et même continue.

Les objectifs de ce module ne peuvent pas combler la faiblesse des stagiaires en langue française et demeurent inapplicables dans le contexte du travail tant que le stagiaire n'en bénéficie pas.

La communication orale, compétence valorisée dans les objectifs du support cours dédié à ce module, est complètement négligée dans les pratiques

enseignantes des formateurs de communication. L'évaluation de ce module fait uniquement appel à l'écrit.

Le stagiaire ne possède pas, si ce n'est quelques photocopies, un document sur lequel il peut travailler afin de pouvoir combler ses lacunes en communication en langue française.

Ainsi comme toute recherche dans le domaine des sciences humaines, notre recherche, appartenant au domaine de la didactique du français, présenterait certaines limites qui relèvent de la nature complexe du sujet pour lequel nous avons opté. La complexité vient de l'objet de notre recherche (l'oral), cet objet sollicite des connaissances solides en linguistique de la langue orale, en psychologie sociale, en pragmatique et en sociolinguistique. L'objet de l'oral, parce qu'indéterminé, nous semble difficile à cerner. Outre les difficultés que nous avons rencontrées au niveau des autorisations et de la possibilité de nous entretenir avec les concepteurs des modules de français du cycle qualifiant, le fait de ne pas pouvoir étendre notre recherche sur d'autres villes du royaume constitue la limite majeure de notre recherche.

En somme, pour pouvoir palier les difficultés dont souffrent la majorité des apprenants marocains, élèves, étudiants et stagiaires, au niveau de la compétence orale, nous formulons les suggestions suivantes:

- Comme la communication orale en langue française est présente et inévitable dans la vie estudiantine et professionnelle de tout apprenant marocain, il est urgent de revaloriser l'oral en classe de FLE, tout en lui accordant des pratiques autonomes.

- Consacrer la moitié de la masse horaire dédiée au module de la langue française aux activités de l'oral en classe de FLE.

- Adopter des activités ludiques en classe comme les jeux de rôle, les simulations globales, les jeux dramatiques. Travailler avec le théâtre et l'improvisation, avec l'audio et la vidéo s'avère une nécessité incontournable.

- Mobiliser l'internet en classe et créer des pages sur face book favorisant les échanges entre les élèves, les enseignants et les autres élèves appartenant à d'autres pays.

-Rehausser le rôle de l'évaluation de l'oral dans tout le système éducatif, particulièrement au cycle qualifiant (octroyer un coefficient important à l'oral par rapport à la moyenne générale), voire même procéder à la certification des élèves du cycle qualifiant en langue française selon le Cadre Européen Commun pour les Langues.

- Concevoir des manuels adoptant l'approche communicative et la perspective actionnelle comme méthodologies didactiques. Ces derniers doivent prendre en compte les quatre compétences (réception et production de l'oral, réception et production de l'écrit) et faire joindre des CD-ROM contenant des enregistrements pour pouvoir travailler la compétence de la compréhension orale.

- Equiper nos lycées par des laboratoires de langue : la création de nouvelles salles informatiques multimédia ultramodernes, contenant des bureaux multifonctions équipés d'ordinateurs individuels, permettra à l'élève d'écouter, de parler et de s'auto- évaluer.

- Organiser des formations au profit des enseignants de FLE du cycle qualifiant autour de la didactique de l'oral, formations qui seront sanctionnées par des évaluations de promotion interne pour augmenter leur motivation à y assister.

Pour le module de communication écrite et orale destiné aux stagiaires de l'OFPPPT, apprenants auxquels nous avons consacré le troisième chapitre de la troisième partie de ce travail, l'office doit :

Organiser des formations au profit des formateurs de communication animées par des spécialistes dans le domaine de la didactique (didactique du FOS) ou confier cette tâche à des organismes spécialisés dans le domaine.

Revoir le contenu des objectifs de ce module ainsi que sa masse horaire de façon à ce ils puissent répondre aux besoins des stagiaires et aux exigences du marché de l'emploi.

Il est vrai que le module de soft skills , que l'office a intégré dans le programme de toutes les filières, est devenu important du fait que « ces compétences douces » sont l'un des concepts les plus recherchés au 21ème siècle et dans le monde du travail . Il s'agit de mettre en valeur certaines compétences émotionnelles chez le stagiaire comme les aptitudes en communication (gestion de conflits, relations humaines, présentations orales, négociation, esprit d'équipe) ...Mais, ce module est dispensé, dans sa totalité en langue française et exige du stagiaire une grande compétence orale pour pouvoir prendre la parole et s'exprimer. Ainsi ne faut-il pas concentrer d'abord tous nos efforts (office et formateurs) sur la remédiation des lacunes dont souffrent nos stagiaires au niveau de la réception et de la production orale pour une une bonne aptitude communicative en langue française ?

Comme notre travail touche à sa fin sans pouvoir aborder d'autres aspects de la problématique de l'acquisition de la compétence orale l'oral chez l'apprenant marocain, nous pouvons confirmer que ce domaine peut toujours susciter la curiosité de tout chercheur dans le domaine de didactique des langues et peut s'étendre à d' autres disciplines des sciences humaines.

Bibliographie

1-

-ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, 3e édition, Anthropos, 1996.

-ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, Editions ESF, 1997.

-AVANZINI, Guy, *L'Evaluation en questions*, Paris, Editions ESF, 1994,

-BAILLY, Danielle, *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris Nathan, 1997.

-BAKHTINE, Mikhaïl, *Le Marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit, 1929.

-BESSE, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif, Dédier, 2001.

