

**Mohamed HADDAR**Université Chouaib Doukkali-El Jadida, Laboratoire LERIC URAC  
57

## Représentations sur les langues en contact dans l'espace scolaire marocain : cas des lycéens

Article reçu le 19.09.2019 / Modifié le 05.01. 2020 / Accepté le 06.01.2020

### Résumé

Cet article explore la problématique des représentations sur les langues en contact dans l'espace scolaire marocain. Les deux enquêtes ont révélé une pluralité des représentations des élèves : la langue française est souvent associée à deux visions : une vision utilitaire qui se voit dans les aspirations des élèves à bénéficier des apprentissages linguistiques fonctionnelles qui facilitent leur intégration dans le monde professionnel ; et une autre vision qu'on qualifie d'humaniste où le français est lié à l'art, la littérature et aux valeurs interculturelles. En classe de langue, l'usage des langues de première socialisation pour faciliter l'apprentissage du français ne fait pas l'unanimité de nos enquêtés : certains pensent que la classe de français est un espace d'immersion ; d'autres adhèrent à une conception plurilingue des apprentissages linguistiques.

**Mots-clés :** représentations linguistiques, langue française, plurilinguisme, apprentissage, langues premières.

### Languages in Contact within Moroccan Schools: High School Students' Perspectives

#### Abstract

This article explores the issue of different languages getting in contact within Moroccan schools. The two surveys revealed various perspectives. For the use of French, two visions have been recorded: A utilitarian vision which relates to the students' aspirations to benefit from this functional linguistic medium which will facilitate their integration into the professional world, and a 'humanist' vision according to which French is linked to art, literature and intercultural values. As we investigated the role of other early socialization languages in facilitating the learning of French, our respondents expressed distinct views. Some think that the French class is a space for complete immersion while others adhere to a plurilingual conception of language learning.

**Key words :** Perspectives on language contact, plurilingualism, language learning, mother tongue, the status of French in Morocco.

#### Pour citer cet article :

HADDAR Mohamed (2019). Représentations sur les langues en contact dans l'espace scolaire marocain : cas des lycéens. *Action Didactique*, [En ligne], 4, 68-89. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4/Haddar.pdf>

#### Pour citer le numéro :

CORTIER, Claude KADI-KSOURI Latifa et MABROUR Abdelouahed (dirs), (2019). Cultures d'enseignement/apprentissage des langues, cultures éducatives, didactiques et professionnelles [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 4, décembre 2019. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad4>.

## Introduction

Le paysage linguistique marocain est marqué par la présence de plusieurs langues et variétés de langue (Benzakour, Gaadi et Queffélec, 2000 ; Boukous, 2008 ; Ziamari et De Ruiter, 2015). En effet, trois grands blocs linguistiques se partagent ce paysage sociolinguistique : le bloc linguistique amazighe, le bloc linguistique arabe et le bloc des langues étrangères (Mabrouk et Mgharfaoui, 2010 ; Mabrouk, 2016). Ce contexte est marqué par une ambivalence entre deux réalités sociolinguistiques : d'une part, les discours politiques où les rapports entre les langues sont problématiques (Benzakour et al, 2000, p. 59-61), et d'autre part, les pratiques langagières effectives, observées aussi bien dans les espaces sociogéographiques que dans l'espace virtuel, où le contact entre les langues engendre des phénomènes comme l'alternance de code, le transfert linguistique, les emprunts, les créations métissées (Mabrouk, 2007 ; 2010 ; 2016 ; Ziamari, 2009 ; Ziamari et De Ruiter, 2015), espaces que plusieurs chercheurs ont étudiés en mettant en évidence les rapports entre les cultures des jeunes et leurs pratiques langagières (Benítez-Fernandéz, Miller, De Ruiter et Tamer, 2013 ; Lafrifra et Haddar, 2016).

Ce contexte sociolinguistique a des effets sur l'enseignement du français au lycée. Aujourd'hui, le programme d'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant prend appui sur des œuvres littéraires (MEN, *Les Orientations Pédagogiques*, 2007). Le choix des œuvres littéraires continue de susciter des opinions divergentes (Krikez, 2005) : d'une part, le discours qui défend les œuvres intégrales en s'appuyant sur la nécessité des valeurs culturelles dans la construction de la personnalité de l'élève, d'autre part, le discours qui fustige l'enseignement par des œuvres littéraires et estime que ce choix n'est pas adapté aux exigences du contexte universitaire et du marché d'emploi. D'autant plus que cette réalité pédagogique est confrontée aux représentations des langues scolaires chez les élèves du lycée. En effet, la classe de français est un champ d'émergence des représentations sur les langues où les élèves évaluent leurs expériences linguistiques à travers un discours comportant des propos pour la plupart stéréotypés (Boyer, 1990 ; Petitjean, 2009 et Abou Haidar, 2012).

Notre problématique s'inscrit dans l'étude des représentations que forment les élèves du lycée sur leurs pratiques des langues en contact dans l'espace scolaire. Elle s'appuie sur les questions suivantes : comment les lycéens marocains, qui reçoivent un enseignement du français se fondant sur des œuvres littéraires, perçoivent-ils l'importance de la langue française dans

leur vie scolaire et leur avenir universitaire et professionnel et ceci en rapport avec les autres langues enseignées notamment l'arabe et l'anglais ? Comment perçoivent-ils la relation entre une langue de première socialisation au Maroc et le français comme langue scolaire surtout en classe de français ? Les deux enquêtes que nous avons menées dans deux régions du Maroc tentent d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

## 1. Représentations et imaginaires linguistiques

Les représentations des langues et de leurs variations font partie des objets d'étude de la sociolinguistique. Celle-ci étudie les représentations des locuteurs à l'égard de tel ou tel fait linguistique, normé ou non. Elle s'interroge sur les phénomènes de stéréotypie en matière d'attitudes linguistiques. Elle analyse les images que font les sujets parlants des langues en contact et leur incidence sur l'évolution de ce contact (Boyer, 1990, p.114). Dans sa thèse sur les représentations linguistiques et les accents régionaux du français, Cécile Petitjean affirme que :

