

***Maximiser l'apprentissage du français à l'école primaire au Maroc grâce à l'utilisation de la langue maternelle arabe en approche TaRL.***

<b>BAKRIM Mohamed</b>	<b>Mme BAHMAD Malika</b>
Laboratoire Langage et Société CNRST-URAC56 FLLA-Université Ibn Tofail-Kénitra	

**Résumé :**

Le projet "Écoles Pionnières" au Maroc, une initiative visant à améliorer l'éducation de base. Notre étude se concentre sur l'intégration de la langue maternelle, l'arabe, en classe de français via l'approche TaRL. Bien que la majorité soutienne cette pratique, des divergences persistent, soulignant la nécessité de formations spécifiques et d'une communication continue. Malgré des différences, l'approche TaRL offre une opportunité précieuse pour améliorer l'éducation, nécessitant un engagement continu des autorités éducatives marocaines.

**Mots clés :** approche TaRL – langue maternelle – langue étrangère – "Écoles Pionnières" au Maroc – enseignement de langue étrangère.

**Abstract:**

The "ÉcolesPionnières" project in Morocco, an initiative to improve basic education. Our study focuses on the integration of the mother tongue, Arabic, into the French classroom via the TaRL approach. Although the majority support this practice, differences persist, highlighting the need for specific training and ongoing communication. Despite differences, the TaRL approach offers a valuable opportunity to improve education, requiring ongoing commitment from Moroccan educational authorities.

**Keywords :** TaRL approach - mother tongue - foreign language - "Écoles Pionnières" in Morocco - foreign language teaching.

**1- Introduction**

L'année scolaire de 2023-2024 est marquée par le lancement du projet "Écoles Pionnières", une initiative intégrée dans le cadre du déploiement de la Feuille de route 2022-2026 visant à promouvoir une éducation de qualité pour tous. L'objectif de ce projet est de créer une base solide pour l'école publique, en accord avec les attentes des élèves, de leurs parents et des enseignants. En cherchant à élever le niveau de l'éducation de base en utilisant de nouvelles méthodes et approches pédagogiques efficaces, luttant contre l'abandon scolaire, et contribuant à l'épanouissement des élèves. Le projet repose sur quatre piliers fondamentaux : un programme de soutien intensif utilisant l'approche TaRL, l'adoption de méthodes d'enseignement performantes, la spécialisation des enseignants, et une gestion optimisée des établissements. Notre attention se concentrera exclusivement sur le premier élément de ce projet, à savoir le programme de soutien.

Ce programme vise à combler les lacunes fondamentales des élèves en lecture et en calcul en utilisant l'approche TaRL (Teaching at the Right Level), qui consiste à enseigner au niveau approprié. Dans le cadre de cette approche, les cours de français intègrent l'utilisation de la langue maternelle (l'arabe L1) pour faciliter l'apprentissage et améliorer la compréhension du français, qui est la langue cible L2.

Étant donné que l'introduction de la langue maternelle dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est un sujet de débat majeur, opposant les partisans de cette pratique à ceux qui s'y opposent, notre étude se positionnera au sein de cette discussion pour examiner la perspective de nos enseignants de français impliqués dans la mise en œuvre du programme.

## 2- Cadre théorique

Au cours de son histoire, l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) a évolué de diverses manières, tant dans sa mise en pratique, ses méthodologies, ses contenus d'apprentissage que dans ses objectifs éducatifs. Cette évolution s'est déroulée en parallèle avec les évolutions sociétales, politiques, économiques et culturelles de son époque, dans le but constant de mieux répondre aux besoins et aux exigences des apprenants, tout en prenant en compte les attentes des institutions officielles. Cette démarche d'adaptation continue est basée sur la situation sociale de référence de l'époque.

L'objectif fondamental de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) consiste à partager la connaissance de la langue française et, à travers elle, de la culture française, avec des apprenants de tous âges et de divers horizons. Cet enseignement vise à leur fournir les compétences essentielles pour qu'ils puissent, à terme, maîtriser la langue à l'écrit et à l'oral. Il encourage une approche communicative ouverte sur le monde, favorisant la curiosité envers les diversités culturelles et stimulant les échanges internationaux.

Une question cruciale se pose lorsque les apprenants ne maîtrisent pas encore parfaitement le français ou sont en cours d'apprentissage. Dans de telles situations, faut-il alors autoriser l'enseignant à recourir à leur langue maternelle pour expliquer le français ? Ou serait-il préférable, au contraire, de proscrire complètement cette pratique en classe de FLE, afin d'éviter d'introduire des parallèles potentiellement perturbateurs avec leur langue première dans l'esprit des apprenants ?

A partir de ces interrogations, l'objectif principal de notre étude actuelle est d'examiner l'opinion des enseignants de français à l'égard de ces deux prises de position concernant l'utilisation de la langue maternelle (l'arabe L1) en classe de français langue étrangère (le français L2), en particulier dans l'approche TaRL et de déterminer leur préférence pour l'un ou l'autre de ces deux points de vue.

## 3- L'approche TaRL (Teaching at the Right Level) dans l'expérience de l'école primaire marocaine: les origines.

Enseigner au bon niveau, TaRL (Teaching at the Right Level), est une approche mise au point par PRATHAM<sup>1</sup>, une ONG fondée en 1995, dévouée à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des enfants résidant dans les quartiers défavorisés de Mumbai, en Inde. L'objectif de cette ONG est de pallier les insuffisances du système éducatif en proposant des interventions de grande qualité, à la fois rentables et reproductibles. L'efficacité de l'approche TaRL de PRATHAM est désormais reconnue, et elle est adaptée et testée non seulement en Inde, mais également à l'échelle internationale.

### 3-1 Pourquoi l'approche TaRL ?

Partant du principe de « l'apprentissage pour tous » plutôt que du slogan « l'éducation pour tous », les autorités éducatives ont opté pour l'enseignement au niveau approprié, capable de transformer radicalement les salles de classe. Les données montrent une nette amélioration des compétences en lecture, réduisant le nombre d'élèves en difficulté. Grâce à des investissements dans les activités et les données, ainsi qu'à l'adoption d'approches unifiées, le changement est devenu possible. Ainsi, le Maroc envisage d'étendre ce programme à l'échelle nationale pour remédier à la situation actuelle pour remédier à la situation actuelle où la plupart des élèves, après plus de trois ans de scolarité, ne parviennent pas à lire des textes simples ni à effectuer des opérations mathématiques de base. Face à ce constat, les enseignants des niveaux 5e et 6e éprouvent des difficultés à adapter les programmes aux niveaux réels des élèves, en particulier en lecture et en mathématiques.

---

<sup>1</sup> Pour plus d'information sur cette ONG voir : <https://www.pratham.org/about/>

### **3-2 Caractéristiques de l'approche TaRL**

L'approche TaRL (Teaching at the Right Level) se distingue nettement des pratiques d'enseignement en vigueur sur plusieurs aspects. En ce qui concerne les objectifs, ces dernières reposent sur des objectifs énoncés dans les programmes scolaires, parfois insuffisamment spécifiques et adaptés à la situation de chaque apprenant. À l'inverse, TaRL se concentre sur l'acquisition des compétences de base avec des objectifs clairs et détaillés, en mettant particulièrement l'accent sur la lecture et le calcul. Les évaluations TaRL sont individualisées, simples et ciblées, favorisant une meilleure prise en compte de la situation de chaque élève et une réactivité accrue pour adapter l'enseignement en conséquence.

La répartition des élèves en groupes constitue un autre point de divergence. L'approche actuelle se base souvent sur le niveau académique, ce qui peut manquer de flexibilité pour répondre aux besoins individuels. En revanche, TaRL repose sur les performances individuelles des élèves, permettant ainsi une transition plus fluide d'un groupe à un autre à mesure que leurs compétences s'améliorent.

En ce qui concerne les activités d'enseignement, les pratiques courantes se concentrent souvent sur le grand groupe classe, en s'appuyant sur le contenu du manuel scolaire. TaRL, en revanche, propose des activités simples et stimulantes qui peuvent être adaptées en fonction des progrès individuels des apprenants. Ces activités peuvent être menées à bien en grand groupe classe, en petits groupes, ou même individuellement, ce qui favorise la participation et l'engagement de tous les élèves, indépendamment de leur niveau de départ.