-BIZOUARD, Colette, *Invitation à l'expression orale*, Lyon, chronique sociale, 1996.

-BLANCHET, Philippe, ASSELAH, Rahal, *Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues : Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, Safia, 2008.

-BLANCHET, Philippe, *La pragmatique D'Austin à Goffman*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1995.

-BOUCHARD, Robert, *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, Ellug, 1984.

-BRUNNER, Claude, FABRE, Sylvette, KERLOC'H, Jean-Pierre, *Et l'oral alors ?*, Paris, Nathan, Coll « INRP », 1985.

-CAMBRA, Gine, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, Coll « LAL », 2003.

-CARRE, Philippe, et FENOUILLET, Fabien, *Traité de psychologie de la motivation*, Paris, Dunod, 2009.

-CASTELLOTI, Véronique, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, collection didactique des langues étrangères, Paris, CLE International, 2001.

- CHAMI, Moussa, *L'enseignement du français au Maroc*, Imprimerie NAJAH EL JADIDA, CASABLANCA, 1987.
- CHARBONNIER, Gil, et HABERT, Mireille, *La séquence didactique à l'agrégation interne de lettres classiques et modernes*, Ellipses Editions Maeketing, Paris, 2001.
- CHOMSKY, Noam, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Editions du Seuil, 1971.
- CORNAIRE, Claudette et GERMAIN, Claude, *La compréhension orale*, Paris, CLE International , 1998.
- COSTE, Daniel, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*, Paris, Hatier, 1984.
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005
- DALGALIAN, Gilbert, LIEUTAUD, WEISS SIMONE, François, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE, International, 1981.
- DANIEL, John, *Technologie de l'information et de la communication en éducation*, Paris, ED/HED/TED/1, 2004.
- DE Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca , *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble, France, 2003.) .
- DE KETELE, Jean – Marie, *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck, 1987.
- DE SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Edition Critique par Rudof Engler, OTTO Harrassowitz.Wiesbaden,1990.
- DEPELTEAU, François, *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*, Paris, De Boeck, 2010.
- DESMARAIS, Lise, *Les Technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Editions LOGIQUES,1988.
- DIEUZEIDE, Henri, *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, Paris, presses universitaires de France, 1965.

- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B., *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, Bruxelles, De Boeck, 2001.
- DUCROT, Oswald, *Dire et ne pas dire principes de sémantique linguistique*, Paris, Collection Savoir : sciences, 1991.
- FENOUILLET, Fabien, *Les théories de la motivation*, DUNOD, Paris, 2012.
- GERMAIN, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 50000 d'histoire*, Paris, CLE, International ,1993.
- GHIGLIONE, Redolphe, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1987.
- GINE, Margarida Cambra, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, LAL, Didier, 2003.
- GIRARD, Denis, *Enseigner les langues ; méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 1995.
- GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions De Minuit, 1974.
- GUMPERZ,John, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les éditions de Minuit, 1989.
- HALTE, Jean-François/RISPAIL, Marielle, *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- HYMES, Dell, *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif - Hatier,1991.
- KRIKEZ, Abdellah, *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*, Imprimerie Al Khalij Al Arabi, 2005.
- LAFONTAINE, Lizanne, *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.
- LIEURY, Alain et FENOUILLET, Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996.
- MICHON, Christian et al., *Le Marketeur*, Ed. Pearson, 2003.
- MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll.F, 1982.

-MOUGIN, Françoise, *Langue, culture et stéréotypes*, Montpellier, Presses de l'université Paul Valéry, Montpellier III, 1999.

-MUCCHIELLI, Alex, *La nouvelle communication*, Paris, Edition Armand Colin, 2000.

-ORECCHIONI, Catherine Kerbrat, *Les interactions verbales, Approche interactionnelle et structure de conversations*, Paris, Armand Colin Editeur, 1990.

Ouvrages :

-CYR, Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Montréal, les édition , 1996.

-PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1988.

-PUREN, Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.

-RAVAZZOLO, Elisa, TRAVERSO, Véronique, JOUIN Emilie, VIGNER Gérard, *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*, Paris, Hachette Livre, 2015.

-ROSIER, Jean-Maurice, *La didactique du français*, paris, PUF, 1^{ère} édition, 2002.

-SEARLES, John Rogers, *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Edition Hermann, 1972.

-VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, Paris, Bibliothèque Nationale, 2007.

-VIGNER, Gérard, *Le français langue seconde, Comment Apprendre Le Français aux élèves Nouvellement Arrivés*, Paris, Hachette Education, 2009.

Articles/Revue :

-BOUARICH, Houria, « La politique linguistique éducative au Maroc de 1912 à nos jours [état des lieux et perspectives] », in *Le français des dictionnaires l'autre versant de la lexicologie française*, Bruxelles de boeck/Duculot, 2008.

-CASTELLOTTI, Véronique ; PY, Bernard, «Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue : approche expérimentale » in *La notion de compétence en langue*, Numéro 6, ENS Editions, septembre 2002.

-CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise, « Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de l'élocution dans l'exposé scolaire » in Jean-François Halté et Marielle Rispaïl, *L'oral dans la classe, compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005.

-CHEKOUR, Mohammed ; Chaali, Raja ; Laafou, Mohammed, Janati-idrissi, Rachid «Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire » in *Association EPI*, Avril 2015.

-GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 1959.

-HUGHES, Evrett.C. « La place du travail de terrain dans les sciences sociales. », in *Le regard sociologique*, Paris,1996.: EHESS.