« une représentation linguistique serait un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus au moins élevé de jugement et de figement, et permettant au(x) locuteurs d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique, c'est-à-dire de la ou des langues de la communauté ou de la ou des langues des communautés exogènes, et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique. » (Petitjean, 2007, p. 33)

La première remarque que l'on peut faire à propos de cette définition est l'aspect non scientifique de la représentation linguistique. Dans ce sens, celle-ci fonctionne comme un stéréotype verbal, *un passe-partout verbal* reconnu et accepté par l'ensemble des membres d'une même communauté. Les représentations linguistiques sont l'ensemble des croyances résultant des évaluations que se font les locuteurs de leur propre langue, leurs attitudes envers les langues. L'étude des représentations linguistiques s'interroge sur trois aspects : l'ambiance linguistique et culturelle dans les milieux familial, scolaire et social ; les perceptions que développent les locuteurs envers le statut de leur langue ainsi que comment se développe le vécu sociolinguistique des locuteurs (Boudreau et Perrot, 2005). Ces trois aspects sont nécessaires pour une étude sociolinguistique des représentations linguistiques car elles reposent sur deux orientations. La première consiste à connaître quelles perceptions les locuteurs développent sur leur (s) langue (s)

et leurs pratiques linguistiques. La seconde étant de savoir comment les locuteurs évaluent leurs pratiques linguistiques par rapport à celles des autres. Ces questions sont au cœur de toute étude sur l'imaginaire linguistique des locuteurs.

Dans sa thèse sur la phonologie du français contemporain et sa dynamique dans un français régional, A.M Houdebine-Gravaud (1979 b) a développé la notion d'*imaginaire linguistique* pour désigner le rapport des locuteurs à la langue. L'imaginaire linguistique se différencie des autres termes ambigus comme jugements, attitudes, opinions... etc., ou encore des notions utilisées dans la sociologie comme les représentations sociales et l'imaginaire socioculturel (Houdebine-Gravaud, 2013, p. 43). En se basant sur les travaux d'A. Rey (1972) qui propose aux linguistes de tenir compte dans leurs analyses non seulement des aspects objectifs des comportements linguistiques, mais aussi des aspects subjectifs qui relèvent des opinions, des jugements et des sentiments linguistiques des locuteurs, Houdebine (2013) propose deux pôles d'analyse des comportements linguistiques : d'une part, les normes fictives qui renvoient à l'aspect individuel des comportements linguistiques des sujets et qui relèvent de leurs fantasmes, leurs fictions, leurs imaginations pour s'approprier une expérience linguistique. D'autre part, les normes perceptives : c'est l'aspect social du comportement linguistique, c'est-à-dire l'ensemble des règles institutionnelles qui montrent la volonté du sujet d'appartenir à un groupe bien distinct.

Cependant, il n'y a pas un consensus sur les rapports d'équivalence ou de différence entre les concepts d'imaginaire linguistique, d'attitude et de représentations linguistiques. Petitjean (2007, p. 59) constate que l'imaginaire linguistique apparaît dans les modèles proposés par Houdebine (1982, 1983, 1985, 1993) comme un concept du degré supérieur englobant un ensemble de représentations des sujets, c'est-à-dire leurs perceptions collectives et individuelles des langues, et des pratiques langagières, percevables à travers les discours épilinguistiques. Canut (1996, p. 43) propose une autre définition qui tend à établir un rapport d'équivalence entre les représentations et l'imaginaire linguistique : « l'étude des représentations des locuteurs (ou l'étude de l'imaginaire linguistique) ».

Par ailleurs, le concept d'attitude est défini par Petitjean (2007, p. 63) comme une position intermédiaire et dynamique entre les représentations linguistiques et les comportements langagiers des individus, c'est-à-dire leurs pratiques linguistiques en tant que telles.

Les représentations linguistiques que les locuteurs développent aussi bien sur leurs langues que sur celles des autres peuvent être positives ou négatives. L'origine des représentations négatives réside dans la comparaison que se font les locuteurs d'une langue avec d'autres catégories de locuteurs (Labov, 1972 ; Bourdieu, 1982).

Notre enquête ne vise pas l'étude des comportements linguistiques, elle se limite à l'étude des représentations des lycéens marocains à l'égard des langues, c'est-à-dire leurs perceptions individuelles et collectives des langues en contact et des pratiques langagières.

## 2. Présentation des enquêtes

### 2.1. L'échantillon et les lieux des enquêtes

Pour étudier les représentations sociales des langues en contact dans l'espace scolaire chez les élèves du lycée, nous avons utilisé deux types d'enquête : un questionnaire et un guide d'entretien semi-directif.

Le questionnaire écrit a visé une population de 522 lycéens appartenant à des lycées publics et privés et se trouvant dans deux régions du Maroc : la région *Doukkala -Abda* et la région *Sous-Massa- Draa*. Les principales villes de ces deux régions sont respectivement El Jadida et Agadir. L'enquête a été faite avant l'instauration du nouveau découpage régional. En 2015, le Maroc a modifié son organisation territoriale en passant de 16 à 12 régions. Le choix de la ville d'Agadir se justifie par notre volonté d'avoir des enquêtés amazighophones et d'étudier les représentations des élèves dont la première langue est l'amazigh ou qui ont des liens identitaires avec l'amazigh.

Les données relatives au sexe montrent que la population enquêtée est constituée de 50,8 % de garçons et de 49,2 % de filles. Il n'y a pas donc un grand écart entre le nombre des garçons et celui des filles. La tranche d'âge des enquêtés se situe entre 16 ans et 23 ans. Une grande majorité d'entre eux est âgée de 16 à 21 ans (environ 94 % de la population enquêtée est âgée de 16 à 21 ans). Concernant la variable du bac préparé par nos enquêtés, les données de l'enquête montrent clairement qu'une grande majorité d'enquêtés est constituée d'élèves orientés vers des filières scientifiques. Environ 71 % de l'effectif global des lycéens interrogés déclarent qu'ils préparent un bac scientifique, 3,4 % font des études en sciences économiques alors que 24,9 % de la population enquêtée sont orientés vers des branches

littéraires.

