
hors-serie n° 1 | 2020

Regards sur les pratiques enseignantes en matière de langues, première et/ou seconde

Les comportements langagiers de l'enseignant du français (langue seconde/étrangère) face à la langue maternelle (l'arabe) le cas de C.E.3 de l'enseignement primaire public au Maroc

Le cas de C.E.3 de l'enseignement primaire public au Maroc

Najoua MAAFI Chercheuse

enseignement et apprentissage situés

Laboratoire Langage et Société

Faculté des Langues, Lettres et Arts, Université Ibn Tofail

Édition électronique :

URL :

<https://revue-tdfle.fr/articles/hors-serie-1/2970-les-comportements-langagiers-de-lenseignant-du-francais-langue-seconde-etrangere-face-a-la-langue-maternelle-larabe-le-cas-de-ce3-de-lenseignement-primaire-public-au-maroc>

ISSN : 2553-5994

Date de publication : 11/01/2020

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MAAFI, N. (2020) Les comportements langagiers de l'enseignant du français (langue seconde/étrangère) face à la langue maternelle (l'arabe) le cas de C.E.3 de l'enseignement primaire public au Maroc. *Revue TDFLE*, (hors-serie n°1). <https://doi.org/10.34745/>

Mots-clés :

I. Éléments de contextualisation et problématique de la recherche

L'apparition de la didactique des langues fait de l'enseignement des langues étrangères notamment, un domaine autonome qui s'inspire de toutes les sciences du langage, tout en développant une recherche méthodologique qui lui est propre. Etudier les langues nous semble un domaine très intéressant, surtout en cas d'emploi de la langue maternelle en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Au Maroc, l'utilisation de la langue française par l'élève se limite, pour la plupart des cas, à l'école. Cette situation pourrait influencer sur les choix des méthodes et les stratégies d'enseignement, aussi bien que sur les comportements langagiers de l'enseignant de cette langue. Ainsi, ce dernier peut se trouver, dans certains cas, incapable de faire comprendre aux élèves un mot qui leur est étranger.

Cet article est axé sur une problématique de situation de langues en contact. Il s'agit plus précisément d'analyser les comportements langagiers de l'enseignant du français par rapport à la langue maternelle en situation pédagogique. Par ailleurs, ce thème a pour champs d'investigation les classes primaires de l'enseignement public au Maroc.

Nous allons procéder à des observations exploratoires, ceci pour pouvoir analyser (qualitativement) de près les comportements langagiers des enseignants en classe de français (langue étrangère) par rapport à l'usage de la langue maternelle (la langue arabe).

Ce choix n'est pas arbitraire. Nous remarquons l'adoption quasi-totale de la langue maternelle par l'élève marocain en classe de français langue seconde/étrangère. Ce qui nous a poussée à chercher les facteurs qui l'incitent à adopter ce phénomène linguistique.

Nous pouvons dire que la question qui a motivé notre recherche est la suivante: observer et analyser les principes méthodologiques à travers les comportements langagiers que se donnent les enseignants quant au recours des apprenants à la langue maternelle dans une classe de français langue seconde/étrangère.

Notre champ d'investigations est l'école primaire de l'enseignement public à

Casablanca et plus exactement le C.E.3. Nous avons choisi ce niveau dans l'échantillon du travail puisque, à cette première étape, l'enseignement du français est considéré comme une phase d'initiation.

Nous allons tenter, dans la partie pratique de cette contribution, de dégager le changement de comportements de l'enseignant en classe de français langue étrangère en fonction des difficultés langagières qu'il rencontre, autrement dit, en fonction de la divergence des situations qui lui impose d'employer la langue maternelle (l'arabe) ou la refuser.

II. Cadre conceptuel et théorique

Les notions de français langue maternelle (LM/ L1), langue étrangère (LE), langue seconde (LS/L2) permettent de déterminer des contextes d'enseignement/apprentissage des langues qui exigent un traitement didactique particulier pour chaque situation. On ne peut pas se satisfaire d'une simple transposition des méthodes.

Par ailleurs, certains spécialistes s'accordent à définir le français langue seconde (FLS) comme une langue étrangère. Ce lien est particulièrement visible chez CUQ Jean-pierre [1] qui intègre le concept FLS dans le domaine du FLE. C'est dans cette logique que nous choisissons d'alterner entre le concept de langue étrangère et celui de langue seconde. La dimension de la politique linguistique importe ici moins que la notion didactique ou encore sociolinguistique de la communication pédagogique.

II.1. Les relations de rôle dans une situation pédagogique: la classe de langue

La sociolinguistique est une étude qui s'occupe de la spécification des actes de paroles et de l'analyse des relations de rôles et des situations de communication. Ainsi, l'élément le plus important de ses situations est le facteur humain, c'est-à-dire les participants. Dans une situation pédagogique, c'est un cadre où s'établit une communication interpersonnelle entre enseignant et apprenant.