-MABROUR, Abdelouahad, « L'enseignement en/du français à l'université marocaine : Enjeux, contraintes et perspectives d'action, Dans L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique » in *Actes du colloque annuel de l'Agence Universitaire de la Francophonie* Paris, éditions des archives contemporaines, 2016.

-MARZOUKI, Samir, « Étudier les disciplines scientifiques et techniques en français à l'université au Maghreb : le problème du ''niveau'' des bacheliers, les causes et les options de remédiation dans l'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique », in *Actes du colloque annuel de l'Agence Universitaire de la Francophonie*, Paris, éditions des archives contemporaines, 2016.

-OUYOUNGOUTE, Samira « Quelle(s) méthode(s) pour enseigner l'oral à l'école primaire en Algérie ? » in *Synergies Algérie* n° 12.

-PERDUE, Clive ; PORQUIER, Rémy, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, in *Langages*, Revue trimestrielle, n° 57, Mars 1980.

-SALENGROS, Isabelle, « Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC) » in *Alsic*, Vol. 9 | 2006.

-ZERROUQI, Zahra, « Les performances du système éducatif marocain » in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70/2015.

Thèses de doctorat

-ABOUKACEM, El Khater., *Nationalisme et construction culturelle de la nation au Maroc : processus et réactions*, thèse de doctorat en anthropologie sociale, EHESS, 2005.

-GHOUMMID, Imad, *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière « économie et gestion »*, in <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00761213/document>

-HAIDER, Mehdi, *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière sciences de la vie et sciences de la terre et de l'univers*, in <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00725803/document>

-LOUIZ, Driss, *Thèse doctorale sur L'usage des TICE : cas du lycée Marocain*, sous la direction de Pr. Bahmad Malika et Pr. Jean Paul Narcy-Combes, université Ibn Tofail, 2014/2015.

Dictionnaires et guides

-*Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, Division des langues vivantes, Strasbourg, 2000.

-CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, CLE International, S.E.J.E.R, Paris 2003.

-*Dictionnaire HACHETTE* encyclopédique, HACHETTE, Paris, 1995.

-GABAY, Michèle, *Guide d'expression orale*, Larousse, 1991.

-*Le Petit Larousse illustré*, Larousse, Paris, 1995.

-*Le Petit Robert de la langue française*, Dictionnaire le Robert, Paris, 2006.

-MUCCHIELLI, Alex, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 1996.

-ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E*, Ophrys, 2002.

Sites web :

- AIMADE, Nadia, « L'enseignement/apprentissage du français au Maroc entre réalité et utopie », https://revues.imist.ma/index.php?journal=SEMEION_MED&page=article&op=download&path%5B%5D=13719&path%5B%5D=7644

-ARBISIO, Christine, « Tests et clinique : une histoire conjointe », <https://www.cairn.info/le-bilan-psychologique-avec-l-enfant--9782100521203-page-43.htm>

-BENSFIA, Abdellatif et al., « L'impact du choix de la langue sur les débouchés et carrières professionnels : points de vue d'étudiants » in Enseignements universitaires francophones en milieux bi / plurilingues, in *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-3 | 2013, mis en ligne le 27 décembre 2013, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2612>.

-BERTOCCHINI, Paola ; COSTANZO Edvige, « Observer une classe de langues », <http://cfjdidida.over-blog.com/article-observer-une-classe-de-langues-113283096.html>

-BERTOCCHINI, Paola, COSTANZO, Edvige ; « Interaction en classe de langue » in *Interculturel*, Revue de l'alliance Française de Lecce, n°14, 2010, www.ceo.fipf.org

-BLEAU, Caroline, Les TIC : une solution au manque de motivation ? http://ecler-tic.blogspot.com/2006/05/les-tic-une-solution-au-manque-de_26.html

-CHAFIQI, Fouad ; Abdelhakim Alagui, « réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques », <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-3-page-29.htm> .

-CHINI, Danielle, « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? » <https://journals.openedition.org/rdlc/1958>.

-COLETTA, Jean –Marc citée par CherakRadhia, Comment réussir à l'oral ? vers l'appropriation d'une compétence discussive en FLE , in file:///C:/Users/hp/Desktop/Le_CHERAK_RADHIA.pdf.

-DECI Edward, KOSTNER Richard, RAYAN Richard, Extrinsic Rewards and intrinsic Motivation in Education : Reconsidered once again, Review of educational research spring 2001, vol 7 n°1 https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2001_DeciKoestnerRyan.pdf.

-DELIVRE, Alexandre, Techniques de questionnement, <https://delivre.wordpress.com/2007/09/20/techniques-de-questionnement/>.

-DUCROT, Jean Michel, « L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches » in www.edufle.net/1-enseignemeny-de-la-comprehension .

-FAGNANT, Annick et al. « L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants » , <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01715665/document>.

-FATHY ABDELAZIZ, Nada, « L'observation dans une classe de langues », in <https://arlap.hypotheses.org/9709>.

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/maroc-charte-educ.htm> .

-KRAMSCH, cité par, KANMAZ, AshhanElif, «Analyse de l'Interaction verbale dans une classe de FLE en Turquie», Thèse de Doctorat, Istanbul, 2006, voir le site web <https://grammfle.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/KANMAZ.pdf>.

-LEGENDRE, Renald , Dictionnaire Actuel de l'éducation -Guerin /ESKA), 1993, <http://francois.muller.free.fr/diversifier/definition.htm>.