Le guide d'entretien a pour principal axe l'étude des rapports entre les langues de première socialisation (en l'occurrence l'arabe marocain et l'amazigh) et les langues scolaires notamment le français. Le type d'entretien adopté dans cette enquête est semi-directif à usage complémentaire et postérieur à l'enquête par questionnaire. Au total 15 lycéens ont pris part à cette enquête par entretiens semi-directifs. Les élèves interviewés se composent de 11 filles et 4 garçons. Leurs âges varient de 15 à 18 ans. 11 élèves suivent leurs études dans des lycées publics, alors que 4 interviewés font leurs études dans un établissement privé. Les interviews ont été effectuées pendant l'année scolaire 2015-2016.

## **2.2. La langue française : entre une vision utilitaire et une vision interculturelle**

### **2.2.1. Le français : une vision utilitaire**

Les résultats de l'enquête par questionnaire montrent que pour les élèves le français est une langue scolaire. Il est aussi constamment utilisé dans l'espace médiatique et dans des espaces comme les banques et certaines administrations privées ou publiques :

- App 62 : « Toutes les études dans notre société se font en arabe ou en français ».
- App 89 : « Les études à l'université sont en français ».
- App 159 : « La plupart des livres, des émissions et des films est en français. De plus, les panneaux publicitaires sont aussi en français et en arabe ».
- App 441 : « Le français se trouve dans tous les secteurs vitaux comme l'école et les banques ».
- App 480 : « La langue française est devenue une langue importante au Maroc et on l'utilise par exemple dans les domaines des médias, de l'enseignement ».
- App 483 : « Partout dans les entreprises, les banques, les grands marchés... on trouve la langue française ».
- App 511 : « Toutes les études après le bac sont en français et aussi le travail ».

Nos résultats mettent également en lumière l'idée que la population enquêtée est consciente de l'importance de la langue française dans sa réussite

scolaire ou professionnelle. Ainsi, 491 informateurs (environ 94 % de l'effectif global) ont affirmé qu'ils trouvent « très important » ou « important » la langue française. L'intérêt pour le français se laisse voir dans les opinions des élèves quand ils parlent de la situation actuelle de cette langue au Maroc. En effet, les réactions de nos enquêtés montrent que 54,6 % de la population enquêtée affiche un optimisme à l'égard de la situation de la langue française. Ce point de vue repose sur des arguments considérant la langue française comme une langue de modernité qui véhicule des valeurs universelles et qui permet une communication et une communion entre plusieurs cultures. Certains affirment que cette langue est une composante capitale de leur identité linguistique puisqu'elle est ancrée dans le temps et l'espace marocains :

- App 13 : « Le français est une langue qui permet une ouverture sur le Monde ».
- App 244 : « Elle a contribué à la réussite de la communication entre les Marocains et les Français ».
- App 442 : « La plupart des gens parlent français et parce que lorsqu'on veut accéder à une société il faut maîtriser la langue française. Parce qu'aussi c'est une langue importante de nos jours ».
- App 480 : « La langue française est devenue une langue importante au Maroc et on l'utilise par exemple dans les domaines des médias, de l'enseignement ».
- WH : « On est déjà habitué à cette langue depuis l'enfance ».
- FS : « Dans le Maroc la plupart des gens utilisent des mots français dans leur langage/ alors on ne sent pas que la langue française est étrangère/ ça reste en général ».
- FZ : « Au Maroc le français devient la deuxième langue après l'arabe donc ce n'est pas une langue étrangère on l'utilise dans les médias, le travail/ c'est une langue nécessaire ».
- OH : « La langue française n'est pas une langue étrangère parce que c'est une langue qui entre (*est entrée*) au Maroc depuis la colonisation et dans ce cas-là je peux donner un exemple/ mon grand-père qui a 80 ans /il peut parler le français avec une méthode simple//malgré qu'il est un homme qui "n'est cultivé jamais" (*bien qu'il ne soit pas cultivé*) ».

Ainsi, l'importance accordée à la langue française résulte d'une perception de cette langue comme une langue « universelle » utile qui permet des échanges entre les locuteurs francophones quelles que soient leurs cultures d'origine. Cette dimension utilitaire se voit aussi dans les opinions de certains informateurs des filières scientifiques qui affirment que le français est une langue de science. La logique de compétences constitue aujourd'hui le souci

des institutions scolaires. L'école est devenue un espace de rentabilité qui devrait garantir l'accès au monde du travail. Cette vision pragmatique prédomine et circule dans l'espace social (c'est d'ailleurs l'une des caractéristiques du monde de la globalisation). Elle pousse certains lycéens à considérer le français comme une langue pour étudier les sciences :

- App 89 : « Les études à l'université sont en français ».
- App 243 : « C'est une nécessité au Maroc surtout dans les domaines des études scientifiques et de l'emploi ».
- App 430 : « Après le bac tous les élèves recourent au français pour réussir leurs études universitaires ».
- App 495 : « La langue française est utilisée dans tous les apprentissages et dans toutes les matières au lycée et au collège ».
- WH : « Je pense que la langue française /c'est aussi amusant d'apprendre cette langue et même plus facile/ et aussi je vais répéter que pour les scientifiques ça sera très facile d'étudier les matières scientifiques en français ».

La vision utilitaire qui sous-tend les discours des élèves émane d'une forte demande sociale de la langue française. Malgré l'arabisation de l'enseignement primaire et secondaire et en dépit d'une évidente discontinuité linguistique entre l'enseignement secondaire arabisé et l'enseignement supérieur dispensé en langue française, celle-ci reste la langue principale des filières d'enseignement supérieur (Bourdereau, 2006, p. 27). Il ne faut pas non plus perdre de vue que le français est fortement utilisé comme langue de travail et de communication. Il joue aussi le rôle de langue des transactions commerciales et des échanges économiques avec l'Europe (Bourdereau, 2006, p. 27 ; Benzakour, 2007). À toutes ces considérations s'ajoute le facteur de la démocratisation de la société marocaine. Comme nous le lisons sous la plume de Bourdereau (2006, p. 27), un tel facteur a conduit à l'encouragement du multilinguisme dans l'espace scolaire et donc à l'accès des élèves, quel que soit leur niveau social, à l'apprentissage du français ou en français qui était un bien réservé uniquement à l'élite marocaine.