Par ailleurs, une classe de langue peut être décrite comme un ensemble ouvert de messages circulants. Traditionnellement, l'enseignant joue le rôle de l'émetteur privilégié, et les apprenants se trouvent le plus souvent en situation de récepteurs. Il ne faut pas oublier que leurs responsabilités au sein de l'interaction ne sont pas les mêmes. Ainsi, l'apprenant (non-expert) est là pour apprendre, et l'enseignant (expert) pour soutenir cet apprentissage.

Les enseignants doivent prendre conscience du fait qu'ils sont des communicateurs. Émetteurs de messages, il leur incombe d'apprendre à coder adéquatement les messages qu'ils produisent. Un processus pédagogique doit se préoccuper davantage des destinataires que du contenu à transmettre.

II.2. Les comportements langagiers de l'enseignant dans une classe de langue étrangère

L'un des objectifs de l'enseignant: faire acquérir aux élèves un instrument de communication qu'ils puissent employer correctement et efficacement. Partant de-là, l'enseignant du français langue étrangère doit s'adapter à la situation socioculturelle de l'élève apprenant en adoptant ainsi des principes méthodologiques convenables à cette deuxième langue. À tout moment, l'enseignant doit se souvenir que ses élèves ne sont pas français. Son rôle n'est pas alors de décrire la langue mais de l'enseigner. C'est à lui qu'il appartient de présenter les éléments nouveaux de la leçon en enseignant la forme (phonétique, morphologique, syntaxique...) de ces éléments, en même temps que leur sens précis dans un contexte socioculturel donné.

Par ailleurs, un enseignant qui maîtrise la langue cible à un haut niveau bénéficiera, en général, de plus de moyen de fournir un input linguistique adéquat qu'un enseignant qui se sent moins à l'aise dans cette langue. On peut donc s'attendre à trouver un lien assez étroit entre le niveau linguistique de l'enseignant et les résultats de ses élèves: « On est bon professeur que par rapport à des apprenants déterminés et dans une situation donnée ^[2] ».

Pour qu'il y ait interaction en classe de langue, il faut que s'instaure une collaboration entre l'enseignant d'un côté et les apprenants de l'autre. L'enseignant doit, par des techniques appropriées, susciter chez les élèves le désir de parler, de dire, d'écrire; il doit chercher à multiplier les occasions de lire en classe, comme à la maison, et à veiller la curiosité des apprenants pour des livres de valeur.

Ainsi, l'enseignant n'est plus le censeur qui corrige, il s'adapte aux élèves, il aide et soutient: « il sollicite et favorise la créativité de chaque enfant, de chaque groupe dans la classe ^[3] ».

Fréquemment, les enseignants de langue étrangère cherchent une terminologie métalinguistique à adopter. Faut-il se servir des catégories de la langue maternelle pour expliquer ? Ou doit-on se limiter aux explications dans la langue enseignée ?

II.3. Le recours à la langue maternelle (L1) dans une classe de français langue étrangère (LE)

Selon Adam ZEWSKI: « la L1 est une manifestation comme tout d'autres du langage humain. Elle est structurée selon des lois dont on trouve la réplique dans d'autres idiomes (...) posséder une langue maternelle, quelle qu'elle soit, c'est déjà participer au grand phénomène éminemment humain qu'est le langage ^[4] ».

L'enfant maîtrise très imparfaitement sa langue à l'entrée à l'école primaire, et ne sait ni la déchiffrer ni la transcrire. Une plus grande erreur consiste à enseigner le français à de jeunes étrangers de la même manière qu'à des élèves français. Autrement dit, les aptitudes et les compétences des enfants français et étrangers sont en effet quantitativement et qualitativement totalement différentes.

Bien qu'évidentes, les différences entre acquisition et apprentissage n'en sont pas pour autant faciles à expliquer :

-L'apprentissage de la L1 est un phénomène inévitable alors qu'il n'en va pas de même pour l'apprentissage d'une LE.

-L'acquisition de la L1 s'inscrit dans le processus global de maturation de l'enfant, alors que l'apprentissage d'une LE ne commence normalement qu'une fois achevé le processus précédent.

-L'enfant, dans un premier temps, n'a pas de comportement langagier apparent, alors que chez l'apprenant de LE un tel comportement, bien sûr, existe déjà.

Dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les participants doivent choisir un code (la langue maternelle) ou un autre (la langue cible). Il existe de ce fait deux modes d'acquisition d'une L.E selon qu'il y a transfert des processus médiationnels de L1 vers LE ou construction de processus médiationnels spécifiques à LE.

Selon Adam ZEWSKI: « la langue I peut et doit jouer un rôle capital dans l'apprentissage d'une langue II, c'est à travers elle que vous accéderez au langage [5] ».

Une explication possible est que l'apprenant transfère dans la langue étrangère les habitudes de la langue maternelle. Ce transfert s'appelle « interférence », ce qui implique inévitablement que les habitudes de la langue maternelle l'empêchent, en quelque sorte, d'acquiescer les habitudes de la langue étrangère.

Un enseignement de langue étrangère dépend nécessairement de la situation des apprenants, notamment sur le plan langagier, et particulièrement, pour ce qui touche aux relations vécues entre la langue source et la langue cible.