- MESSAOUDI, Faouzia ; TALBI Mohammed , «Réussir l'intégration des TICE au Maroc : regard sur le déploiement de la stratégie nationale GENIE » in Association EPI Mars 2012, <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00826643/file/a1203e.htm> .

- MOSCAROLA, Jean, « Les utilisations pédagogiques du sphinx de l'enseignement à la recherche », <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000866/file/b78p219.pdf>.

- NAASS, Khalid, « L'enseignement-apprentissage du français à l'université marocaine : du linguistique à l'interculturel »in Adjectif.net, mis en ligne mercredi 31 mai 2017 <http://www.adjectif.net/spip/spip.php> .

- PERRENOUD, Philippe « A propos de l'oral » in http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_198/1988_14.html.

- PUREN, Christian
[PUREN 2007a Conclusions personnelles indicateur comp%C3%A9tence %20COE v site perso.pdf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_198/1988_14.html) .

- RICHER, Jean-Jacques Université de Bourgogne, « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée ? »
<https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer.pdf>.

- ROYER, Sabrina, « Français sur Objectifs Spécifiques » in <https://agi.to/enseigner/carnets-pedagogiques/fos-francais-sur-objectifs-specifiques/>.

- SADIQUI, Mina, « Didactique du français au lycée au Maroc. Entre didactique des langues et didactique des disciplines scientifiques », <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2227> .

- SAHNOUN, Mokhtar, « Didactique de l'oral : articulation et harmonisation », Le français aujourd'hui, 2006/3 (n° 154), p. 45-56. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-45.htm>
- SENOBARI, Sara, « Le questionnaire : quels objectifs ? Quelles démarches ? » <https://arlap.hypotheses.org/3793> .
- TAIWO, Sunday, « TEACHERS' PERCEPTION OF THE ROLE OF MEDIA IN CLASSROOM TEACHING IN SECONDARY SCHOOLS » in The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET January , volume 8. Article en ligne <http://tojet.net/articles/v8i1/818.pdf>

Autres sites consultés

[-www.hcp.ma/file/200737](http://www.hcp.ma/file/200737)

-Les techniques de questionnement,,PNL ARTICLES
<https://pnlarticles.com/techniques-de-questionnement/> .

- <http://www.memoireonline.com/10/09/2770>.
- <http://francois.muller.free.fr/diversifier/4niveauxdevaluation.htm>
- http://www.ibe.unesco.org/curricula/morocco/mr_us_fre_2005_fre.pdf
- [http://www. http://romanistik.phil-fak.uni-koeln.de/file](http://www.http://romanistik.phil-fak.uni-koeln.de/file)
- <http://www.taalimtice.ma/>
- Récapitulatif de la méthodologie FOS proposée,
http://fipf.org/sites/fipf.org/files/recapitulatif_de_la_methodologie_fos_proposee.pdf.
- https://lematin.ma/journal/2013/Journee-internationale-de-la-francophonie_Quelle-place-occupe-la-langue-francaise--chez-les-MarocainsA/179543.html .
- <https://www.ofppt.ma/>
- <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2015/06/FP-FR-finale-11-04-2016.pdf>
- Le site de Jean Pierre Robert <https://Jeanpierrerobert.fr> .
- https://pm22100.net/01_PDF_THEMES/wiki/Pyramide_de_Maslow.pdf

Annexes

I- Questionnaire destiné aux enseignants de FLE : cycle qualifiant

Nom/Prénom :

Sexe :

Etablissement :

2- Quels sont les niveaux que vous enseignez ?

.....
.....
.....
.....

3- Depuis combien de temps que vous exercez le métier d'enseignant ?

.....
.....
.....

4- Avez –vous reçu une formation pédagogique avant d'exercer le métier d'enseignant ?

Si oui, dans quel établissement ?

- ENS
- CPR
- Centre Régional des Instituteurs

5- Selon vous, un professeur qui a dans son actif une certaine ancienneté doit-il poursuivre des formations continues :

.....
.....
.....

6- Avez –vous commencé votre carrière d’enseignant dans le même établissement où vous enseignez actuellement ?

.....
.....
.....
.....
.....

7- Avez – vous déjà travaillé dans le milieu rural ?

Si oui, y-a-t-il une différence de niveau entre les élèves de milieu urbain et ceux de milieu rural ?

.....
.....
.....
.....

Les activités orales en classe de FLE

8- Quelle approche pédagogique utilisez-vous pour les activités orales ?

- L’approche communicative
- La perspective actionnelle
- L’approche par compétence
- Autres méthodologies

9- Quelle est la marge horaire dédiée à l’activité orale pour chaque niveau ?

.....
.....
.....
.....

10- Travaillez-vous la compréhension de l’oral avec vos élèves ?

.....
.....
.....
.....

Si oui, quels sont les supports pédagogiques que vous utilisez pour faciliter la compréhension ?

- Enregistrements sonores
- Images/photos
- Figurines illustratives
- Images tirées des œuvres littéraires
- Aucun

11- comment travaillez-vous la production de l'oral avec vos élèves ?

- en travaillant sur des sujets de débat
- des exposés
- des dialogues
- des poèmes à réciter
- des discussions libres

12- Ces activités sont-elles en adéquation avec les objectifs fixés ?

.....
.....
.....
.....

13- La démarche que vous adoptez favorise-t-elle la communication orale entre vos élèves ?

.....
.....
.....
.....

14- Les activités de l'oral que vous présentez permettent-elles d'intégrer des acquis ?

.....
.....
.....
.....

Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....

15- Les objectifs que vous fixez sont –ils atteints ?

.....
.....
.....