Enfin, pour la collecte, le suivi et l'analyse des données, TaRL utilise des évaluations simples avec des modèles de tests équivalents pour suivre de près les performances des apprenants. Les données<sup>2</sup> sont analysées de manière approfondie pour adapter l'enseignement en conséquence, offrant ainsi une personnalisation précise. Les pratiques actuelles, quant à elles, se caractérisent par des évaluations manuscrites souvent réalisées au début et à la fin d'une unité pédagogique, avec peu d'analyse des données, ce qui limite la réactivité à court terme.

### **3-3 Enseignement du français selon l'approche TaRL à l'école primaire marocaine**

#### **3-3.1 Objectif et principes de l'approche TaRL en classe de français**

L'objectif de l'approche TaRL en classe de français est de pallier les lacunes essentielles des apprenants en lecture, à la fois en termes de décodage et de compréhension, tout en établissant les bases requises pour un enseignement explicite. Cette approche repose sur deux principes fondamentaux. Tout d'abord, elle se fonde sur les recommandations de la recherche scientifique concernant la progression logique des graphèmes et des phonèmes. Les difficultés sont introduites de manière graduelle, et les élèves sont exposés exclusivement à des textes déchiffrables, c'est-à-dire des textes utilisant uniquement les graphèmes étudiés. Parallèlement, la compréhension est développée de concert avec le décodage, mettant l'accent sur un enseignement explicite et préalable du vocabulaire. L'objectif ultime est d'outiller les apprenants d'un solide bagage lexical et phonologique pour favoriser une meilleure compréhension et maîtrise de la langue française.

#### **3-3.2 Activités langagières préconisées selon l'approche TaRL**

L'approche TaRL en matière d'enseignement des langues adopte une méthode mixte, combinant à la fois la méthode syllabique et la méthode globale pour l'enseignement de la lecture et de l'apprentissage des langues. Cette approche se décline en plusieurs activités visant à renforcer les compétences linguistiques des apprenants de manière progressive. Tout d'abord, l'approche TaRL encourage la prise de parole spontanée des élèves afin de développer leurs compétences d'écoute, de compréhension et d'expression orale sans inhibition ou peur, favorisant ainsi une meilleure maîtrise de la langue parlée. Ensuite, pour rendre l'expérience de lecture plus accessible à tous, la lecture de textes et d'images est employée. Cette approche renforce la confiance des apprenants en leur capacité à lire des textes simples et développe leur capacité d'observation, tout en enrichissant leur vocabulaire par le biais d'images. La conscience phonologique et le principe alphabétique sont également

---

<sup>2</sup> Une première expérimentation de l'approche a été menée en septembre 2022

au cœur de la méthode. Cela aide les élèves à reconnaître les lettres, leurs sons et leurs formes, et les prépare à combiner des syllabes ainsi qu'à lire et écrire de nouveaux mots. Les activités de construction de vocabulaire et de phrases sont conçues pour encourager les élèves à participer à des activités pertinentes pour eux, ce qui enrichit leur maîtrise linguistique en créant des phrases porteuses de sens. Dans la réalisation de ces activités, l'utilisation de la langue maternelle (l'arabe) se révèle être un outil essentiel qui contribue de manière significative à une meilleure compréhension du vocabulaire et des structures de phrases. Cette approche permet aux élèves de renforcer leur compréhension tout en favorisant une acquisition plus profonde et précise des éléments linguistiques, créant ainsi un environnement d'apprentissage plus efficace et adapté à leurs besoins. Enfin, l'activité d'écriture est une composante essentielle de l'approche TaRL en langues. Elle vise à améliorer les compétences en écriture des apprenants par le biais d'activités d'écriture spontanées et structurées, complétées par des exercices de copie, de dictée et d'écriture autonome. Cette approche globale avec l'ensemble de ces activités contribue à l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants de manière équilibrée et efficace.

### **3-3.3 Trois étapes pour mettre en place l'approche TaRL**

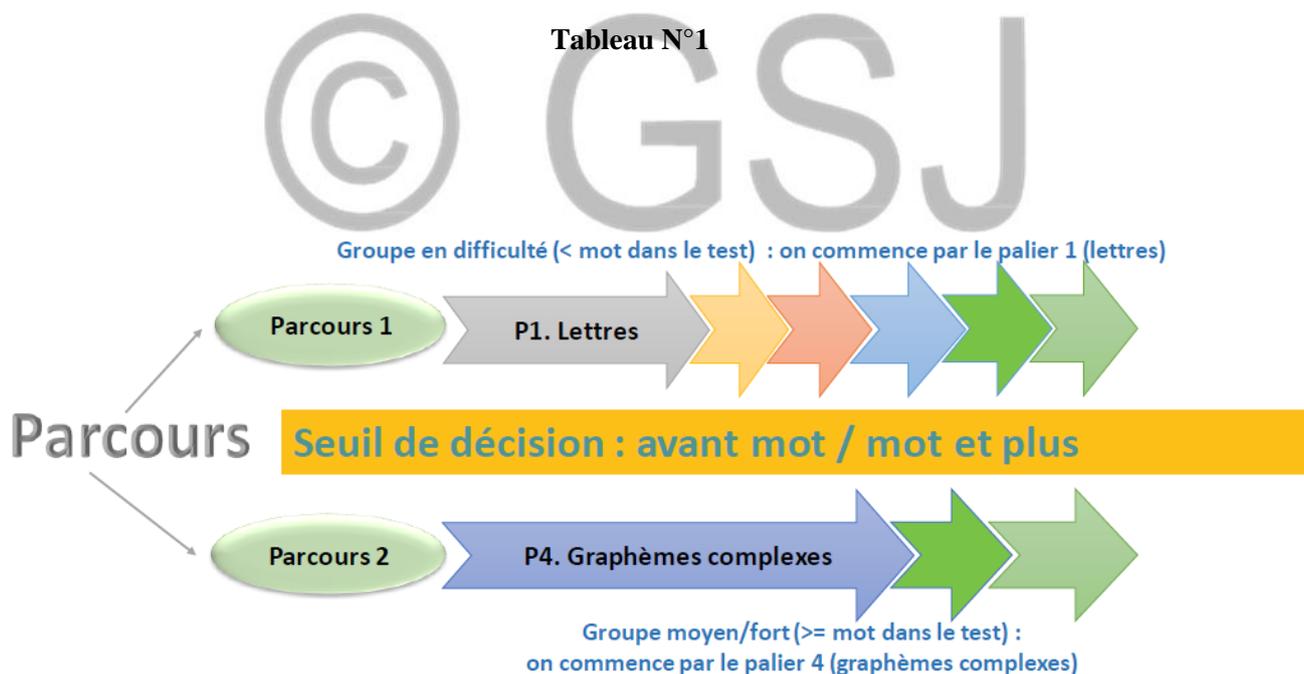
#### **3-3.3.1 Test de positionnement**

L'approche TaRL propose un dispositif de soutien et de remédiation qui débute par l'administration d'un test d'évaluation initiale visant à évaluer le niveau de compétence linguistique de chaque apprenant. Ce test est unique pour les élèves de la 2<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année, tandis qu'une évaluation adaptée est conçue spécifiquement pour les élèves de la 1<sup>ère</sup> année. L'objectif de ce test est double : d'une part, il permet de placer les élèves dans un parcours éducatif approprié en fonction de leur niveau initial, et d'autre part, il sert à évaluer et à suivre l'efficacité des mesures de remédiation mises en place. Ce test progressif classe les élèves sur une échelle de cinq niveaux de maîtrise : Débutant, Lettre, Mot, Paragraphe, et Compréhension.