Néanmoins, les résultats de l'enquête par questionnaire montrent qu'une partie non négligeable du public enquêté (environ 45% de l'effectif global) affirme son inquiétude vis-à-vis de la situation actuelle du français au Maroc qui, selon ces enquêtés, connaît une baisse de niveau de maîtrise. (Haddar, 2019, p. 254). Quels sont, selon ces enquêtés, les différents facteurs qui génèrent cette situation ? Cette situation, qu'ils qualifient d'« accablante » est



due, selon eux, à plusieurs facteurs :

-des facteurs socio-économiques : le premier se voit dans la rupture entre un enseignement public, qui accueille les élèves des classes pauvres et moyennes et qui peinent à les munir des apprentissages linguistiques nécessaires, et un enseignement privé, qui se targue d'offrir à son public un enseignement linguistique performant étant donné les moyens mis en œuvre :

- App 43 : « Enormément d'élèves ont des difficultés au niveau de la communication en français. Les élèves du public ont ces difficultés depuis le primaire, mais les élèves du privé n'ont pas ces problèmes ».
- App 103 : « Pour des écoles privées, la situation est bonne, pour le public la plupart ne comprennent pas le français car c'est une langue étrangère ».
- App 369 : « Au Maroc et surtout au milieu des couches moyennes et pauvres ; le français est difficile pour les gens à cause de l'enseignement faible qu'on leur offre par les établissements publics. L'exemple le plus frappant est celui des sociétés qui recrutent ces gens incompetents en français et leur donnent des contrats écrits en français. L'ouvrier ne comprend pas donc ses droits et ses devoirs ».
- App 490 : « Dans les écoles publiques, du primaire au lycée le niveau des élèves est faible ».

Cette vision fonctionnelle se heurte à un enseignement qui prend appui sur les œuvres littéraires et à une formation des enseignants qui souffre encore d'un ensemble de carences, notamment l'incompatibilité entre l'offre et la demande et l'absence de la formation continue dans la gestion de la carrière professionnelle des enseignants (Lahchimi, 2015, p. 5).

Le texte littéraire comme seul support didactique utilisé au lycée continue de susciter des discours divergents sur son efficacité pédagogique :

-d'une part, le discours défendant l'enseignement du texte littéraire s'appuie sur l'idée que l'apprentissage de la langue avec ses dimensions culturelles passe par la littérature et que cela contribue à l'épanouissement de la personnalité par l'ouverture sur d'autres cultures.

-d'autre part, le discours fustigeant l'enseignement de la langue à travers des œuvres littéraires prend appui sur l'incapacité du lycéen marocain de lire des auteurs classiques comme Molière ou Voltaire et par la suite sur son incapacité à s'adapter aux exigences du contexte universitaire et du marché d'emploi.

Représentations sur les langues en contact dans l'espace scolaire marocain : cas des lycéens

La création de la section BIOF (Baccalauréat International Option Langue française) en 2014 montre la volonté des autorités pédagogiques de trouver une cohérence entre la conception humaniste de l'apprentissage du français et les visées fonctionnelles des apprentissages linguistiques. Se posent donc les questions relatives à la culture didactique des enseignants de français au lycée : jusqu'à quel point les formations reçues, initiale et continue, et les représentations linguistiques qui les accompagnent leur permettent-elles d'enseigner la langue française avec deux types de supports : d'une part, le texte littéraire qui nécessite une méthodologie spécifique ; d'autre part, les supports conçus pour enseigner les techniques d'expression et de communication ?

Le second facteur concerne le fossé entre un enseignement dans le monde rural, marqué par diverses formes de défaillance, et un enseignement en milieu urbain qui procure bien plus d'avantages :

- App 39 : « Le niveau des élèves au Maroc est très catastrophique surtout dans les villages ».
- App 135 : « Très mauvaises, dans le monde rural les conditions d'apprentissage du français ne permettent pas d'assurer un bon niveau en français ».

Bref, les facteurs du type d'enseignement et du milieu d'apprentissage concernent les inégalités socio-économiques entre les élèves. Ce qui participe à la détérioration du niveau de français.

-Des facteurs méthodologiques et sociolinguistiques : certains élèves portent leur attention sur d'autres facteurs qui, selon eux, participent à la détérioration du niveau de maîtrise du français. C'est le cas par exemple des élèves qui récusent la politique éducative et les méthodes d'enseignement du français dans les trois cycles d'enseignement :

- App 381 : « Il n'y a pas une stratégie efficace dans le système éducatif. De plus le problème se pose depuis le primaire ».
- App 468 : « On pratique le français en classe seulement et sans formation efficace au niveau pédagogique et didactique ».

ou de ceux qui remettent en question le niveau des enseignants d'aujourd'hui :

- App 18 : « Les instituteurs sont incompétents et surtout ceux qui travaillent au primaire, ils se concentrent sur la conjugaison et sur la grammaire et non sur la production écrite et orale ».
- App 26 : « Les enseignants du primaire ne maîtrisent pas bien cette langue ».
- App 69 : « On n'a pas des enseignants qui peuvent améliorer votre niveau ».

### 2.2.2. Le français : une langue de culture et de littérature

Lorsque nous avons interrogé les 522 enquêtés sur leur évaluation de la situation actuelle de la langue française au Maroc, plus de la moitié de la population enquêtée (54 %) s'est montrée optimiste à l'égard de son état actuel, alors qu'environ 45 % pensent le contraire. Les arguments de ceux qui ont une perception positive tendent vers l'expression d'une vision interculturelle. Sur ce point, les élèves estiment que le français est une langue mondiale et permet une communication avec les Français :

- App 13 : « Le français est une langue qui permet une ouverture sur le monde ».
- App 109 : « Les statistiques prouvent cela, le Maroc est un pays ouvert sur les autres cultures et sur les autres pays y compris la France ».
- App 244 : « Elle a contribué à la réussite de la communication entre les Marocains et les Français ».

Ce discours est en conformité avec celui de certains interviewés et enquêtés qui considèrent le français comme une langue de culture et de littérature :

- App 29 : « Elle (le darija) n'a pas d'importance, puisque nous sommes à l'école pour apprendre autres langues et autres cultures ».
- FS : « La langue française à côté de l'arabe bien sûr / c'est une langue très généreuse et très profonde / aussi c'est une langue très romantique elle est très favorable pour présenter la beauté d'un texte ».