16- Vos élèves sont-ils actifs en classe ?

.....
.....
.....

17- Sont-ils réceptifs ?

.....
.....
.....

18- S’expriment-ils spontanément ?

.....
.....
.....

19- Souffrent-ils de difficultés au niveau de la compréhension de l’oral ?

.....
.....
.....

Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....

20- Souffrent –ils des difficultés au niveau de l’expression orale ?

.....
.....
.....

Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....

21- Pensez –vous qu’une communication authentique en classe de FLE se caractérise d’abord par la spontanéité des prises de parole ?

.....
.....
.....
.....

21- Contrôlez – vous la prise de parole des élèves ?

.....
.....
.....

22- En communication, pensez-vous qu’une marge de liberté pour les élèves peut mettre en cause l’autorité de l’enseignant ?

.....
.....
.....

23- Les interactions entre apprenants dans le processus d’apprentissage du FLE sont-elles efficaces ?

.....
.....
.....

24- Autorisez- vous le recours à la langue maternelle en classe ? si oui, quelle est la marge donnée ?

.....
.....
.....

La gestion de l’espace classe

25- Quelle disposition de table utilisez-vous pendant les activités de l’oral ?

- La forme U
- Les îlots
- Forme U et rang d’oignons
- Rang d’oignons

26- La disposition des tables favorise-t-elle la communication ?

.....
.....
.....

27- L'état et le nombre de tableaux sont-ils satisfaisants ?

.....
.....
.....

28- Utilisez-vous d'autres matériaux didactiques à l'oral ?

.....
.....
.....

Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....

Evaluation de l'oral

29- Recourez – vous à des tests de positionnement ?

.....
.....
.....

Si oui, à quel niveau positionnez- vous vos élèves ?

.....
.....
.....

30- Et pour l'oral, comment évaluez-vous vos élèves au début de l'année ?

.....
.....
.....
.....

31- Lors des interactions en classe de FLE, pouvez-vous travailler avec l'erreur sans la légitimer ?

.....
.....
.....

32- Quel élément vous paraît-il difficile à évaluer ?

- La qualité de la langue orale
- Les éléments prosodiques et non verbaux
- Le contenu et les idées

33- Recourez-vous à des évaluations formatives orales ?

Si oui, comment les exploiter ?

- Par l'identification des forces et faiblesses de vos élèves afin de les travailler
- Par le développement des compétences langagières nécessaires dans la vie en société
- Par la mise en pratique de diverses situations de communication : jeux de rôle, débat, conversation...

34- Quelles compétences sociales pouvez-vous développer grâce à L'évaluation formative ?

- Respecter l'autre
- Ecouter l'autre
- Gérer le stress
- Elargir sa vision du monde
- Développer et organiser sa pensée critique
- Argumenter
- Apprendre à suggérer et critiquer

35 – Recourez –vous à des évaluations sommatives orales ?

.....
.....
.....

Si oui, quelle est la marge de votre subjectivité ?

.....
.....
.....

36- Utilisez –vous une grille d'évaluation ?

Si oui, quels sont les éléments que vous prenez en considération ?

- Linguistiques
- Discursifs
- Communicatifs

37- S'agit-il d'une pratique incertaine ?

.....
.....
.....

38- Quelle relation établissez-vous entre l'oral et l'écrit ?

.....
.....
.....

39- Les activités de l'oral occupent-elles la même plage horaires que celles de l'écrit ?

.....
.....
.....

40- Pour vous, que serait une didactique de l'oral ?

.....
.....
.....

II- Questionnaire destiné aux élèves

Sexe : M, F

Age

.....
.....

Etablissement :

.....
.....

Niveau

d'étude :

.....
.....
.....

Branche étudiée :

.....
.....
.....

Quel quartier habitez-vous?

.....
.....
.....
.....

1- Quelles sont vos activités pendant votre temps libre ?

- Sport
- Télé
- réseaux sociaux
- Lecture

2- Le dernier livre que vous avez lu était en :

- Arabe
- Français
- Anglais
- Autres langues
- Jamais

3- Est-ce que vous regardez des programmes TV en français ?

- Toujours
- Parfois
- Jamais

4- Quelle langue utilisez-vous sur internet pour faire vos recherches ?

- Français
- Arabe
- Anglais

5- Et quelle langue utilisez-vous pour chatter ?

- Le français seulement
- L'arabe seulement
- L'anglais seulement
- L'arabe alterné avec français
- L'arabe transcrit en français
- Un peu de tout

6- Parlez-vous en français :

- En classe
- A la maison
- Dans la rue
- Nulle part

7- Etudier la langue française :

- Me plaît
- Pas du tout
- Un peu

8- Lorsque vous pratiquez le français vous

- Pensez en arabe et parlez en français
- Pensez en français et parlez en français
- Pensez en anglais et parlez en français
- Pensez en arabe et vous ne pouvez pas parler en français

9- En classe vos professeurs parlent

- Uniquement en français
- Alternent arabe français
- Souvent arabe

10- Lorsque votre professeur ou quelqu'un d'autre vous parle uniquement en français ?

- Vous comprenez tout ce qu'il dit
- Vous trouvez des difficultés à le comprendre
- Vous ne comprenez que quelques énoncés ?

11- Quand votre professeur travaille avec vous l'oral, est ce qu'il utilise :

- Enregistrements sonores
- Images/photos
- Figurines illustratives
- Images tirées des œuvres littéraires
- Films /documentaires
- Aucun

12- Est ce que vous trouvez les œuvres programmés durant les trois années

- Difficile
- Facile
- A la portée
- N'ont aucune importance

13- Quelles sont les activités orales que vous travaillez avec votre professeur en classe ?