#### **3-3.3.2 Deux parcours pour le français dans l'approche TaRL**

Les activités de l'approche TaRL en classe de français sont structurées en deux parcours distincts, délimités par le seuil du niveau "mot simple". Le premier parcours s'adresse aux élèves dont le niveau est inférieur à "mot simple", tandis que le deuxième parcours concerne les élèves qui ont atteint ou dépassé ce niveau (figure N° 1). En fonction des résultats du test de positionnement, les élèves en difficulté sont placés dans une classe où ils suivront le premier parcours, tandis que les élèves ayant moins de difficulté sont intégrés dans une classe suivant le deuxième parcours 2. Chaque classe TaRL suit exclusivement un de ces parcours tout au long de la période de soutien, qui est d'une durée de 24 jours. Cependant, le rythme de progression au sein de chaque parcours peut varier en fonction du niveau scolaire. Par exemple, une classe de 4<sup>ème</sup> année peut suivre le même parcours qu'une classe de 2<sup>ème</sup> année, mais avec un rythme d'avancement différent. En ce qui concerne le contenu de ces parcours, il est organisé en six paliers au total, à savoir : lettre, syllabe simple, syllabe avancée, graphème complexe, difficultés particulières et fluidité et compréhension (voir tableau N°1). Les quatre premiers paliers constituent le contenu du premier parcours, tandis que les paliers 4, 5 et 6 correspondent au contenu du deuxième parcours.

Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5	Palier 6
Lettre	Syllabe simple	Syllabe avancée	Graphème complexe	Difficultés particulières	Fluidité et compréhension
Reconnaître, nommer, écrire et dire les sons des lettres.	Lire et écrire des syllabes simples (CV/ VC/ CVC), des mots simples et des pseudo-mots (Introduction des lettres muettes grisées). Exemples : ma ; tu ; il ; cinéma ; moto ; loup ; le lit ; bol.	Lire et écrire des syllabes avancées et des mots avec CCV/CVC /VCC et consonnes doubles. (Lettres muettes grisées). Exemples : clé ; arc ; arbre ; pomme ; village.	Lire et écrire des mots contenant des graphèmes complexes. Exemples : chapeau ; jaune ; loi ; couleur ; quartier ; pantalon ; sapin ; campagne.	Lire et comprendre des phrases contenant des mots avec des difficultés particulières, y compris les mots-outils. Exemple : les trouvailles technologiques peuvent apporter des solutions efficaces contre la pollution.	Lire et comprendre des textes (de 15 à 60 mots).



**Figure N°1**

Afin de garantir une mise en œuvre efficace du contenu de ce dispositif de soutien intensif et de remédiation, une approche méthodologique unifiée accompagnée de directives pédagogiques clairement définies. Par conséquent, les séances, au cours desquelles les activités sont quotidiennement réalisées, suivent une structure identique à travers tous les parcours et les niveaux, comme illustré dans la figure N°2. De plus, un ensemble complet de ressources a été mis à la disposition des enseignants, comprenant une planification quotidienne détaillée pour chaque itinéraire et niveau scolaire, couvrant ainsi la période de 24 jours consacrée au soutien et à la remédiation. Parallèlement, des fiches pédagogiques pour chaque séance au format numérique (PDF, PPT, JPG) sont accessibles via un espace de stockage spécialement créé à cet effet.

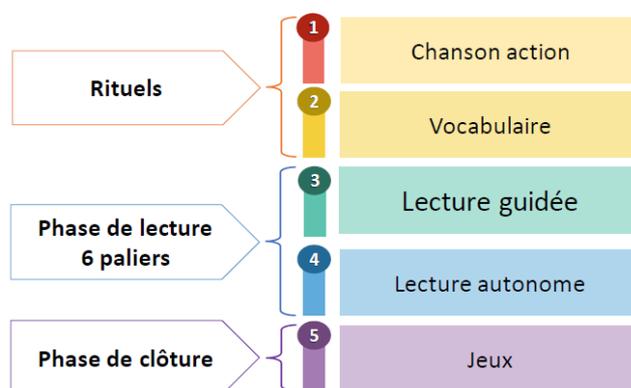


Figure N°2

### 3-3.3.3 Post-test pour un soutien extra-scolaire

La session de soutien et de remédiation se clôture par la réalisation d'un post-test, similaire au test de positionnement initial effectué en début de session. Les résultats obtenus à partir de ce post-test serviront à identifier les groupes d'élèves qui nécessitent encore un soutien supplémentaire en dehors du cadre scolaire ordinaire. Ce soutien extra-scolaire sera mis en place conformément à l'approche TaRL, et il se déroulera en parallèle aux cours réguliers dispensés selon les horaires habituels.

## 4- Langue maternelle/initiale L1 et l'enseignement de la langue étrangère/cible L2

### 4-1 Langue maternelle et langue étrangère un essai de définition

Fournir une définition de ce qu'est une langue maternelle est un défi complexe en raison d'une variété considérable de critères qui interviennent dans cette notion. Cependant, lorsque l'on interroge des locuteurs en France, par exemple, au sujet de leur langue maternelle, leur réponse semble claire et immédiate (CASTELLOTTI, 2001, p. 20). Les critères utilisés pour définir la langue maternelle incluent souvent des aspects étymologiques ou morphologiques, faisant référence à la mère. Cependant, cette association à la mère n'est pas universelle, car il existe des situations où la mère parle une autre langue que la sienne, par exemple. De plus, le critère de l'antériorité d'acquisition est fréquemment évoqué, suggérant que la première langue acquise est maîtrisée avec compétence. Néanmoins, ce critère est contestable dans certaines situations, notamment lorsque la première langue n'est plus pratiquée pendant de nombreuses années ou en cas de migrations. D'autres critères, tels que l'usage prédominant de la langue ou l'identification à une communauté linguistique, sont également mentionnés, mais dans une moindre mesure. Les sociolinguistes et les didacticiens des langues remettent en question ces critères, soulignant que les définitions de la langue maternelle dépendent souvent de domaines de référence distincts, créant un conflit entre les notions de langue « naturelle » et « conceptuelle » liée à l'école et à l'apprentissage.

La définition de la "langue maternelle" suscite des interprétations variées, ce qui a conduit à l'émergence de nombreux termes alternatifs visant à apporter de la clarté à cette notion. Cependant, ces termes reflètent des perspectives différentes et présentent des nuances et des

limites distinctes. Par exemple, "langue source" met l'accent sur le commencement et la finalité du processus d'apprentissage, tandis que "langue native" se concentre sur l'ordre d'acquisition. "Langue de référence" est associée à la variété enseignée à l'école, principalement pour la lecture et l'écriture. "Langue première" est un terme plus répandu et polyvalent, prenant en compte principalement l'ordre d'acquisition et le degré d'importance qui lui est attribué, bien que sa pertinence puisse être réduite dans des contextes sociolinguistiques complexes. C'est pourquoi la notion de "répertoire verbal" est de plus en plus utilisée, notamment par les ethnographes de la communication, les sociolinguistes et les didacticiens des langues, pour refléter la complexité de l'appropriation linguistique dans divers contextes.

En somme, la "langue maternelle" est la langue premièrement acquise naturellement dans l'enfance, souvent associée à la mère et à la famille, fréquemment utilisée dans divers contextes de communication, et à laquelle le locuteur s'identifie en raison de son appartenance culturelle. Cette notion peut varier en fonction des situations sociolinguistiques et inclut souvent des éléments d'origine étymologique. Elle peut également être désignée par des termes alternatifs tels que "langue source," "langue native," "langue de référence," ou "langue première" en fonction du contexte, mais dans des contextes linguistiques complexes, la notion de "répertoire verbal" est préférée pour tenir compte de la flexibilité des compétences langagières des individus.

Selon Besse (Cité dans CASTELLOTTI, 2001, pp. 24-25)(CASTELLOTTI, 2001, pp. 24-25), une langue étrangère/seconde est généralement acquise, naturellement ou institutionnellement après avoir maîtrisé au moins une langue maternelle. Cependant, sur le terrain, la catégorisation devient compliquée en raison de divers facteurs tels que l'histoire, la géographie, la culture, la politique, l'économie et la linguistique. Par conséquent, le statut et le degré de familiarité ou d'étrangeté d'une langue varient en fonction de ces éléments. Par exemple, le français peut être considéré comme une langue étrangère en Algérie, bien qu'il ait été largement utilisé, tandis qu'en Chine, il peut sembler plus étranger. De plus, une fois que les apprenants maîtrisent une langue au point de pouvoir communiquer partiellement, voire imparfaitement, elle cesse d'être qualifiée d'étrangère. Ainsi, la définition de langue étrangère est principalement pertinente en début d'apprentissage, selon Besse.