Le français et l'arabe sont des langues de culture et de littérature. Ces deux langues scolaires se prévalent d'une tradition écrite. Elles sont des langues enseignées et d'enseignement dans tous les cycles d'enseignement. Bien qu'elle soit absente des usages quotidiens des Marocains, et que ce soit la conquête musulmane qui ait participé à son implantation au Maghreb depuis la fin du VII<sup>ème</sup> siècle (Boukous, 2008, p. 23), la langue arabe reste le moyen d'expression d'un imaginaire arabo-musulman (Benzakour et *al*, 2000, p. 67).

Dans la perception qui consiste à lier le français à ses dimensions littéraires et culturelles, on trouve l'écho de la thèse qui considère que, dans les pratiques culturelles, certaines langues sont légitimées parce qu'elles véhiculent une culture cultivée et un savoir permettant à son propriétaire de se sentir distingué, alors que d'autres ne procurent pas ce sentiment parce qu'elles ne sont pas porteuses d'une culture livresque et parce que leur usage ne doit pas atteindre les institutions pédagogiques et culturelles (Bourdieu, 1979). Le français est donc le moyen d'expression de la haute culture. Cette vision culturelle qui rattache la langue française à la culture cultivée s'établit constamment en opposition à l'anglais dont l'utilité se mesure par rapport à son usage comme langue de communication à l'échelle mondiale :

- App 173 : « Il y a aujourd'hui une tendance vers l'anglais ».
- App 180 : « Nous avons des professeurs et des étudiants qui parlent couramment cette langue. Cependant, l'anglais est en très bonne santé ».
- App 182 : « Il y a une négligence du français au profit de l'anglais ».
- App 163 : « Le français est aujourd'hui concurrencé par l'anglais. Les gens aujourd'hui aspirent apprendre l'anglais parce qu'ils le voient comme une langue de technologie et du numérique ».
- App 427 : « « La langue française est en décroissance et commence à perdre sa valeur à cause de l'anglais qui domine en matière de la science et le progrès scientifique ».
  
- IL : « La langue française a commencé à être dépassée au profit des autres langues notamment l'anglais ».
- Enq : « Pourquoi dépassée au profit de l'anglais ? ».
- IL : « De mon point de vue je suis une étudiante (en) sciences économiques donc j'ai intérêt de parler en anglais plus que de français/ même en France ils insistent d'étudier l'anglais plus de concentrer tous les efforts sur la langue française/ c'est-à-dire qu'aujourd'hui est une langue internationale ».
  
- MF : « Je pense qu'il est nécessaire d'apprendre la langue française parce qu'elle est la langue de la formation et de l'enseignement supérieur ainsi que la langue administrative est la langue française mais je pense qu'elle a commencé à perdre sa place au profit de l'anglais surtout à l'échelle internationale ce qui caractérise la langue française pour moi c'est qu'elle est une langue de prestige par rapport à l'anglais qui est une langue très populaire ».

Associer le français à des dimensions poétiques et littéraires révèle une perception linguistique renvoyant à un héritage et à une tradition littéraire qui mettent en exergue la complexité de l'être et de son état d'âme. C'est une

vision culturelle qui s'est forgée au gré d'un imaginaire dans lequel la langue française est considérée comme l'expression d'une culture littéraire et d'un système de pensée provenant de l'héritage du Siècle des lumières. Cela est en corrélation avec la thèse de Barbara Cassin (2007, p. 199) qui dénonce l'anglais de service (appelé *globish*) et le considère comme une forme qui menace les langues de culture, les langues de littérature et de philosophie qui permettent d'appréhender la complexité du monde. L'exemple qui illustre cette idée nous vient des énoncés des enquêtés qui, en parlant de la langue française, renvoient aux grands écrivains français (Voltaire, Hugo, Maupassant ou Balzac) qu'ils étudient d'ailleurs dans le programme du français.

Bénéficiant du privilège d'être la langue de la modernité, de la culture et de l'écrit, le français reste, dans le continuum des perceptions des élèves marocains, en rupture avec les langues de première socialisation surtout dans la classe de français. Comment donc les enquêtés appréhendent-ils la relation entre une langue de première socialisation et le français notamment dans l'acte d'apprentissage du français ?

### **2.3. Les langues premières dans l'enseignement-apprentissage du français : points de vue des élèves**

Nous avons pu distinguer dans les réponses recueillies deux types de perceptions : une conception qui considère la classe de français comme un espace d'immersion et une conception plurilingue.

#### **2.3.1. La classe de français comme un espace d'immersion**

Les élèves qui dénoncent l'usage de la langue première dans l'apprentissage de français pensent que la classe de français est un espace d'immersion où il n'est permis d'utiliser que la langue cible pour construire une compétence communicative et s'approprier des contenus culturels. En effet, ces enquêtés pensent que l'usage alterné des langues dans un cours de français est une transgression du pacte pédagogique établi entre l'enseignant et l'apprenant. Cette vision émane d'une perception linguistique collective imprégnée du mythe du locuteur idéal et qui comprend un ensemble de propos stéréotypés tels que : « les natifs ne font pas de fautes » ; « un bon enseignant de français est celui qui parle comme un natif » ; « on apprend mieux le français avec un natif » etc. Il s'agit d'une perception linguistique marquée par des discours et des attitudes visant l'idéalisation du locuteur natif et la dévalorisation du non-natif. (Dervin, 2008b, p. 151). Cette vision négative qu'ont les enquêtés du recours aux langues maternelles ou à la langue première dans l'apprentissage du français découle d'une conception traditionnelle de

l'enseignement « monolingue/monoculturel », mais aussi de la formation des enseignants de langue(s) de type « monolingue/monoculturel » (Derivry-Plard, 2006, p. 107), héritée depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle de la méthode directe d'enseignement des langues modernes (Puren, 1988).