- Les sujets de débat
- les exposés
- Les dialogues
- Les poèmes à réciter
- Les discussions libres.

14- Trouvez-vous ces activités intéressantes ?

.....
.....
.....
.....

15- Les sujets de discussions et de débats qu'on vous propose en classe sont-ils en relation avec votre réalité sociale et culturelle?

.....
.....
.....
.....
.....

16-Est-ce que vous avez la possibilité de choisir les thèmes abordés dans vos exposés, débats et discussions?

.....
.....
.....
.....
.....

17- qu'est ce que vous préférez le plus ?

- Les activités écrites
- Les activités orales
- Les activités de langue (grammaire, conjugaison...)

18- Quand vous voulez parler en français, les difficultés que vous rencontrez sont au niveau

- De la composition des phrases
- De la prononciation
- Du vocabulaire
- De la grammaire, conjugaison.

- (compréhension orales, débats, exposés)

19- Avez – vous déjà eu la possibilité de prendre la parole en public ?

.....
.....
.....
.....

Si oui, dans quelle situation de communication ?

- Exposé
- Débat
- Discours
- Autres

20-D'après vous, quelles sont les causes réelles qui vous empêchent à prendre la parole en classe de français?

- Peur d'être mal jugé par le prof et les autres élèves ;
- par timidité ;
- manque de confiance en soi ;
- manque de bagage et problèmes linguistiques ;

21 - Y-a-t-il au Maroc des chaînes télévisées ou des émissions sur la radio consacrées à l'enseignement/apprentissage du français ?

.....
.....
.....
.....

Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....
.....
.....

22- Recourez-vous à des sites sur internet pour vous aider à améliorer votre niveau de français ?

.....
.....
.....
.....

Si oui, lesquels ?

.....
.....
.....
.....

23- Préférez –vous lire des articles, des romans ou des textes

- En papier
- Sur internet

24- Lors de la présentation de vos exposés, préférez-vous utiliser :

- Le tableau
- Les images
- Le vidéoprojecteur

25- Aimez-vous être encadré par :

- Un professeur moderne utilisant les nouvelles techniques d'information et de communication
- Un professeur classique utilisant le livre en papier et le tableau

26- Faites-vous ou avez – vous déjà fait des heures supplémentaires en français ?

.....
.....
.....
.....

Si oui, pendant combien de temps ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

26- Avez –vous réellement bénéficié de ces heures ?

- Oui
- Non
- Pas tellement

27 - Si vous voulez évaluer votre niveau de français, quelle note mettez-vous sur 20 ?

- De 1 à 5
- de 5 à 10,
- de 10 à 15
- De 15 à 20

28– Selon vous, les difficultés dont souffre la majorité des élèves et étudiants en français est la responsabilité ?

- Du ministère de l'enseignement
- Des enseignants
- De la famille
- De vous-même

29- Pouvez-vous proposer quelques solutions pour remédier à ce phénomène ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Si oui,
lesquelles ?.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour votre contribution.

**III- Questionnaire destiné aux stagiaires de la filière technicien
spécialisé en gestion des entreprises**

Sexe : M, F

Age :.....

Etablissement :.....
.....
.....

Niveau d'étude :
.....
.....
.....

Type de baccalauréat obtenu :
.....
.....
.....
.....

Année d'obtention du baccalauréat :
.....
.....
.....
.....

1- Avez – vous déjà poursuivi une formation après l'obtention de votre baccalauréat ?

.....
.....

Si oui, laquelle ?

.....
.....
.....

2- Pourquoi avez-vous choisi cette filière ?

.....
.....
.....

3- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées au début de votre formation à l'OFPPT ?

.....
.....
.....
.....

4- Trouvez – vous des difficultés au niveau de la compréhension des cours dispensés en français ?

.....
.....
.....

5- Pouvez – vous prendre la parole en langue française en classe sans difficultés ?

.....
.....
.....

6- Quand vous trouvez du mal à communiquer en langue française, cela est dû à un problème lié au :

- Trac
- Non maîtrise des règles de la grammaire et de la conjugaison
- Manque de vocabulaire
- Autres causes.

7- Y-a-t-il une différence entre le français que vous avez appris durant votre parcours scolaire et celui que vous apprenez à l'ISTA ?

.....
.....

Si oui, laquelle ?

.....
.....
.....

8- Etes-vous conscient de l'importance de l'acquisition de la langue française pour pouvoir obtenir un diplôme et intégrer le marché de l'emploi ?

.....
.....
.....

9- Que faites-vous pour améliorer votre niveau de langue ?

- Lire
- Faire des cours de soutien en langue française
- Consulter des sites internet dédiés à l'apprentissage de la langue française
- Utiliser le français dans votre quotidien lors de vos discussions avec vos formateurs et vos collègues

10- Quelle langue utilisez- vous sur internet pour faire vos recherches ?

- Français
- Arabe.
- Anglais

11- Et quelle langue utilisez-vous pour chatter ?

- Le français seulement
- L'arabe seulement
- L'anglais seulement
- L'arabe alterné avec français
- L'arabe transcrit en français
- Un peu de tout

12- Parlez-vous en français :

- En classe
- A la maison
- Dans la rue
- Nulle part

13- Etudier la langue française :

- Me plaît
- Pas du tout
- Un peu

- 14- Lorsque vous pratiquez le français vous
- Pensez en arabe et parlez en français
 - Pensez en français et parlez en français
 - Pensez en anglais et parlez en français
 - Pensez en arabe et vous ne pouvez pas parler en français

15- En classe vos professeurs parlent

- Uniquement en français
- Alternent arabe français
- Souvent arabe

16 - Lorsque votre professeur ou quelqu'un d'autre vous parle uniquement en français ?