Plusieurs chercheurs ont cherché une terminologie plus neutre que "langue étrangère" pour résoudre ce problème. L'expression "langue non maternelle" est critiquée pour sa connotation négative, en plus de reprendre le terme "maternelle", qui n'est pas opératoire. L'usage de "seconde langue" pose des problèmes en français, car il est généralement associé à la deuxième langue étrangère enseignée au lycée. De même, "langue seconde" est déjà employée en français pour décrire une langue ayant un statut particulier dans un contexte donné. Certains préfèrent combiner ces termes en utilisant "langue seconde ou étrangère", tandis que d'autres optent pour des périphrases telles que "langue enseignée", "langue à apprendre" ou "langue autre" pour contourner ces problèmes terminologiques.

En résumé, une langue étrangère/seconde est généralement une langue acquise après la maîtrise d'au moins une langue maternelle, mais la catégorisation est compliquée sur le terrain en raison de divers facteurs comme l'histoire, la géographie, la culture, la politique, l'économie et la linguistique. Le statut et le degré de familiarité varient en conséquence, et une langue peut cesser d'être qualifiée d'étrangère une fois que les apprenants peuvent communiquer partiellement. Plusieurs chercheurs cherchent une terminologie plus neutre que "langue étrangère" en utilisant des termes tels que "langue seconde ou étrangère" ou des périphrases pour éviter les problèmes terminologiques.

Dans le cadre de notre étude menée auprès des élèves débutants de l'école primaire, nous utilisons le terme "langue maternelle" pour englober à la fois l'arabe standard et l'arabe marocain, car ce sont les langues couramment utilisées en classe. En revanche, nous utilisons les expressions "langue étrangère" et "langue cible" pour désigner le français. Il est important de noter que l'arabe standard est l'une des deux langues officielles du Maroc, aux côtés de l'amazighe, tandis que l'arabe marocain est l'une des langues maternelles pour une grande partie de la population marocaine.

## 4-2 Langue maternelle entre tolérance et refus en enseignement d'une L2

L'évolution de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a vu un changement majeur dans la relation entre la langue maternelle et le français. Avant le XIXe siècle, la méthode prédominante était la grammaire-traduction, mettant l'accent sur la traduction depuis la langue maternelle vers le français, avec peu d'utilisation du français en classe. Au XIXe siècle, la méthode directe a introduit un changement en favorisant l'oral, la communication, et l'immersion totale en français, excluant l'utilisation de la langue maternelle. Vers le milieu du XXe siècle, de nouvelles méthodologies, telles que la méthode active, audio-orale, SGAV, et l'approche communicative, ont émergé. Toutes ont réintroduit l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE, tout en maintenant le français comme langue cible prioritaire, apportant ainsi plus de flexibilité et de motivation pour les apprenants.

De nos jours, dans le milieu scolaire, le recours à la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères suscite encore des débats passionnés, avec des opinions allant de l'acceptation à la désapprobation. CASTELLOTTI (2001 : 7) exprime cette diversité d'opinions en déclarant :

*On peut dans un premier temps, décider d'ignorer ce « déjà-là » ou d'en tenir compte : on peut ensuite, si l'on accepte de reconnaître la réalité de sa présence, tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère, considérant qu'il fait obstacle, ou, pour le moins, écran, à l'appropriation d'une autre langue ; on peut, à l'inverse, s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère.*

Les attitudes à l'égard de l'utilisation de la langue maternelle se manifestent par une variété de comportements chez les enseignants. On peut ainsi distinguer, selon EHRHART(2002, p. 1417), trois catégories : le puriste enseignant, qui rejette toute utilisation de la langue maternelle par les élèves ; le modéré, qui la tolère, que ce soit en l'intégrant dans la conversation ou non ; et l'utilisateur actif. L'utilisation active de la langue maternelle peut être déclenchée par l'initiative des élèves, bien que cela ne soit pas toujours le cas.

### 4-2.1 Une prise de position contre :

Le recours à la langue maternelle est généralement perçu de manière négative, comme une tentation inévitable, à laquelle on cède aisément, mais qu'il faut activement surmonter pour progresser. Il est donc important de préparer l'apprenant à s'engager dans la pratique de la langue étrangère en reconnaissant que son acquisition ne se fait pas spontanément ni sans effort. De plus, selon l'une des conceptions largement répandues, comme en témoigne CASTELLOTTI (2001, p. 33), l'utilisation de la langue maternelle est perçue comme un véritable obstacle, voire comme un facteur limitant dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Le phénomène des interférences fait que la langue maternelle perturbe et entrave la maîtrise de la langue étrangère, ce qui conduit fréquemment à des erreurs et des confusions lors de l'expression dans cette langue. Il est alors préconisé d'adopter une approche monolingue se rapportant à une méthode immersive, selon laquelle il faut abandonner la langue maternelle et de la mettre de côté afin d'immerger pleinement l'élève dans la langue étrangère à l'école et donc comme elle le souligne Gabriela Steffen(STEFFEN, L'enseignement bilingue au croisement de différentes approches didactiques : perspectives des enseignants, 2019) lui donner un maximum d'inputs. Par conséquent, plus la pratique de la langue étrangère est encouragée et stimulée, plus les apprenants seront en mesure d'acquérir de nouveaux mots et de nouvelles connaissances. Ils se retrouveront dans une situation où ils auront l'opportunité de s'exercer au maximum dans la langue étrangère, que ce soit à l'oral avec l'enseignant ou à l'écrit avec leurs camarades de classe.

En outre, l'utilisation de la langue maternelle est considérée comme une indication d'incompétence dans la langue à apprendre. Cette préférence pour la langue maternelle est souvent perçue comme un choix de facilité. Comme le souligne Castellotti (2001 : 50), Les apprenants ont tendance à se réfugier dans leur langue maternelle à la moindre difficulté, car c'est une langue qu'ils maîtrisent suffisamment et qui leur permet d'exprimer des idées de manière plus nuancée et de présenter des arguments plus convaincants.

Certainement, ces points de vue, comme le souligne CASTELLOTTI (pp.366-368), demeurent fortement influencés par des idées essentiellement monolingues (ou tout au plus bilingues) concernant la communication verbale et l'acquisition des langues. Dans cette perspective, les compétences dans chaque langue sont perçues comme devant être strictement et irréversiblement isolées les unes des autres, et toute tentative de les rapprocher est considérée comme susceptible de conduire à des résultats catastrophiques.

#### **4-2.2 Une prise de position pour :**

Reconnaître et accepter l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère représente une manière de s'éloigner des préjugés préconçus qui ont longtemps prévalu, comme l'a souligné Castellotti (2000). Ces croyances stigmatisaient l'utilisation de la langue maternelle comme un signe d'incompétence, ou du moins comme une pratique à éviter. Daniel Moore (1996), pour sa part, affirme que les attitudes des praticiens dans ce domaine semblent évoluer vers davantage de souplesse dans la plupart des contextes, même si l'utilisation non réfléchie de la langue maternelle demeure généralement proscrite. En outre, il est important de souligner, comme le met en évidence Anciaux (2013, p. 47), que ni les enseignants ni les élèves ne peuvent complètement se passer de l'utilisation de la langue maternelle, car elle s'avère être un outil essentiel pour faciliter l'interaction et favoriser l'apprentissage. De même, l'utilisation de la langue maternelle peut être perçue, comme le suggèrent certains chercheurs (LÜDI et PY, 2003 ; MOORE, 1996), comme une véritable opportunité pour l'acquisition et donc comme une ressource particulière dont il faut tirer parti dans le processus d'apprentissage et d'acquisition d'une deuxième langue. Cela découle de la notion que le répertoire linguistique d'un locuteur plurilingue n'est pas simplement une addition de monolingues, mais constitue une compétence communicative résultant de la contribution de ses différentes langues acquises.