De plus, il ne faut pas perdre de vue l'influence du sentiment de minoration que développent les élèves à l'égard des langues de première socialisation. Certains de nos informateurs les considèrent comme des langues orales, des langues familières, des langues « de la rue » qui ne possèdent pas de règles, pas de racines historiques, etc. Pour illustrer cette idée, nous citons certains informateurs parlant des langues de première socialisation :

- App 115 : « J'aime bien être différente des autres, et le fait de parler en darija ne me permet pas d'être exceptionnelle ».
- App 116 : « En parlant darija en classe je me sens très traditionnel ».
- App 188 : « Je suis fier quand j'utilise ma langue maternelle dans la vie quotidienne mais au sein de la classe je me trouve gêné quand j'utilise la darija pour apprendre le français ».
- App 247 : « Je préfère utiliser le français surtout avec mes profs parce que ça me donne une grande valeur en classe ».
- FS : « C'est sans niveau/ qu'on ne peut rajouter aux autres langues élevées/ ça reste une langue orale/familière ».

D'autres élèves distinguent les langues de l'école des langues des espaces informels :

- App 29 : « Elle n'a pas d'importance, puisque nous sommes à l'école pour apprendre autres langues et autres cultures ».
- App 153 : « Au sein de la classe il faut utiliser la langue d'apprentissage c'est-à-dire apprendre le français par le français ».
- App 199 : « Elles ne sont pas importantes et elles ne peuvent pas être des langues d'apprentissage ».
- App 222 : « Je ne peux pas être fier car je vois que l'arabe et le français sont les langues les plus adéquates pour apprendre ».
- App 380 : « Je trouve que le français est une bonne langue. Je recours à la darija avec les personnes qui ne connaissent pas le français ».
- MED : « C'est une langue un peu rude. C'est un peu... ce n'est pas très//pratiquante à parler/ à utiliser avec les étrangers ».
- A : « Elle n'est pas une langue qui est professionnelle (...) ».

- OH : « Non/ et surtout dans le Maroc parce que c'est une langue maternelle et dans l'enseignement //les gens veut (veulent) avoir des langues étrangères ».

Face à ces représentations dévalorisantes des langues de première socialisation, se développe une surévaluation des langues scolaires. Pour une grande partie de nos informateurs et de nos interviewés, l'arabe standard et le français sont les langues de l'avenir, des langues dotées d'une fonction utilitaire :

- App 129 : « La plupart des administrations utilisent le français. De plus, pour accéder aux postes de travail, il va falloir maîtriser le français ».
- App 160 : « On la trouve à l'école, dans les banques. Si tu veux travailler tu auras besoin du français donc sa situation est bonne ».
- App 442 : « La plupart des gens parlent français et parce que lorsqu'on veut accéder à une société il faut maîtriser la langue française. Parce qu'aussi c'est une langue importante de nos jours ».
- App 483 : « Partout dans les entreprises, les banques, les grands marchés... on trouve la langue française ».
- IK : « En ce qui me concerne non/ parce que je n'aime pas qu'un jour ma langue maternelle devienne une langue d'enseignement parce que/c'est une langue/ pas pratique et aussi très difficile d'utiliser au niveau des matières scientifiques par exemple maths/ physiques/ ou bien sciences (SVT) parce qu'il y a des notions en français ».
- MF : « Pour parler oui mais pour écrire non ».
- FZ : « Au Maroc le français devient la deuxième langue après l'arabe donc c' (n') est pas une langue étrangère on l'utilise dans les médias, le travail/ c'est une langue nécessaire ».

Ce discours inscrit l'opposition entre les langues de première socialisation et les langues scolaires dans la problématique des différences entre les représentations des langues orales et les représentations des langues écrites. En d'autres termes, dans l'imaginaire collectif, l'école est un lieu de promotion sociale et intellectuelle et tout ce qui y est lié reçoit donc les mêmes représentations. Ce même imaginaire fait de l'enseignement le domaine du normatif où on ne doit exercer que des activités formelles et où l'intérêt ne doit être porté que sur la culture de l'écrit. Par conséquent, l'arabe standard et le français sont deux langues scolaires, fortement liées à une culture de l'écrit (Benzakour et *al.*, 2000 ; Ammouden et Cortier, 2016) et qui restent, dans le continuum des représentations, attachées à des pratiques langagières magnifiées par les sujets sociaux, vu leurs rôles fondamentaux

dans l'épanouissement des esprits et dans la promotion sociale. L'influence de la tradition grammaticale et littéraire liée aux langues dites de l'écrit sur les représentations des élèves ne conduit pas seulement à la dévalorisation de l'oral et la survalorisation de l'écrit, mais peut aussi constituer un frein dans les études en langue française aussi bien dans le cycle secondaire que dans l'université (Ammouden et Cortier, 2016).

Ainsi, la perception de la dichotomie *culture de l'écrit vs culture de l'oralité* pèse sur les manières d'appréhender les langues en contact. L'arabe marocain et l'amazigh sont fortement liés à une culture de l'oralité qui est un lieu de dérèglement et d'informel, tandis que le français et l'arabe standard moderne restent associés à une culture de l'écrit qui conduit, dans le continuum des représentations sociales des langues, à l'épanouissement de l'esprit et au développement professionnel et dont les espaces d'appropriation sont l'école et les autres institutions éducatives.

La distinction entre le domaine de l'oral et le domaine l'écrit, perçue dans le discours des informateurs du questionnaire, est illustrée par les résultats des entretiens semi-directifs. L'analyse des réponses portant sur le temps et les formes d'usage des langues maternelles pour écrire a montré que le darija est perçu comme une langue orale dont les formes d'écriture dérogent aux règles de l'écriture scolaire. Selon nos interviewés, le darija ou l'amazigh, langues permettant l'expression de l'interdit, ne s'utilisent que lorsque le lycéen se trouve dans les réseaux sociaux et dans ce cas, son comportement scriptural sera considéré comme une rupture avec le dispositif scolaire :

- MF : « Pour parler oui mais pour écrire non ».
- A : « Parfois/ quand je vais (veux) exprimer un sentiment/ j'écris des poèmes en arabe dialectal ».
- IK : « Parfois j'utilise ma langue maternelle pour écrire surtout au *chat*, aussi quand j'essaye d'écrire des poèmes ».
- OH : « Pour parler avec mes amis dans Facebook et pour écrire des chansons et des poésies (des poèmes) ».
- ZS : « MSN et le *chat* ».
- MO : « Pas forcément mais je l'utilise quand j'écris un SMS à un ami et pas à mes parents (qui) n'acceptent pas la darija ou bien à Facebook et autres choses ».