Les méthodes dites directes visent à faire acquiescer les LE de manière « naturelle », en se fondant sur des mécanismes identiques à ceux qui ont conduit à l'acquisition de L1.

Pour certains auteurs, la L1 ne constitue pas, comme pour les participants d'une approche structuraliste de l'enseignement des langues secondes, une source fâcheuse d'interférences qu'il faut neutraliser par tous les moyens (refus de traduction, de la comparaison explicite...). Elle peut devenir au contraire un auxiliaire précieux de l'apprentissage d'une langue étrangère.

En effet, dans certaines circonstances, la situation d'acquisition d'une LE conduit à l'utilisation de processus de traitement proches de ceux qui sont utilisés pour l'acquisition de L1. Alors on retrouve en L.E des phénomènes démontrant l'existence d'ordre d'acquisition identiques à ceux de L1.

L'homme s'approprié le système de sa langue maternelle, mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement par l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier, et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions.

L'élève qui a pris conscience du système phonologique de sa langue maternelle, dans cette optique structurale, est mieux préparé à saisir le système phonologique d'une langue seconde.

On a imaginé une stratégie d'intégration nouvelle, qui consistait principalement à introduire un certain type de structure grammaticale ou lexicale, d'abord dans la langue étrangère pour demander aux élèves de chercher les structures correspondantes dans la langue maternelle et susciter, ainsi, une réflexion en classe sur les caractéristiques de l'une et de l'autre langue.

Par ailleurs, l'utilisation de la langue maternelle ou le rappel constant de celle-ci ne peut en effet que favoriser les interférences entre les deux systèmes, paralyser la formation des automatismes dans la langue seconde.

Ce qui est clair ici, c'est que la référence à la langue maternelle, reconnue indispensable dans les coulisses de la méthodologie, est interdite sur la scène de la classe de langue étrangère pour bloquer la tendance fâcheuse de l'enfant à recourir à sa langue maternelle. Un mot ou une phrase en L.E sont alors associés directement à un objet ou à un événement sans recours à L1.

Corder estime quant à lui que : « la façon dont (la connaissance d'une langue) se construit est en grande partie indépendante des connaissances antérieures de l'apprenant et résiste dans l'ensemble aux tentatives de lui imposer une progression
[6]
autre__ ».

Dans la nouvelle méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, toute explication, toute traduction dans la langue maternelle, toute comparaison avec celle-ci, sont bannies. La traduction n'est pas nécessairement le processus essentiel par lequel s'acquiert une langue seconde.

Souvent, dans une situation d'enseignement d'une langue étrangère, on a recours à un phénomène étroitement lié au milieu scolaire: le recours à la langue maternelle. L'enseignant peut s'appuyer constamment sur les connaissances de langue maternelle et user fréquemment de la comparaison entre les deux langues. Les élèves pourraient être entraînés à passer constamment d'une langue à l'autre par le jeu de la traduction.

Mais dans certains cas, l'enseignant peut refuser, implicitement ou explicitement, la présence de la langue maternelle tout au long du cours.

Le processus des comportements langagiers de l'enseignant face à la langue maternelle reste un point très compliqué à situer et à analyser théoriquement. C'est pourquoi on a prévu, pour être plus proche de la réalité, de faire une étude analytique exploratoire, afin d'observer qualitativement la correspondance des apports théoriques avec les pratiques réelles de classes.

III. Partie empirique

Dans cette deuxième partie de notre article, nous allons exposer les comportements langagiers de l'enseignant par rapport à l'emploi de la langue maternelle en classe de langue étrangère: le français.

Nous avons mené une enquête dans une école primaire publique. Cette enquête a débuté dès le mois de décembre jusqu'au mois de janvier. Pour obtenir des enregistrements qui contiennent des comportements spontanés de l'enseignant par rapport à la langue maternelle, il était nécessaire de travailler au moyen d'un instrument: le magnétophone, tout en prenant le soin pour qu'il ne sache ni le véritable sujet de l'enquête ni le moyen utilisé. Nous avons procédé ensuite à la transcription phonétique des énoncés arabes en recourant aux signes de l'alphabet phonétique international (API), et au système de l'alphabet phonétique arabe.

III.1. La présentation de la classe observée: La 3^{ème} année du cycle fondamental public (C.E.3)

Une seule classe a été choisie: la troisième année du cycle fondamental (C.E.3). Ce niveau constitue la phase introductive à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette phase où l'utilisation du français présente de sérieux problèmes. D'un côté, l'élève marocain se trouve incapable de s'adapter à une langue dont il ne connaît même pas un mot, surtout s'il n'a jamais fréquenté les classes préparatoires en langue étrangère (LE). D'un autre côté, l'enseignant à ce niveau n'aurait pas d'autres choix pour simplifier la tâche de l'apprentissage de la (LE) que le recours à la langue maternelle.