D'après Lüdi (1999, cité par Castellotti, 2000, p. 118), il est possible de considérer les "marques transcodiques" comme des éléments qui contribuent à l'efficacité de la communication et/ou comme des opportunités pour l'acquisition linguistique. En utilisant la langue maternelle, on créerait ainsi une passerelle vers une autre langue en établissant des connexions, comme le souligne Danièle Moore. L'idée principale consiste à considérer les connaissances préalablement acquises par les apprenants non pas comme des obstacles, mais plutôt comme des atouts facilitant la compréhension de la langue cible. C'est précisément l'opinion exprimée par Véronique Castellotti, qui met en évidence l'importance du recul que les apprenants doivent toutefois maintenir lorsqu'ils comparent leur langue maternelle à la langue cible qu'ils sont en train d'apprendre :

*« D'obstacle, la langue première peut toutefois se transformer en appui lorsque, à partir des repères construits au moyen de celle-ci, les apprenants ont acquis les moyens suffisants pour s'en détacher en acceptant un fonctionnement différencié des langues. [...] Dans ce cas, la langue première peut devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et métacommunicatif, qu'elle a permis de reconstituer sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir ses compétences. »(CASTELLOTTI, 2001, p. 43).*

Plusieurs raisons motivent l'utilisation de la langue maternelle, que ce soit par l'enseignant ou l'apprenant, dans le contexte de l'apprentissage des langues. Comme Anciaux l'explique (2013, p. 48), cette pratique sert à remplir diverses fonctions, notamment la gestion de la communication en classe (fonction pédagogique) et la facilitation de l'apprentissage des langues (fonction didactique). De même, selon Maria Causa (2002, p. 53), les raisons qui conduisent tant l'apprenant que l'enseignant à se tourner vers leur langue maternelle se répartissent en plusieurs catégories, dont certaines sont liées à la communication en général, d'autres sont principalement liées à des aspects pédagogiques et d'acquisition linguistique, et d'autres encore ont une dimension interactionnelle.

Examinons à présent de plus près les motivations qui incitent l'enseignant et l'apprenant à utiliser leur langue maternelle, telles qu'énoncées par Maria Causa (2002).

Pour l'apprenant, les raisons qui le poussent à recourir à sa langue maternelle traduisent sa volonté de :

- Solliciter l'aide de son interlocuteur.
- Résoudre un problème de communication avec les moyens à sa disposition.
- Résoudre efficacement les problèmes de communication.
- Signaler son intention de maintenir le contact.
- Marquer sa proximité avec ses pairs (les autres apprenants) tout en créant une distance avec l'enseignant (perçu comme le partenaire plus compétent).
- Exprimer une attitude coopérative envers les interlocuteurs, qu'ils soient enseignants ou apprenants.
- Affirmer sa propre identité en tant qu'individu (p. 49).

Quant aux raisons qui incitent l'enseignant à recourir à la langue maternelle, elles incluent :

- Sa formation initiale.
- Sa maîtrise de la langue enseignée.
- Le contexte dans lequel il travaille.
- Les objectifs de la séquence d'enseignement.
- Le désir d'affirmer son statut interactif.
- La volonté de se faire comprendre et de transmettre des connaissances dans la langue cible.
- L'intention de créer une relation plus interpersonnelle avec les apprenants.
- Le souhait de s'intégrer au groupe d'apprenants.

La possibilité de créer des liens entre la langue cible et la langue maternelle (pp. 52-53).

## **5- Méthodologie de l'Étude**

Cette étude repose sur une méthodologie d'enquête élaborée pour recueillir l'opinion des enseignants de français à l'école primaire au Maroc sur l'intégration de la langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, dans le cadre de l'approche TaRL (Teaching at the Right Level). L'objectif principal est d'explorer les opinions, perceptions et expériences des enseignants concernant cette intégration linguistique, contribuant ainsi à une meilleure compréhension de la mise en œuvre de cette approche pédagogique novatrice.

Afin de mener notre enquête, nous avons élaboré un questionnaire utilisant Google Forms, que nous avons diffusé au sein des groupes WhatsApp des enseignants de français engagés dans le projet TaRL. Dans un souci de pertinence et de commodité, en lien avec la nature de notre étude destinée à la rédaction d'un article, on a limité notre enquête aux cinq écoles pionnières affiliées à la circonscription d'inspection numéro 3. Cette démarche s'est déroulée sous la supervision de l'inspecteur de l'enseignement, avec son consentement explicite. Il est à noter que le projet des écoles pionnières, au sein de la direction provinciale de Kénitra, englobe un total de 27 écoles primaires, réparties entre les milieux urbain et rural, avec un effectif de 599 enseignants. Parmi ces enseignants, environ 50% enseignent le français, 25% l'arabe, et 25% les mathématiques. Dans la circonscription d'inspection numéro 3, le nombre d'enseignants s'élève à 116 qui sont répartis sur les cinq établissements pionniers.

Bien que cette restriction ait été délibérée pour les besoins de notre étude, elle entraîne des implications quant à la généralisation des résultats obtenus. L'analyse approfondie des données recueillies met en lumière les subtilités de l'utilisation de la langue maternelle, l'arabe, en classe de français. Les conclusions de notre recherche sont donc solidement ancrées dans le contexte spécifique de cette région restreinte, nécessitant la reconnaissance de cette limitation pour éviter toute extrapolation excessive des résultats au-delà de notre échantillon circonscrit. Malgré cette contrainte, notre approche vise à offrir une profondeur et une compréhension plus fines des dynamiques linguistiques dans cet environnement éducatif particulier.

## **6- Analyse et interprétation des données**

### **6-1 Données personnelles, académiques et professionnelles des enseignants répondants**

L'analyse des données sur les 29 enseignants interrogés révèle un profil diversifié, avec des implications potentielles pour l'enseignement du français dans le contexte de l'école primaire.

Tout d'abord, en ce qui concerne la répartition par sexe (voir tableau N°2), il est notable que plus de la moitié des enseignants sont des femmes (58,62%). En ce qui concerne l'âge des enseignants (voir tableau N°3), la tranche d'âge la plus représentée est celle de 41 à 50 ans, ce qui indique une expérience significative dans le domaine de l'enseignement. Cependant, la présence d'un nombre non négligeable d'enseignants de plus de 51 ans (24,14%) suggère une certaine stabilité dans le corps enseignant. La présence d'enseignants plus jeunes (moins de 30 ans) peut indiquer un renouvellement progressif du personnel.

Concernant les diplômes(voir tableau N°4), la plupart des enseignants ont une licence (58,62%), tandis que le baccalauréat est également représenté de manière significative (37,93%). La faible proportion d'enseignants détenant un master (3,45%) peut indiquer une opportunité de développement professionnel. Quant à la spécialité de ces diplômes, les domaines des lettres modernes, des sciences expérimentales au niveau du baccalauréat sont les plus courants. Pour les titulaires d'une licence, les études françaises sont la spécialité la plus répandue, ce qui est cohérent avec leur enseignement de la langue française. Le master en finance et audit est unique dans le groupe, montrant une spécialisation plus pointue. Cette variété de spécialités suggère une diversité dans les approches pédagogiques et les compétences des enseignants.

En matière d'expérience en enseignement (voir tableau N°5), il est frappant de constater que la grande majorité des enseignants ont plus de 20 ans d'expérience (62,07%), ce qui dénote une grande stabilité et expertise dans le domaine de l'enseignement. Cette expérience peut avoir un impact positif sur la qualité de l'enseignement. Enfin, en termes de nombre d'années d'enseignement du français, la majorité des enseignants ont une longue expérience, avec plus de 15 ans d'enseignement du français (48,28%) (voir tableau N°6). Cela suggère une forte familiarité avec la langue et une expertise dans son enseignement.

Dans l'ensemble, ces données fournissent un aperçu précieux du profil des enseignants participants à l'étude, mettant en lumière leur expérience, leur formation et leur contexte professionnel. Ces informations peuvent aider à orienter les analyses ultérieures et à mieux comprendre les implications de l'enseignement du français dans ce contexte particulier.