Ces perceptions tracent des frontières entre deux espaces d'expression : d'une part, l'espace de l'intimité où le jeune peut s'octroyer des moments d'écriture libre (« des poèmes en arabe dialectal ») ou des échanges avec des



amis sur les réseaux sociaux (« Facebook », « MSN et le *chat* ») ; d'autre part, le domaine du normatif où on interdit toutes les formes d'expression qui dérogent aux règles d'écriture académique.

### 2.3.2. Le recours aux langues premières en classe de français

Au sujet du recours aux langues premières dans l'apprentissage du français, l'analyse des réponses a révélé un second discours montrant qu'il ne faut pas négliger l'impact des langues premières pour deux raisons : la première est leur rôle dans la facilitation de la compréhension d'un contenu en langue cible. En d'autres termes, les langues premières peuvent être utilisées pour surmonter tout blocage qui pourrait démotiver les élèves, les amener à « décrocher » du cours, les empêcher de poursuivre un travail de perfectionnement en langue cible :

- App 32 : « Les élèves comprennent bien leur langue maternelle ».
- App 92 : « Les autres gens (incapables d'utiliser le français) me comprennent ».
- App 112 : « Il facilite la communication entre mes camarades ».
- App 111 : « Parfois elle facilite l'explication des leçons ».
- App 129 : « La plupart des élèves recourent à la darija vu qu'elle facilite la compréhension ».
- App 251 : « Elle me facilite l'apprentissage des leçons ».
- App 256 : « La darija facilite l'apprentissage des leçons ».

La seconde raison est d'ordre culturel et identitaire. Les élèves dont la position est neutre mettent l'accent sur la place qu'occupe la langue maternelle ou de première socialisation dans le répertoire langagier du locuteur non-natif qui apprend une langue seconde.

En effet, les structures de cette langue influent sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela est en corrélation avec les résultats d'une enquête sur la place que les enseignants de français accordent à la langue de première socialisation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. 50 % des participants à cette enquête développent une conception plurilingue et voient qu'il faut accepter et intégrer la langue première dans un cours de français (Haddar, 2015, p. 68). Nous citons quelques enseignants qui valorisent le rôle des langues premières dans l'apprentissage du français :

- C : « Je me demande si on peut l'ignorer, (...), ses traits sémantiques et culturels sont présents qu'on le veuille ou non. Il faut l'intégrer : le recours à la langue maternelle ne peut être que bénéfique à condition que ça ne soit pas de la traduction automatique. Enseigner L2 en faisant référence à L1 ».
- D : « Ce sera difficile de l'ignorer car on pense d'abord en langue maternelle, puis on dit ce qu'on a pensé. (...) l'intégrer ? Oui, surtout avec les nouvelles technologies et Internet, on peut apprendre une langue étrangère grâce à la langue standard (l'arabe) grâce à la traduction automatique ».
- G : « Il faut les intégrer car elles font partie de notre culture ».
- I : « Il faut les intégrer par l'enseignement d'un contenu culturel relevant de la culture d'origine ».

Du point de vue didactique, accepter la langue de première socialisation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (en l'occurrence le français) serait l'équivalent de repenser l'acte d'un enseignement-apprentissage du français à la lumière d'un modèle intégratif qui tient compte de tout l'outillage langagier des apprenants (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 38). C'est d'ailleurs l'un des fondements de l'approche adoptée par le CECRL. La construction d'une compétence communicative passe nécessairement par la prise en considération du répertoire langagier de l'apprenant dans sa complexité (CECRL, 2000, p. 11). Cette complexité englobe aussi les éléments culturels du répertoire de l'apprenant non-natif car ce dernier fait partie d'une multiplicité de réseaux où il accumule un ensemble d'expériences et de compétences (Lahire, 2004).

## Conclusion

Les deux enquêtes ont montré que les élèves enquêtés sont conscients de l'importance du français dans leur parcours scolaire, universitaire et professionnel. Il reste pour eux une langue seconde qui jouit d'un statut privilégié et à laquelle on assigne des visées fonctionnelles. Toutefois, cette vision utilitaire, qui prédomine dans l'espace social et qui se manifeste à travers les aspirations des élèves à bénéficier des apprentissages linguistiques fonctionnels nécessaires à l'intégration dans le monde professionnel, est peu compatible non seulement avec le programme de l'enseignement du français au lycée, basé sur les œuvres intégrales, mais également avec le profil des enseignants de français. Les enquêtés pensent aussi que la langue du monde professionnel, de la culture et de la littérature est concurrencée aujourd'hui par l'anglais qui s'impose à l'échelle mondiale par son *globish* et à travers le commerce et la mondialisation.

Le français est actuellement la langue qui permet aux usagers l'accès à la modernité et les aide à se sentir distingués. C'est pour cette raison que l'efficacité de l'usage de la langue de première socialisation dans l'apprentissage du français ne fait pas l'unanimité de nos enquêtés. Certains élèves voient que l'usage alterné des langues premières et du français n'est pas une pratique efficace pour construire une compétence communicative. Et cette perception naît dans un contexte pédagogique où les langues scolaires sont liées à l'écrit qui jouit d'un statut élevé et où les langues de première socialisation sont liées à l'erreur, à l'oral et à la spontanéité. D'autres enquêtés voient que la langue de première socialisation est toujours présente dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Ses traits linguistiques et ses empreintes culturelles se manifestent de façon imprévue dans les productions des apprenants non-natifs. Ainsi, accepter la langue de première socialisation dans l'apprentissage du français et mettre en relation les deux langues dans l'action didactique nécessitent une didactique du plurilinguisme qui appelle à accorder une place importante aux diverses formes de plurilinguisme et de pluriculturalisme des élèves et à valoriser les phénomènes de transfert linguistique et culturel qui se manifestent dans les productions des élèves.