L'introduction du français à ce niveau présente de nombreuses difficultés, c'est que la plupart du temps, les enseignants en situation d'enseignement de cette langue cible se trouvent obligés d'adopter des comportements langagiers différents selon la nature des difficultés qu'ils rencontrent en classe.

On se demande alors :

-Quand est-ce qu'on se réfère à la langue maternelle (l'arabe)?

-Dans quel but emploi-t-on la langue maternelle ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, il était nécessaire de procéder à l'observation

directe des comportements de l'enseignant du français.

Il est à noter que les deux partenaires de la situation de classe (l'enseignant et les élèves) sont de même langue maternelle, à savoir l'arabe dialectal.

Légende:

P : l'enseignant

E : élève

Exxx : plusieurs élèves

E [---] : élève inaudible

II.2. L'analyse des comportements langagiers de l'enseignant face à la langue maternelle

II.2.1. Les acceptations de l'enseignant de la langue maternelle en C.E.3

II.2.1.1 Les acceptations non apparentes

Une acceptation non apparente signifie que l'enseignant, dans certains cas, accepte le recours des élèves à la langue maternelle en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Ceci se fait d'une façon virtuelle et sans être formellement exprimée. Le silence est l'une des réactions de l'enseignant qui traduit son acceptation pour le recours des apprenants à la langue maternelle.

a. Par le silence

Cas I : c'est un cours de dialogue.

E1 : [ustad mdarbin] (Monsieur, ils se disputent).

E2 : [guliliha !] qui est ce ? (dis-lui !)

P dit à E3 : « maintenant, prends le stylo rouge ».

E3 : [Xdr ?] (vert ?)

E4 : [l.la] (non) .

E5 : [hmr] (rouge).

Malgré l'interruption de ces élèves (E1, E2, E3, E4, E5) qui s'expriment en arabe pour communiquer, l'enseignant demeure silencieux. Ainsi, il exprime d'une manière non apparente son acceptation pour le recours à la langue maternelle. Ceci pour faciliter la compréhension aux élèves de certains mots qu'ils n'arrivent pas à comprendre en langue française.

Par la suite, l'enseignant fait signe à un élève (E6).

E6 : [---]

P : « sors ! »

E7 : [dxul !] (entre !)

E8 : [xruʒ !] (sors !)

P : « khadija est dans la cour ».

E9 : [ustad ustad ustad !] (Monsieur, monsieur, monsieur !)

P : « prenez les ardoises ».

Il est à noter que l'élève (E6) n'a pas compris le message énoncé en langue française par l'enseignant, alors ce dernier se trouve obligé d'accepter, silencieusement, le rôle véhiculaire de la langue maternelle puisqu'il n'a pas refusé aux élèves (E7, E8, E9) le recours à cette langue.

Cas II : c'est un cours de lecture.

P : « la boîte est sous la table. Ouvrez la page quarante trois ! ».

E1 : [ustad hahiʒa] (Monsieur ! là voilà).

Exxxx : « les enfants sont dans la cour ».

P : « que font les enfants ? ».

E2 : [---]

E 3 :[ustad aʃ kaʒdiru zʔ^ʕma ?] (Monsieur, c'est à dire qu'est ce qu'ils font?)

E2 : « les enfants jouent dans la cour ».

E4 : « les enfants jouent dans la cour ».

P : « dis à E5 où est ton livre ? »

On remarque que l'enfant E2 n'a pu répondre à la question posée par l'enseignant qu'après la traduction de cette question en langue arabe par l'élève (E3).

L'enseignant n'a pas parlé, adoptant ainsi cette traduction pour permettre la communication au sein du cours même si elle est véhiculée en langue arabe.

Cas III : c'est un cours de compréhension.

P : « qu'est ce que c'est ? »

E1 : [ustad hadak -----] (Monsieur ! c'est -----)

Exxx : « Monsieur, monsieur, pul ».

E2 : [Pil]

E3 dit à E2 : [mafi Pil Pyl] (ce n'est pas pil, pul).

[hadi kanqraw biha whadi kanaklu biha] (Nous prononçons celle là et nous écrivons celle-ci).

E5 : [mafi yn kurd yn kord] (ce n'est pas une courde, une corde).

P : « les cahiers de classe, allez ! ».

L'attitude marquante dans ce cas c'est le silence de l'enseignant sur les demandes des élèves (E1, E2, E3, E4, E5, E6). Ceci pour leur permettre d'éviter les fautes de prononciation en se corrigeant entre eux même. En effet, on peut dire que l'enseignant accepte d'une manière non apparente l'utilisation de la langue arabe.

Les élèves se corrigent, agissent, communiquent. Tout cela se fait en langue arabe; puisqu'à leur niveau, la communication totalement en langue française paraît difficile, à vrai dire impossible. L'enseignant est conscient de cette difficulté, c'est ainsi qu'il garde le silence en permettant l'enchaînement de la communication en langue arabe, et en laissant le champ aux élèves pour se corriger. Son comportement indique qu'il n'éprouve aucune interdiction pour le

recours à la langue maternelle.

Cas IV : c'est un cours d'orthographe qui porte sur la lettre « u »:

P : « la trousse est sur le bureau, lu, mu, bu, pul ».