- Vous comprenez tout ce qu'il dit
- Vous trouvez des difficultés à le comprendre
- Vous ne comprenez que quelques énoncés ?

17- Comment trouvez-vous les cours dispensés en terme du module de communication écrite et orale en langue française ?

- Utiles et peuvent vous aider à comprendre les autres modules et intégrer le marché de travail
- Inutiles et ne vous apporte aucune valeur ajoutée

18- La masse horaire dédiée à ce module est-elle suffisante ?

.....
.....

Si non, combien de séances proposez –vous par semaine ?

.....
.....

19- Quand votre formateur travaille avec vous l'oral, est ce qu'il utilise :

- Enregistrements sonores
- Images/photos
- Figurines illustratives
- Films /documentaires
- Aucun

20- Quelles sont les activités orales que vous travaillez avec votre formateur de communication en classe ?

- Les sujets de débat
- les exposés
- Les dialogues
- Les discussions libres.

21- Trouvez-vous ces activités intéressantes ?

.....
.....
.....

22 - Les sujets de discussions et de débats qu'on vous propose en classe sont-ils en relation avec la filière que vous étudiez?

.....
.....
.....

23-Est-ce que vous avez la possibilité de choisir les thèmes abordés dans vos exposés, débats et discussions?

.....
.....
.....

24- qu'est ce que vous préférez le plus ?

- Les activités écrites
- Les activités orales
- Les activités de langue (grammaire, conjugaison...)

25- Quand vous voulez parler en français, les difficultés que vous rencontrez sont au niveau

- De la composition des phrases
- De la prononciation
- Du vocabulaire
- De la grammaire, conjugaison.
- (compréhension orales, débats, exposés)

26- Avez – vous déjà eu la possibilité de prendre la parole en public ?

.....
.....

Si oui, dans quelle situation de communication ?

- Exposé
- Débat
- Discours
- Autres

27 -D'après vous, quelles sont les causes réelles qui vous empêchent à prendre la parole en classe de français?

- Peur d'être mal jugé par le prof et les autres élèves ;
- par timidité ;
- manque de confiance en soi ;
- manque de bagage et problèmes linguistiques ;

28 - Si vous voulez évaluer votre niveau de français, quelle note mettez-vous sur 20 ?

- De 1 à 5
- de 5 à 10,
- de 10 à 15
- De 15 à 20

29– Selon vous, les difficultés dont souffre la majorité des élèves et étudiants en français est la responsabilité ?

- Du ministère de l'enseignement
- Des enseignants
- De la famille
- De vous-même

30- Pouvez-vous proposer quelques solutions pour remédier à ce phénomène ?

.....
.....
.....
.....

Si oui,
lesquelles ?.....

.....
.....
.....
.....
.....

Merci de votre contribution.

Table des matières

Introduction générale	.....	1
Partie I : Le français au Maroc : entre réalité et représentation	.....	10
Introduction	.....	11
Chapitre I : Le statut de la langue française au Maroc	.....	14
I-Aperçu historique sur le statut du français au Maroc	.....	15
I.1 Le français : statut et nature avant la colonisation	.....	15
I.2- Le français : statut et nature sous le Protectorat	.....	16
1.3- Le français : statut et nature après le Protectorat	.....	17
II- Enseignement-apprentissage du français au Maroc : ambitions et contraintes	.....	19
II-1 Enseignement du français au préscolaire	.....	19
II-2 Enseignement du français au primaire : objectifs et programme	.....	21
II-3 Enseignement du français au collège : objectifs et programmes	.....	22
II-4 Enseignement du français au lycée : objectifs et programmes	.....	24
III- Objectifs de l'enseignement de l'oral en classe de FLE	.....	27
III.1- Aperçu historique sur la didactique du FLE	.....	28
III-2- L'oral : un objet complexe	.....	41
III-3 Les interactions didactiques	.....	44
Conclusion	.....	46
Chapitre II : Interaction et Communication: quelques considérations théoriques	.....	48
I-Analyse de l'interaction verbale	.....	48
I-1-Aperçu sur quelques théories des interactions verbales	.....	49
I-2 La situation de communication et ses composantes	.....	51
I-2-1 Les participants	.....	51
I-2-2. Le cadre spatio-temporel	.....	52
I-2-3 L'objectif	.....	54
I-3 l'interaction verbale face aux notions de communication et de compétence	.....	54
I-3-1 La notion de communication	.....	55
I-3-2 La notion de compétence	.....	60