### Références bibliographiques

- Abou Haidar, L. (2012). Statut du français au Maroc. Représentations et usages chez des lycéens marocains. *Cahiers du Celec*, 4. Publications de l'université Jean Monnet de Saint-Etienne, Janvier 2012 Consulté en janvier 2020 de [http://cahiersducelec.univ-st-etienne.fr/files/Documents/cahiers\\_du\\_celec\\_4/8-AbouHaidar.pdf](http://cahiersducelec.univ-st-etienne.fr/files/Documents/cahiers_du_celec_4/8-AbouHaidar.pdf)
- Ammouden, M., et Cortier, C., (2016). Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres discursifs et rapport à l'écrit, dans *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'ACEDLE*. 13-1, Consulté de <https://journals.openedition.org/rdlc/900#ftn13> Le 17/12/2019).
- Benitez Fernandez, M., Miller, C., De Ruiter, J. J., et Tamer, Y. (2013). *Evolution des pratiques et représentations langagières dans le Maroc du XXI<sup>e</sup> siècle*. Paris, l'Harmattan, 2 tomes.
- Benzakour, F., Gaadi, D., et Queffélec, A. (2000). *Le Français au Maroc. Lexique et contacts de langues*. Bruxelles, Duclot-AUPELF-UREF
- Boukous, A. (2008). Le champ langagier: Diversité et stratification, dans *Revue Asinag*, 1, 15-37.

Représentations sur les langues en contact dans l'espace scolaire marocain : cas des lycéens

Bourdereau, F. (2006). Politique linguistique, politique scolaire: la situation du Maroc, dans *Le français aujourd'hui*, 3, 25-34.

Cassin, B. (2007). Intraduisible et mondialisation, dans *Hermès, La Revue*, 3, 197-204.

Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp).

De Ruiter, J.J., Ziamari, K. (2014). *Les jeunes marocains et leurs langues*, Paris, l'Harmattan.

Derivry-Plard, M. (2006). Les enseignants natifs et non-natifs de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ?, dans *Travaux de didactique du FLE*, 55, 100-108.

Dervin, F. (2008b). Le Français Lingua Franca, un idéal de communication interculturelle inexploré ?, dans *Synergies Europe*, 3, 139-154. Consulté de <http://gerflint.fr/Base/Europe3/dervin.pdf> (Le 30/09/2019).

Haddar, M. (2015). L'enseignant marocain et la didactique du plurilinguisme, dans *Recherches Pédagogiques, Echos de la recherche en didactique du français. Revue de l'Association Marocaine des Enseignants de Français*, 18, 59-71.

Haddar, M. (2019). *Les influences des langues maternelles sur l'apprentissage du français au lycée marocain : représentations et pratiques pédagogiques*, (thèse de doctorat en sciences du langage), El Jadida : Université Chouaib Doukkali, dirigée par Khalil Mgharfaoui et Claude Cortier.

Houdebine-Gravaud, A. M. (2013). L'imaginaire linguistique entre idéal de langue et langue idéale. Sa modélisation, son application, son développement en imaginaire culturel via la sémiologie des indices. Dans *Langue et littérature en contexte européen*, AUF, Alliance française de Pitesti, selected papers of *The 10th International Conference of the Faculty of Letters*, Pitesti, 14-16 June 2013, No 13/2013, pp.9-19.

Mabrou, A. (2016). Les langues au/du Maroc : une présentation sociolinguistique, dans *Le français à l'université*, 21-01 | 2016. Consulté de <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2202> (Le 03/11/ 2019).

- Mabrou, A. (2010). Productions plurilingues : domaines et fonctions. Dans Blanchet, P. et Martinez, P. *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situations francophones*, 34, AUF : éditions des Archives contemporaines, pp.65-72.
- Mabrou, A. (2007). L'alternance codique arabe/français : emplois et fonctions, dans *Constellations francophones*, 7. Consulté de [http://publiforum.farum.it/ezone\\_articles.php?id=67](http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?id=67) (Le 22/11/2018).
- Mabrou, A., Mgharfaoui, Kh. (2011). L'enseignant (non-) natif entre motivations et représentations. Cas de l'enseignement/apprentissage des langues dans des établissements au Maroc, dans Dervin, F., Badrinathan, V. (dir.). *L'enseignant non-natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Fernelmont : E.M.E, 265-284.
- Lafrifra, A., Haddar, M. (2016). Les tags en milieux scolaires marocains : de quelques fonctions sociolinguistiques et culturelles. Dans LACHKAR, DURANTON et AMSIDER, (dirs.), *Actes du 4ème colloque international : Médias numériques, langues, discours, pratiques et interculturalité*, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Agadir, 483-492.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, La Découverte.
- Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc, dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 69. Consulté de <https://journals.openedition.org/ries/4402> (Le 13/09/2019).
- Petitjean, C. (2009), *Représentations linguistiques et plurilinguisme*, thèse de doctorat en sciences du langage) Neuchâtel : Université de Neuchâtel dirigée par Simona PEKAREK-DOEHLER et Alain GIACOMI. Consulté de [https://doc.rero.ch/record/17313/files/Th\\_Petitjean.pdf](https://doc.rero.ch/record/17313/files/Th_Petitjean.pdf) (Le 16/09/2019).
- Ziamari, K., De Ruiter, J-J. (2015). Les langues au Maroc : réalités, changements et évolutions linguistiques, dans *Le Maroc au présent : D'une époque à l'autre, une société en mutation*. Casablanca : Centre Jacques-Berque.

## AUTEUR

**Mohamed HADDAR** est enseignant-chercheur à l'École Supérieure d'Éducation et de Formation à El Jadida-Maroc. Il est affilié au laboratoire LERIC URAC 57 (Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Interculturel)

relevant de l'université Chouaib Doukkali-El Jadida Maroc. Sa thèse de doctorat soutenue en 2019 est intitulée : « Les influences des langues maternelles sur l'apprentissage du français au lycée marocain : représentations et pratiques pédagogiques ». Ses travaux de recherches portent sur les représentations linguistiques et sociales des élèves et des enseignants, la didactique des langues-cultures, les phénomènes de transfert linguistique dans les productions des élèves et le français langue enseignée et d'enseignement dans les filières scientifiques au Maroc.

**Note de remerciement :** je remercie du fond du cœur mes deux professeurs Monsieur Khalil MGHARFAOUI et Madame Claude CORTIER qui ont contribué grandement à la réalisation de cet article par leurs encouragements, leurs orientations avisées, leurs relectures et leurs corrections.