Les élèves tous ensemble : [ustad ustad ustad] (Monsieur, monsieur, monsieur !)

E1 : [Pil].

P : « écoutez ! Qui corrige, qui corrige ? ».

E2 : [Pul]

P : « voilà ! ».

E3 : [ustad nkatbuha fd.diftar ?] (Monsieur, nous l'écrivons sur le cahier ?)

De temps en temps, il arrive que les élèves demandent quelque chose à l'enseignant en langue arabe. Ce dernier permet ce recours puisque pour lui l'important c'est la continuité au sein de la classe. Le silence de l'enseignant sur cette question posée par l'élève (E3) accentue son acceptation apparente de la langue arabe.

b. Par l'interjection:

Cas I : il s'agit d'un cours d'orthographe.

L'enseignant demande aux élèves de prendre la craie et les ardoises.

P : « qu'est ce que c'est ? ».

E1 : « la trousse ».

P : « levez ! Levez la craie ! Écrivez ! ».

E2 : [ustad ma[?]ndi[?] t.tabafir] (Monsieur, je n'ai pas de craie !).

P : [a !] (c'est une exclamation en arabe qui peut se traduire en français par oui !)

L'enseignant n'a compris qu'après la répétition de la demande de l'élève (E2). Dans un premier temps, il adopte d'une manière non apparente la langue maternelle puisqu'il s'exclame par [a !]. Dans un deuxième temps, il donne un morceau de craie à l'élève sans lui refuser son recours à la langue arabe en adoptant ainsi implicitement cette langue.

c. Par demande du calme:

Au sein de la classe règne beaucoup de bruit.

P : « la lune, la rue, une jupe ».

E1 : « une jupe [hija s.saʒa] (c'est une jupe).

E2 : [ustad nmif l.limrħad] (Monsieur, je veux aller aux toilettes !).

E3 : [ustad kul.lfi braʒmfi] (Monsieur, tout le monde veut y aller !)

P : « du calme ! ».

Dans certains cas, l'enseignant demande le silence aux élèves mais il ne refuse pas du tout qu'ils parlent en arabe. L'énoncé de l'enseignant « du calme ! » traduit son comportement sous entendu qui laisse entendre que, pour lui, l'important c'est de garder le calme au sein de la classe.

d. Par accentuation en langue française:

C'est un cours de lecture.

E1 : [ustad nmsah s.sab.bura ?] (Monsieur ! Et ce que j'efface le tableau ?).

P : « ça va, ça va » .

Et il continue : « prenez la page --- !».

E2 : [tlata wʔʃrin ?] (vingt trois ?).

P : « prenez les ardoises !».

E3 : [l.a.l.wah ?] (les ardoises ?).

P : « oui ! ».

Le mot « oui » énoncé par l'enseignant accentue le fait qu'il permet la traduction en langue arabe à l'élève (E2), et ceci d'une manière non apparente.

Par la suite, l'enseignant adopte la langue maternelle d'une manière sous entendue en répondant par le « oui ». Il veut éviter par cela l'hésitation de l'élève (E3) qui a peur de ne peut pas saisir correctement le message énoncé par l'enseignant en langue française.

II.2.1.1 Les acceptations apparentes:

Une acceptation apparente est une adoption suffisamment claire, précise et sans équivoque.

Il arrive que l'enseignant montre aux élèves sa permission pour qu'ils utilisent la langue maternelle. Ceci se fait d'une manière explicite.

a. par reprise en langue arabe:

Cas I : c'est un cours qui porte sur la lettre « d ».

P : « donnez-moi des mots qui contiennent « d », des mots où l'on entend « d » ! ».

E1 : « un dindon ».

P : « un dindon, qu'est ce que c'est qu'un dindon ? ».

E2 : [bibi] (dindon).

P : [bibi] (dindon).

Exxx: « Monsieur, monsieur, monsieur ! ».

E4: « une corde ».

E5 : « du poisson ».

E6 : « oujda ».

P : « oui oujda ».

Le fait que l'enseignant reprend le mot [bibi] énoncé par l'élève (E3) implique son adoption claire de cette langue maternelle. Le procédé dont use l'enseignant quand il demande aux élèves de donner l'équivalent de ce terme en arabe permet aux apprenants de saisir le sens inconnu.

Cas II : il s'agit d'un cours de lecture.

P : « les jours de la semaine ».

E1 : [ustad hiʒ.ʒa l.a.ʒ;ʒam dʒal s.simana ?] (Monsieur, ce sont les jours de la semaine ?).

P : « les jours de la semaine [l.usbuʔ^ʕ hiʒa] la semaine » (c'est la semaine).

P : « le dos de l'âne, le dos de l'âne, viens ici ! Le dos de l'âne ».

E2 : « de l'âne ».

L'enseignant reprend l'énoncé de l'élève (E1) en arabe. C'est une attitude claire pour dire aux élèves qu'il permet également cette traduction.

Cas III : c'est un cours de dialogue:

E1 : « maman est dans la cuisine, elle prépare une dinde ».