Item		Nombre	%
Sexe	Féminin	17	58,62%
	Masculin	12	41,38%
<b>Total</b>		<b>29</b>	<b>100%</b>

Tableau N°2

Item		Nombre	%
Age	20-30 ans	3	10,34%
	31-40 ans	5	17,24%
	41-50 ans	14	48,28%
	Plus de 51 ans	7	24,14%
<b>Total</b>		<b>29</b>	<b>100%</b>

Tableau N°3

Item		Nombre	%
Diplôme	Baccalauréat	11	37,93%
	Licence	17	58,62%
	Master	1	3,45%
<b>Total</b>		<b>29</b>	<b>100%</b>

Tableau N°4

Item		Nombre	%
Années d'Expérience en Enseignement	1-10 ans	6	20,69%
	11-20 ans	5	17,24%
	Plus de 20 ans	18	62,07%
<b>Total</b>		<b>29</b>	<b>100%</b>

Tableau N°5

Item		Nombre	%
Expérience en années d'enseignement du français	11-15 ans	4	13,79%
	1-5 ans	7	24,14%
	6-10 ans	4	13,79%
	Plus de 15 ans	14	48,28%
<b>Total</b>		<b>29</b>	<b>100%</b>

Tableau N°6

## 6-2 Contexte professionnel

L'analyse des données, en prenant en compte les informations sur les niveaux enseignés et les établissements scolaires où travaillent les 29 enseignants, offre un aperçu plus complet du contexte professionnel dans lequel ils évoluent. Les enseignants interrogés couvrent tous les niveaux d'enseignement du primaire, de la 1EAP à la 6AEP, avec des répartitions variables (voir tableau N°7). En plus, ces enseignants sont répartis dans cinq établissements scolaires différents, avec des proportions variables (voir tableau N°8) : l'école AL JOULANE avec 34,48% d'enseignants interrogés, suivi par l'école Khalid BnouLwalid (27,59%). Les écoles Al hadika, Omar Lkhayam et Abi Dar Al Ghifari sont également des lieux de travail pour ces enseignants, avec des pourcentages respectifs de 6,90%, 17,24% et 13,79%. Toutes ces écoles sont situées dans la direction provinciale de la Kénitra.

Item	Nombre	%	
Niveau d'Enseignement	1 AEP	1	3,45%
	2 AEP	9	31,03%
	3 AEP	3	10,34%
	4 AEP	6	20,69%
	5 AEP	4	13,79%
	6 AEP	6	20,69%
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>	

Tableau N°7

Item	Nombre	%	
Établissement scolaire où vous enseignez	Abi Dar Al Ghifari	4	13,79%
	Al hadika	2	6,90%
	AL JOULANE	10	34,48%
	Khalid BnouLwalid	8	27,59%
	Omar Lkhayam	5	17,24%
	<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Tableau N°8

### 6-3 L'intégration de la langue maternelle (l'arabe) dans l'enseignement du français dans l'approche TaRL

Les données accueillies concernant l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'intégration de la langue maternelle (l'arabe) dans l'enseignement du français, en relation avec l'approche TaRL (Teaching at the Right Level), révèlent une tendance positive. La majorité des enseignants (75,86%) se déclarent en faveur de cette pratique, seulement une minorité de 17,24% des enseignants s'y opposent, tandis que 6,90% déclarent ne pas avoir une position claire sur cette pratique (voir tableau N°9). Cette tendance montre que la plupart des enseignants sont ouverts à l'idée d'utiliser la langue maternelle des élèves (l'arabe) comme un outil pédagogique dans l'enseignement du français. Ils reconnaissent probablement les avantages potentiels de cette approche, tels que l'amélioration de la compréhension et de la communication, en particulier pour les élèves débutants. Cela suggère une certaine flexibilité et une adaptation aux besoins des apprenants, ce qui est en accord avec les principes de l'approche TaRL qui vise à ajuster l'enseignement en fonction du niveau de chaque élève.

Néanmoins, la minorité d'enseignants opposés à cette pratique souligne qu'il peut exister des divergences d'opinion sur la manière d'intégrer la langue maternelle dans l'enseignement du français. Il est important de noter que ces résultats reflètent les attitudes des enseignants envers cette pratique spécifique et ne préjugent pas de sa mise en œuvre réelle dans leur enseignement.

Item	Nombre	%	
Dans le cadre de la mise en œuvre actuelle de l'approche TaRL, l'utilisation de la langue maternelle (l'arabe) est intégrée à l'enseignement du français. Êtes-vous en faveur de cette pratique, ou y êtes-vous opposé ?	Je suis pour	22	75,86%
	Je suis contre	5	17,24%
	Je ne sais pas	2	6,90%
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>	

Tableau N°9

### 6-4 L'usage de la langue maternelle (l'arabe)

L'analyse et l'interprétation des données relatives à l'usage de la langue maternelle (l'arabe) par les enseignants lors de leur enseignement du français en classe permettent de mieux comprendre comment cette langue est intégrée dans le processus d'enseignement.

La grande majorité des enseignants (89,66%) reconnaissent utiliser la langue maternelle (l'arabe) en classe pendant leur expérience d'enseignement du français (voir tableau N°10). Cela suggère que l'usage de la langue maternelle est courant dans leur pratique pédagogique. Il peut être considéré comme un outil utile pour faciliter la communication, l'explication de concepts difficiles et la gestion de la classe. Cependant, le degré d'utilisation varie, ainsi seuls 7,69% de ces enseignants l'utilisent fréquemment, tandis que la plupart (76,92%) le font de manière occasionnelle, et 15,38% de manière rare (voir tableau N°11). Cette variation peut refléter des préférences individuelles et des situations pédagogiques spécifiques. En outre, seul un enseignant (3,85%) a mentionné l'usage de la langue maternelle dans leurs fiches de préparation, ce qui suggère que cette pratique n'est pas systématiquement planifiée. Pour la grande majorité (96,15%), cette utilisation n'est pas consignée dans leurs préparations (voir tableau N°12). Les raisons évoquées pour cette absence de planification varient, allant de l'interdiction institutionnelle à la spontanéité selon les besoins de la situation, en passant par la conformité aux directives des inspecteurs.

En résumé, l'usage de la langue maternelle, l'arabe, en classe est courant parmi les enseignants, mais sa fréquence varie. De plus, il est rarement inclus dans les fiches de préparation, avec des raisons variées pour cette non-inclusion. Ces résultats soulignent la nécessité de prendre en compte les pratiques réelles des enseignants en classe et de les mettre en perspective avec les directives institutionnelles et les besoins des élèves pour optimiser l'enseignement du français.

Item		Nombre	%
Lors de votre expérience d'enseignement du français, utilisez-vous la langue maternelle (l'arabe) ?	Oui	26	89,66%
	Non	3	10,34%
<b>Total</b>		<b>29</b>	<b>100%</b>

**Tableau N°10**

Item		Nombre	%
Si vous répondez oui, vous utilisez la langue maternelle :	Fréquemment	2	7,69%
	Occasionnellement	20	76,92%
	Rarement	4	15,38%
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>100%</b>

**Tableau N°11**

Item		Nombre	%
Le recours à la langue maternelle vous le notez dans vos fiches de préparation ?	Oui	1	3,85%
	Non	25	96,15%
<b>Total</b>		<b>26</b>	<b>100%</b>

**Tableau N°12**

### **6-5 Opinion des enseignants par rapport à des point de vue relatifs à L'usage de la langue maternelle (l'arabe)**

L'examen des réponses à cette question révèle une tendance majoritaire parmi les enseignants en faveur de l'intégration de la langue maternelle (L1) dans l'enseignement de la langue seconde (L2), en particulier pour l'apprentissage du français. Cette orientation est étayée par plusieurs points spécifiques (voir figure N°3). Tout d'abord, une majorité écrasante (89,66%) reconnaît que l'utilisation ciblée de la L1 peut grandement améliorer la clarté pédagogique et didactique. Cette perspective renforce l'argument en faveur de l'incorporation de la L1 en tant qu'outil constructif pour faciliter la compréhension des concepts linguistiques. De plus, la grande majorité des enseignants (86,21%) estime que l'utilisation de la L1 peut contribuer à créer un environnement d'apprentissage plus favorable, soulignant ainsi l'avantage de cette approche pour encourager l'engagement des apprenants et faciliter leur progression. En outre, la majorité des enseignants (79,31%) considère que l'utilisation de la L1 peut stimuler la motivation des apprenants, mettant en évidence son rôle positif dans le processus d'apprentissage, ce qui renforce l'argument en faveur de son utilisation. Aussi, une proportion significative d'enseignants (68,97%) est en faveur de l'idée que la langue maternelle peut

servir de base pour l'apprentissage de la langue cible. Ceci dénote l'importance de la L1 en tant que point de départ pour le développement des compétences linguistiques en L2. Enfin, une proportion considérable d'enseignants (58,62%) estime que l'utilisation de la L1 peut renforcer la sécurité linguistique des apprenants, contribuant ainsi à accroître leur confiance dans le processus d'apprentissage de la L2.