I-3-3 Compétence bilingue et apprentissage d'une langue étrangère	.....	63
II La notion d'interaction en linguistique	.....	64
II-1 Quelques particularités de la parole en interaction	.....	65
II-2 Quelques aspects phonétiques de la parole en interaction	.....	66
II-3 Les autres aspects linguistiques de la parole en interaction	.....	67
III- L'interaction verbale en classe de langue	.....	69
III-1- Espace classe et interaction verbale	.....	71
III-2-L'interaction entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant	.....	74
III-2-1-Interaction entre enseignant et apprenant	.....	74
III-2-2-Entre apprenant et apprenant	.....	77
III-3 la dimension interculturelle en classe de FLE	.....	78
Chapitre III : L'évaluation de l'oral en classe de FLE	.....	80
I- Le statut de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage des langues	.....	80
I-1-Les multiples aspects de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage des langues	.....	82
I-2 Les caractéristiques de l'évaluation	.....	84
I-3 La démarche de l'évaluation	.....	86
II-Classification des évaluations	.....	87
II-1-L'évaluation prédicative	.....	87
II-2 L'évaluation formative	.....	88
II-3 L'évaluation sommative	.....	89
III-Techniques d'évaluation des acquis chez les apprenants	.....	90
III-1 Avant le cours	.....	90
III-2 Pendant le cours	.....	91
III-3 En fin de cours	.....	96
IV-Les outils d'évaluation	.....	97
IV-1 les tests	.....	97
IV-2 Les travaux théoriques	.....	98
IV-3 Les travaux pratiques	.....	99

V- L'évaluation de l'oral	.....	99
Conclusion de la première partie	.....	102
Partie II : L'oral en classe de FLE au cycle qualifiant : entre ambitions des orientations pédagogiques et réalité de la classe	.....	104
Introduction	.....	105
Chapitre I : Du cadre théorique à la recherche action	.....	106
I -Cadre épistémologique et didactique	.....	106
I-1- Le positionnement épistémologique	.....	106
I-2-La didactique et la distanciation du chercheur	.....	109
II -Le choix de la méthode	.....	110
II-1- Une méthode construite à partir d'une démarche hypothético-déductive	.....	110
II-2-Une méthode construite à partir d'une démarche empirico-inductive	.....	111
III - L'exploration du terrain	.....	111
III-1-Le questionnaire	.....	112
III-2L'enquête par observation	.....	114
III- 3 Le choix du logiciel pour le traitement des données du questionnaire	.....	115
IV -le lieu, la cible et l'objet de recherche	.....	116
IV-1- Le choix du lieu de l'enquête	.....	116
IV- 2- Le choix de la cible	.....	116
IV-3- l'objet de recherche	.....	117
Chapitre II : Analyse du questionnaire destiné aux enseignants de FLE du cycle qualifiant de la ville de Fès	.....	124
I-Traitement du questionnaire destiné aux enseignants du cycle qualifiant	.....	124
I-1Une identification des enseignants questionnés	.....	125
I-2 Les activités orales proposées aux élèves en classe de FLE	.....	134
I-3 La gestion de l'espace classe	.....	159
I-4 L'évaluation de l'oral	.....	163
II- Analyse des résultats obtenus	.....	173
Chapitre III : Observation de la compétence orale (in vivo) au sein des classes FLE du cycle qualifiant	.....	177

I- Analyse des grilles d'observation de classe de FLE dans le cycle qualifiant	178
I-1 Analyse du contexte	178
I-2 Analyse de la posture de l'enseignant	180
I-3 Analyse de la posture des apprenants	182
II-Interactions entre enseignant/ apprenant et apprenant/apprenant	188
III-Analyse des enregistrements	188
III-1Le statut de l'erreur en classe de FLE	189
III-2Analysedequelquesexemplesd'enregistrements	192
III-2-1-Les erreurs interférentielles phonétiques	192
III-2-2 Les erreurs interférentielles linguistiques	194
Conclusion	196
Partie III : Outils didactiques pour l'amélioration de la compréhension et de la production orales chez les élèves et étudiants marocains	197
Introduction	198
Chapitre I : Motivation des élèves en classe de FLE du cycle qualifiant : facteur déterminant pour la prise de parole	199
I-Quelques conceptions théoriques de la notion de motivation	200
II-La motivation dans l'apprentissage du français langue étrangère au Maroc	203
II-1- Facteurs internes de la motivation de l'élève marocain en classe de FLE du cycle qualifiant	204
II-2-Les facteurs externes qui influencent sur la dynamique motivationnelle des élèves des classes de FLE	212
III-Impact du milieu socioculturel dans la motivation de l'élève à la prise de parole en classe de FLE	223
Chapitre II : L'usage des TICE en classe de FLE du cycle qualifiant : quel impact sur la prise de parole	227
I-Intégration des TICE dans l'enseignement /apprentissage de FLE au Maroc : entre réalité et efficacité	228
II-Impact des TICE sur les interactions verbales en classes de FLE du cycle qualifiant	231
II-1-Enseignant du FLE au lycée et usage des NTIC	231
II-2 Le lycéen marocain et l'usage des NTIC en classe de FLE	233
III-Quel usage des TICE au service de l'oral en classe de FLE du cycle qualifiant	240
III-1-Les TICE au service de la compréhension orale en classe de FLE du cycle qualifiant.	241

III-2- Les TICE au service de la production orale en classe de FLE du cycle qualifiant	.....	244
Chapitre III : Les difficultés rencontrées par les bacheliers marocains à communiquer en langue française : cas des stagiaires de l'OFPPPT.	.....	248
I- Le FOS : quelle particularité ?	.....	250
I-1 Du FLE au FOS	.....	250
I-2 -Le FOS au Maroc	.....	251
II- La compétence de l'oral chez les stagiaires de l'OFPPPT	.....	252
II -1- Bref aperçu sur les formations à l'OFPPPT	.....	252
II-2- Analyse du questionnaire adressé aux stagiaires de la filière technicien spécialisé en gestion des entreprises	.....	255
III- Le renforcement de l'oral chez les stagiaires : conception d'une séquence didactique dédiée aux stagiaires du secteur tertiaire	.....	282
Conclusion	.....	296
Conclusion générale	.....	298
Références bibliographiques	.....	306
Annexes	.....	317