P : [ha hna yn doəd drnaha waf rat bqa dima thad.dar yn doəd ʒibu ʃi haʒa ra !] (Nous avons déjà dit une dinde, est ce qu'elle va toujours cuire une dinde, donnez-moi autre chose !).

E2 : « maman est dans la cuisine, elle prépare du poisson ».

P : « bien ! Maman est dans la cuisine, elle prépare quoi ? ».

E3 : « maman est dans la cuisine, elle prépare un mouton ».

P : [af briti dgul gul rir gul af briti dgul blʔ^ʕarbiʒa !] (Qu'est ce que tu veux dire ? Dis-le en arabe !).

E3 : [---] (l'élève garde le silence).

P : [rat.ta.ʒ.ʒab lhawli kul.lu bz.zaf !] (Elle fera cuire le mouton en entier, c'est trop !).

Par la suite, l'enseignant dessine une maison au tableau. Cette méthode permet l'accès aux élèves qui se trouvent incapables de saisir des termes qui leur sont incompréhensibles.

P : « regardez, qu'est ce que c'est ? ».

E4 : « la rue ».

P : « la chaussée ».

Exxx : « la chaussée ».

P : « Nabil et Mina habitent ici. Nabil et Mina habitent au rez-de-chaussée ».

P : [as katsam.miw hada ʔ^fndkum ?] (Comment vous appelez ça chez vous ?).

E5 : [s.safli] (Le rez-de-chaussée).

P : « voilà ».

P : [maʔ^fndk baf rat wad.dhi] (Vous n'avez pas d'autres moyens pour expliquer ?).

P : [af rad.diri majmknf] (Qu'est ce que vous allez faire, c'est impossible !).

C'est une remarque très importante qui valorise le rôle important assigné à la langue maternelle en classe de français langue étrangère.

Pour l'enseignant, cette traduction est nécessaire pour assurer la compréhension aux élèves. Tant que les élèves ne maîtrisent pas suffisamment la langue française, l'enseignant les invite à expliquer la situation en langue maternelle.

Cas IV : dans une situation de correction phonétique, il arrive parfois que l'enseignant accepte d'une manière apparente la langue maternelle et permet aux élèves d'y recourir afin de corriger leurs fautes de prononciation.

P : « Qu'est ce que c'est ? ».

E1 : « C'est le bureau ».

P : « Regardez maintenant ! ».

Exxx : « Nabil est à côté du bureau ».

P : « L avec u qu'est ce que c'est ? ».

E2 : « Lu ».

E4 corrige à E3 : [mafɪ lə: ly:] (Ce n'est pas le, lu).

E5 dit à E6 : [maʃi mə: my:] (Ce n'est pas me, mu).

P : « Allons Mebchour [maʃi mə] (ce n'est pas me).

b. par insulte en langue arabe:

Il s'agit d'une séance d'orthographe. Le système est que les élèves apprennent à écrire des lettres ou des mots d'abord sur les ardoises, par la suite ils réécrivent ce qu'ils apprennent sur les cahiers.

E1 : [laʃ maʒzib wahd.stilu l.li ma taʒqtaʔ ?] (Pourquoi il n'amène pas un stylo qui ne coupe pas ?).

P : [ʃad.d lmistara mnhna hak.ka] (Prends la règle d'ici, comme ça !).

Ensuite, il perd patience, son comportement change brusquement et insulte une élève (E2) qui a écrit directement sur le cahier.

P : [--- nti maʔarfa ht.ta tktbi wkat.sab.bki fd.diftar aʃ zar.rbk --- duk l.li kaʒraʔfu mazalin tajtʔal.lmu wnti draʒa sab.aqtiha fd.diftar ?] (Espèce ---, toi tu ne sais même pas écrire et tu écris d'abord sur le cahier, qu'est ce qui te fait prendre cette vitesse, espèce---, ceux qui savent écrire apprennent toujours à écrire sur l'ardoise et toi tu es précipitée !).

P en s'adressant à E3 : [radi tsukti nti.ʒ.ʒa wl.la radi nsammkak fhad sbah whda faʒ.ʒuʒ] (Tu vas te taire ou bien je vais te donner une gifle, l'une des deux !).

L'enseignant s'énerve et lance des insultes en langue arabe. Ce comportement laisse entendre que, pour lui, le seul moyen de punir l'élève est que le message soit en langue maternelle. Ceci pour que l'effet soit plus fort.

c. par comparaison avec le système phonétique de la langue arabe:

Il s'agit d'une séance de lecture.

P : [ʃi haza wra taʒ taʒ.ʒbuha laʔʒalat flkuzina] (Autre chose que les femmes font cuire dans la cuisine).

E1 : « Maman est dans la cuisine, elle prépare une poule ».

P : « Une poule [ahna smaʔnaha ʃi haʒa kulkum ʔarfinha tad.dar flkuzina ʒal.lah !] (Nous l'avons entendu, autre chose que vous connaissez tous, elle se

prépare dans la cuisine, allez !).