Quant aux aspects qui pourraient être perçus comme des inconvénients de l'utilisation de la L1, tels que l'obstacle potentiel, la dépendance des apprenants et la confusion linguistique, on constate que la majorité des enseignants ne partagent pas ces préoccupations. La seule exception concerne la question de la préparation des apprenants aux situations de communication réelles, sur laquelle les enseignants affichent une division notable. En effet, cette division se traduit par un taux similaire de 44,83% d'accord et de 44,83% en désaccord. Toutefois, cette répartition des avis suggère que, dans l'ensemble, la majorité des enseignants ne considèrent pas que l'utilisation de la L1 comme entravant l'apprentissage de la L2.

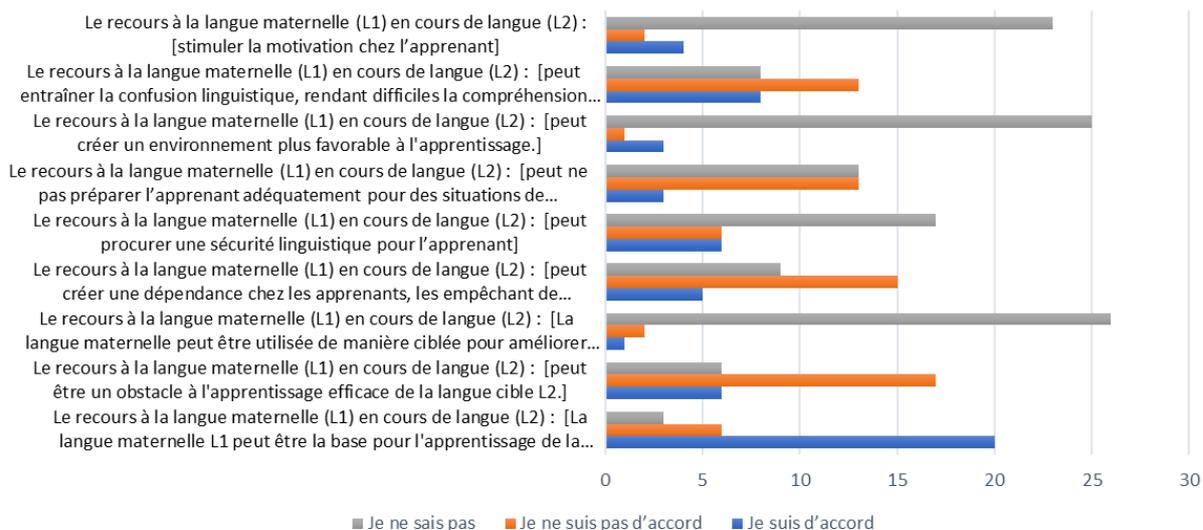


Figure N°3

## 6-6 Formation des enseignants en relation avec l'usage de la langue maternelle (l'arabe) en classe de français

L'interprétation des données relatives à la formation des enseignants en relation avec l'usage de la langue maternelle (l'arabe) en classe d'enseignement du français met en lumière plusieurs points clés :

Il est notable que la grande majorité des enseignants (82,72%) n'ont pas reçu de formation spécifique ou de directives sur la manière d'intégrer la langue maternelle (L1) dans leur enseignement du français (L2)(voir tableau N°13). Cela souligne un manque de préparation formelle dans ce domaine pour la majorité des enseignants interrogés.

Parmi les enseignants qui ont bénéficié d'une formation spécifique, la plupart ont suivi une formation TaRL à l'École Supérieure d'Éducation et de Formation à Kénitra. Cette formation est conçue pour améliorer l'enseignement en utilisant des approches adaptées au niveau des élèves. Cependant, il est important de noter que le nombre d'enseignants formés de cette manière est relativement faible.

Pour la moitié des enseignants qui n'ont pas reçu de formation spécifique expriment un besoin de formation ou de soutien pour mieux intégrer la langue maternelle dans leur enseignement du français. Cela suggère que ces enseignants reconnaissent l'importance de cette compétence et souhaitent l'améliorer.

Les domaines de formation souhaités reflètent les besoins des enseignants pour acquérir des compétences spécifiques. Cela inclut la planification des séances d'apprentissage, la compréhension de l'importance de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage, la maîtrise de l'alternance codique, des formations spécifiques sur l'intégration de la L1 avec la L2, des formations TaRL et des conseils sur l'utilisation de la langue maternelle au service de la langue ciblée. De plus, certains enseignants demandent plus de temps de formation, ce qui peut refléter un désir d'acquérir une compréhension approfondie de ces compétences.

En résumé, ces données soulignent l'importance de fournir des formations spécifiques aux enseignants pour les aider à mieux intégrer la langue maternelle en classe d'enseignement du français. Les enseignants reconnaissent le besoin de ces compétences et sont prêts à s'engager dans des formations pour les acquérir. Les domaines de formation souhaités reflètent la diversité des besoins des enseignants pour améliorer leur pratique pédagogique.

Item		Nombre	%
Avez-vous reçu des formations ou des directives spécifiques sur la manière d'intégrer la langue maternelle, l'arabe (L1) dans votre enseignement du français (L2) ?	Oui	5	17,24%
	Non	24	82,76%
<b>Total</b>		<b>29</b>	<b>100%</b>

Tableau N°13

## 6-7 Diversité dans la compréhension de certains concepts : le bilinguisme, l'alternance codique, la traduction et l'interculturel

L'analyse des choix effectués par les enseignants concernant les définitions de certains concepts (voir figure N°4) met en évidence des perspectives diverses au sein de l'équipe éducative. Ces choix révèlent des différences significatives, influençant potentiellement la manière dont les enseignants perçoivent et intègrent ces concepts clés dans leur pratique pédagogique.

En ce qui concerne le concept de bilinguisme, la majorité écrasante des enseignants, soit 65,5% et 24,1%, a opté pour des définitions qui s'alignent sur une vision monolingue du bilinguisme, où il est perçu comme la maîtrise native de deux langues sans perspective nécessairement tenir compte de la diversité linguistique et du contexte scolaire plurilingue. En revanche, une minorité de 10,4% a adopté une perspective plus plurilingue, reconnaissant la complexité linguistique de leur environnement scolaire où plusieurs langues coexistent. Ces différences de perception du bilinguisme peuvent influencer la manière dont les enseignants envisagent l'utilisation de la langue maternelle en classe.

Pour ce qui est de la définition de l'alternance codique, il est intéressant de noter qu'un peu moins de la moitié des enseignants (44,8%) a choisi la première définition, considérée comme

la plus pertinente pour notre contexte scolaire. Cependant, une proportion significative d'enseignants a fait des choix différents, avec 37,9% préférant la deuxième définition et 17,2% optant pour la troisième définition. Cette divergence de compréhension du concept d'alternance codique souligne des interprétations différentes au sein de l'équipe éducative.

En ce qui concerne la traduction, les proportions de choix indiquent une diversité de compréhension de ce concept, essentiel dans un contexte scolaire plurilingue. Près de la moitié des enseignants (48,3%) a préféré la définition 2, considérée comme la plus complète parmi les trois propositions. Cela reflète une compréhension du concept conforme au contexte actuel. Cependant, un groupe significatif d'enseignants (31% et 20,7%) a choisi respectivement les définitions 1 et 3, bien que moins précises en ce qui concerne la notion de traduction.

Pour la notion d'interculturel, la majorité des enseignants (44,8%) a opté pour la définition 1, en accord avec les approches actuelles qui mettent l'accent sur la tolérance et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle. Toutefois, le choix des autres enseignants en faveur des définitions 2 et 3 reflète une compréhension nuancée du concept d'interculturel au sein de l'équipe éducative.

Ces différences de compréhension des concepts peuvent influencer la manière dont les enseignants abordent ces concepts dans leur enseignement, soulignant la nécessité d'une communication et d'une clarification constantes au sein de l'équipe éducative.