E2 : [wahd isah.hah] (Quelqu'un corrige !).

P : [mafi bu: bhal blʔarbiʒ.ʒa mafi da: du: du] (Ce n'est pas [bu:] comme en arabe, ce n'est pas [da:] [du:] [du]).

C'est une comparaison très nette de la part de l'enseignant pour faire une distinction de la prononciation en langue arabe d'une autre en langue française. Pour cela, il était nécessaire de recourir à la langue source.

d. par conseil pédagogique en langue arabe:

Cas I : il s'agit d'un cours de lecture.

P : « Rachida est dans la cour, d, do, di, dou, du, da, un dirham, un dindon, lundi, mardi, une corde, du poisson, des dattes, oujda ».

Exxx : « Monsieur, monsieur, monsieur ! ».

E1 dit à E2 : [ʔawdi mal.law.wal !] (Recommence !).

P dit à E2 : [katxarbki kul.lfi nti] (Tu mélanges tout !).

P : « Vas à ta place, va à ta place ! ».

P : [ʃufi mazʒan kifaf kaʒaqraxhum] (Regarde bien comment ils les lisent !).

À cause du bruit, l'enseignant s'énèrve et dit : [aʃ had lfawda haduk d.duʒuf lkiram radin tskatu wl.la la ?] (Qu'est ce que ce bruit, les invités, vous allez vous taire ou non ?).

E3 : « Les jours de la semaine ».

P : « les jours [mnhna ml.laxl tanguluha] (De là, nous la prononçons de l'intérieur).

Cas II : Il s'agit de réciter un passage :

P : « Allô ! Allô ! C'est Amina ?

- Oui papa, où es tu ?

- Je suis à Oujda.

- Où est ta maman ?

- Elle est dans la cuisine. Elle prépare une dinde.

- Je rentre ce soir après le dîner. »

E1 dit à E2 : [kam.mal] (Continue !).

E2 : « Elle est dans ---- ».

P : [waxal.lih isaw.walha huwa taʒgul.lak fin mamak wa kam.mli] (laisse-le poser la question, il te dit où est ta maman, continue !).

E2 : « Elles est dan la---. ».

P : [aʒwa « elle est dans la cuisine » mal la kuizin naʔsa ?] (Elle est dans la cuisine, qu'est ce qu'elle a cette cuisine, elle dort ?).

P : [ʒal.lah Nabila mʔa Latifa awla smitha !] (Allez, Nabila avec Latifa où je ne sais comment elle s'appelle !).

P : [L.la wa saw.wliha ʔla mamaha finahiʒa] (Non, demande lui où est sa maman !).

E3 : « Allô, allô, c'est Mina ! ».

P : [waf l.li taʒtkal.lam ft.tilifun taʒgul alo] (Est-ce que celui qui parle au téléphone dit allô ?).

Il arrive que l'enseignant incite les élèves et les encourage à communiquer et dialoguer au sein de la classe. De temps en temps, il se trouve obligé d'adopter, d'une manière apparente, la langue maternelle.

Ainsi, l'enseignant pousse les élèves (E1, E2, E3) à apprendre par l'introduction de quelques ordres en langue arabe, ceci pour les encourager et les inciter à mieux maîtriser le français.

1.2.e. par évaluation en langue arabe:

L'enseignant demande aux élèves de lui donner des mots qui contiennent la lettre « d ».

E1 : « Lundi ».

P : « Oui, lundi ».

E2 : [ustad zidliha n.nuqta] (Monsieur, ajoutez un point !).

E3 : « Monsieur, monsieur, monsieur, mardi ».

P : « Oui, mardi ».

Nous remarquons ici comment l'enseignant incite lui-même les apprenants à employer la langue maternelle pour leur faciliter la tâche de compréhension. C'est pour cela qu'il fait une remarque en langue arabe à l'élève (E2) pour lui montrer le rôle moins important du point.

II.2.2. Les interdictions de l'enseignant de la langue maternelle en C.E.3

Cette interdiction se fait également sous deux formes:

II.2.2.1 Les interdictions non apparentes

a. par l'expression « Chut ! ».

Il s'agit d'un cours d'orthographe.

L'enseignant écrit des mots au tableau, ensuite il demande aux élèves de les écrire sur leurs cahiers.

E1 : [ustad] (Monsieur !).

Exxx : [ustad ustad ustad] (Monsieur, monsieur, monsieur !).

E2 : [ustad nkatbu lamsat.tar ?] (Monsieur, nous écrivons ce qui est souligné?).

P : « chut ! »

« À la fin du cours, on passe à la lecture ! »

P : « la trousse est sur le bureau, lu, mu, bu, pul ».

E4 : [ustad ndiru bs.saf bs.saf] (Monsieur, nous faisons rang par rang ?).

P : « chut ! ».

E5 : « Pil ».

P : « Ecoutez qui corrige, qui corrige ? ».

E6 : « Pul ».

L'expression « chut » implique que l'enseignant interdit le recours des élèves (E1,E2,E3,E4) à la langue maternelle. Pour lui, il faut utiliser uniquement la langue française. Il aurait dû exprimer son interdiction d'une manière explicite.

II.1. Les interdictions apparentes :

II.1.a. Par reprise en langue française :

Cas I : C'est une séance d'orthographe. L'enseignant demande aux élèves de ranger leurs livres et de chercher les ardoises.

E1 : [ustad kaʒrsm] (Monsieur ! Il dessine).

P : « Il dessine ».

Et il continue : « Les cahiers de classe ! ».

P : « C'est juste ».

E2 : [ustad l.la mafi shiha] (Monsieur ! Non, ce n'est pas juste).

P : « C'est faux, c'est faux ».

La répétition implique que l'enseignant veut faire introduire le mot en langue cible, dans la mémoire des apprenants. C'est une méthode de mémorisation.

E3 : [ustad rah ʔʻandu xata:] (Monsieur! Il a une faute).

P : « Chut ! C'est faux ».

L'enseignant dessine une maison.

E4 : [dar] (Maison).

P : « Chut ! La maison ».

P : « Regardez ! Qu'est ce que c'est ? ».

E5 : « La rue ».

L'expression « chut » n'implique pas que l'enseignant veut faire taire les élèves (E3, E4), mais il veut marquer son refus du recours à la langue arabe puisqu'il va traduire le mot en français.

Cas II : Il s'agit d'une séance de lecture suivie que l'enseignant lit d'avance ensuite, il demande aux apprenants de lire l'un après l'autre.

P : « Prenez le livre ! ».

E1 : [ustad] (Monsieur !).

P : « Monsieur ! ».

E1 : « Monsieur ! ».

À peine que cet élève achève-t-il sa lecture que d'autres élèves appellent : [ustad ustad ustad] (Monsieur ! Monsieur ! Monsieur !).

P : « Monsieur ! ».

Les élèves tous à la fois : « Monsieur ! ».

La méthode de répétition un par un aide les élèves à mieux mémoriser les passages du livre.

En traduisant le mot en français « Monsieur ! », l'enseignant manifeste clairement son refus de recourir à la langue maternelle.

Conclusion

Le présent travail avait pour objectif de décrire les comportements langagiers de l'enseignant du français (langue étrangère) au cycle primaire de l'enseignement public au Maroc. En effet, l'analyse a porté sur les comportements de l'enseignant face au recours à la langue maternelle. Les exemples sur lesquels s'est appuyée cette étude étaient tirés de plusieurs situations d'enseignement/apprentissage du français au niveau (C.E.3). Ceci, nous a amené à repérer certains cas où l'enseignant fait appel à la langue maternelle, et d'autres cas où il essaie d'éviter ce recours de manière implicite ou explicite.

Dans certains cas, les enseignants incitent eux-mêmes les élèves à parler ou à traduire leurs énoncés en langue maternelle dès qu'ils constatent le blocage et l'incompréhension totale chez ces apprenants.

Ainsi, cette enquête a mis en évidence le rôle de l'introduction de la langue maternelle dans l'enseignement du français langue étrangère.

Nous avons pu retirer de cette recherche que les élèves éprouvent incessamment des difficultés d'user spontanément de la langue cible en situation pédagogique. Cette langue reste toujours pour eux une langue étrangère. Devant cette inaptitude des élèves, l'enseignant se trouve obligé d'accepter le recours à la langue maternelle. Elle reste et elle l'a toujours été un véhiculaire pédagogique dont les enseignants ne peuvent nullement s'en passer en classe de langue étrangère.

Bibliographie :

CALVET Louis-Jean, 1993, *La sociolinguistique*, PUF, coll. *Que sais-je ?*

CUQ Jean-pierre, 1991, *Le français langue seconde*, Hachette.

CHOBAX Jacqueline, SEGRÉ Monique, 1981, *L'enseignement du français à l'école élémentaire, quelle réforme ?*, Paris, PUF.

FISHMAN Joshua. A., 1971, *Sociolinguistique*, Fermand NATHAN. Editions LABOR.

Langages, 14^e année, *Conduites langagières et sociolinguistiques scolaire*, sous la direction de Frédéric François, n°59, 1980.

Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Eddy Roulet, 1980, Paris : Hatier-Crédif.

BOGOARDS Paul, janvier 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*,. Edition-Hatier-Paris

PORCHER Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, Hachette.

VERDELHAN-BOURGADE Michele, 2002, *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Puf.

VIGNER Gérard, 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International.

[1]
___ CUQ Jean-pierre, 1991, *Le français langue seconde*, Hachette.

[2]
___ Paul BOGOARDS, janvier 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*,. Edition-Hatier-Paris.

[3]
___ Chobaux Jacqueline, Segré Monique, 1981, *L'enseignement du français à l'école élémentaire, quelle réforme ?*, Paris, PUF.

[4]

___ *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Eddy Roulet, 1980, Paris : Hatier-Crédif.

[5]

___ *Ibidem*,

[6]

___ *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Eddy Roulet, 1980, Paris : Hatier-Crédif.