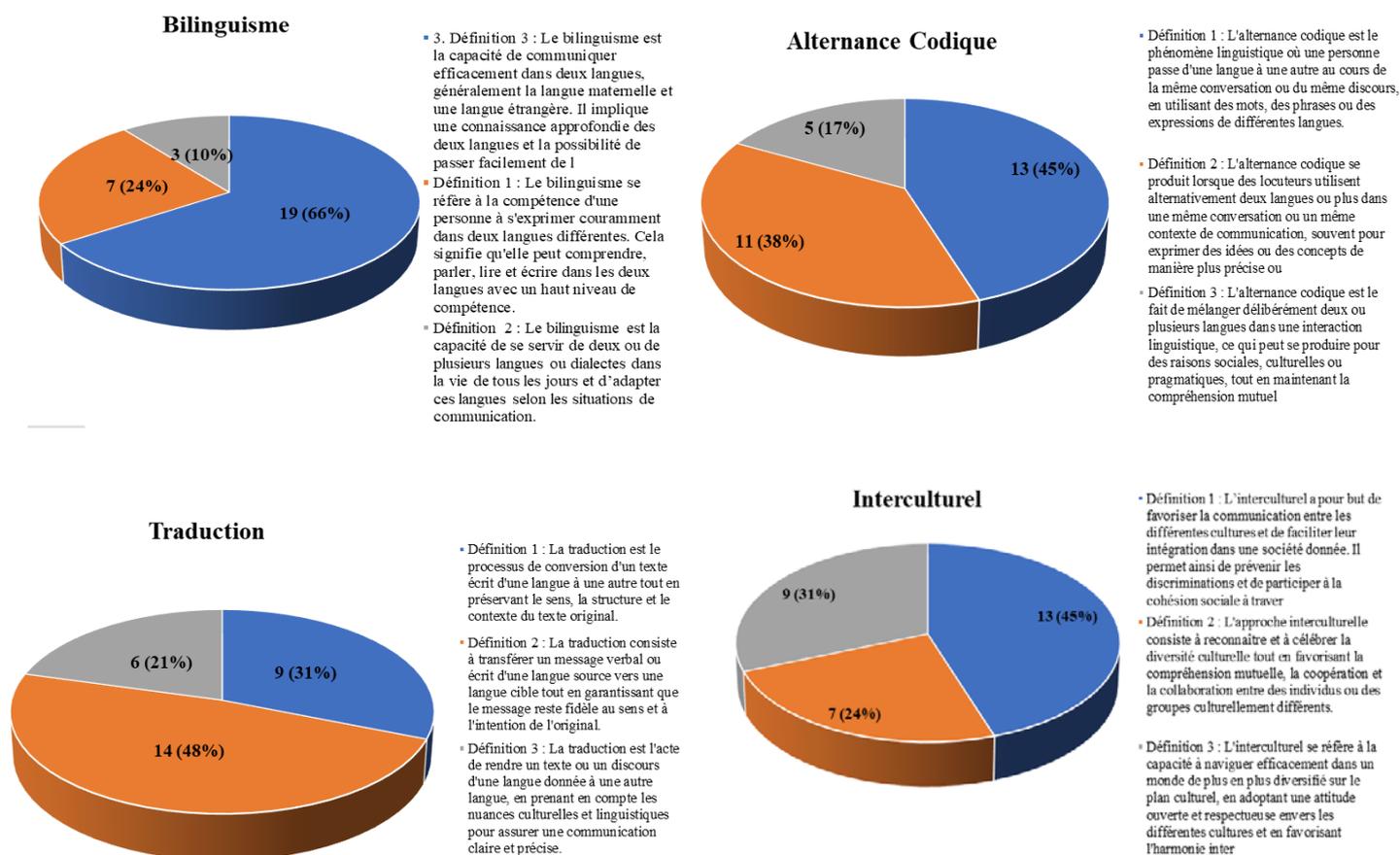


Figure N° 4

### 6-8 Discussion des données

Les résultats de cette enquête menée auprès des enseignants du français au primaire mettent en évidence une variété de profils académiques, personnels et professionnels parmi les 29 participants. Une prédominance féminine est observée, et la tranche d'âge la plus représentée (41-50 ans) suggère une expérience significative dans le domaine de l'enseignement. Les

enseignants possèdent des diplômes diversifiés, avec un cas atypique d'un enseignant ayant un master en finance et audit. De plus, la grande proportion d'enseignants comptant plus de 20 ans d'expérience, ainsi que la majorité ayant enseigné le français pendant plus de 15 ans, soulignent leur expertise dans l'enseignement de la langue. Ces données offrent un aperçu éclairant de la diversité et de l'expérience des enseignants ayant participé à cette enquête.

Les données relatives à l'intégration de la langue maternelle (l'arabe) dans l'enseignement du français selon l'approche TaRL révèlent une diversité d'opinions parmi les enseignants. La plupart d'entre eux expriment leur soutien en faveur de cette pratique, démontrant une attitude positive à son égard. Cependant, une minorité s'y oppose, et un petit pourcentage ne formule pas d'opinion claire, illustrant ainsi une variété de points de vue parmi les répondants.

En ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle en classe, la majorité des enseignants déclarent y recourir, bien que la fréquence varie, avec la plupart l'utilisant de manière occasionnelle et un faible pourcentage de manière régulière. Toutefois, il est à noter que la majorité des enseignants ne prévoient pas d'intégrer la langue maternelle dans leurs plans pédagogiques, sauf un enseignant qui l'a inclus dans ses fiches de préparation. Les raisons de cette absence de planification varient, allant des contraintes institutionnelles à la décision de l'utiliser de manière opportune en fonction des besoins de la situation, tout en respectant les directives des inspecteurs.

Les enseignants expriment des avis positifs quant à l'utilisation de la langue maternelle en classe, notamment l'amélioration de la clarté pédagogique, la création d'un environnement d'apprentissage favorable, la stimulation de la motivation des apprenants, son utilisation comme base pour l'apprentissage de la langue cible et le renforcement de la sécurité linguistique des apprenants. Néanmoins, il existe des divergences d'opinion en ce qui concerne la préparation des apprenants à des situations de communication réelles, avec des pourcentages similaires d'enseignants d'accord et en désaccord. En outre, la majorité des enseignants estiment que l'utilisation de la langue maternelle ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage de la langue cible.

En ce qui concerne la formation des enseignants, la majorité d'entre eux n'a pas été spécifiquement préparée à l'intégration de la langue maternelle en classe. Parmi ceux qui ont bénéficié d'une formation, la formation TaRL est la plus fréquente. Il est notable que la moitié des enseignants expriment un intérêt pour une formation visant à améliorer leur compétence dans l'intégration de la langue maternelle dans leur enseignement, ce qui souligne l'importance de cette compétence pour leur pratique pédagogique.

Enfin, l'examen des choix effectués par les enseignants en ce qui concerne les définitions de concepts clés révèle des divergences d'opinion notables. En ce qui concerne le bilinguisme, la majorité préfère des définitions monolingues, tandis qu'une minorité adopte une perspective plurilingue. Des tendances similaires sont observées pour l'alternance codique, la traduction et l'interculturel, mettant en évidence la diversité des interprétations de ces concepts au sein du corps enseignant. Cette diversité souligne l'importance de clarifications et de communications continues au sein de l'équipe éducative.

En résumé, les données de l'enquête mettent en évidence une diversité significative parmi les enseignants, tant en termes d'expérience et de formation que d'attitudes envers l'utilisation de la langue maternelle en classe. Elles révèlent également un besoin clair de formation spécifique pour soutenir l'intégration de la langue maternelle dans l'enseignement du français. De plus, les différences d'opinion sur la compréhension de concepts clés soulignent la nécessité d'une communication et d'une clarification continues au sein de l'équipe éducative. Ces constatations offrent une base solide pour orienter des initiatives futures visant à renforcer l'efficacité de l'enseignement du français dans ce contexte particulier, en tenant compte de la diversité des enseignants et de leurs besoins de formation.

## **7- Conclusion**

Notre étude, ancrée dans le contexte du projet "Écoles Pionnières" au Maroc, a exploré l'intégration de la langue maternelle, l'arabe, dans l'enseignement du français en utilisant

l'approche TaRL. Cette initiative, axée sur l'amélioration de l'éducation de base, offre une opportunité précieuse d'optimiser l'apprentissage du français au primaire, notamment en lecture, tout en répondant aux objectifs plus larges de la Feuille de route 2022-2026. Son déploiement offre une méthodologie structurée, axée sur des évaluations individualisées, des groupes adaptés au niveau des élèves, des activités personnalisées, et une analyse continue des données. L'intégration de la langue maternelle, l'arabe, comme un outil essentiel dans ce processus offre une approche équilibrée et efficace pour l'acquisition de compétences linguistiques en français.

L'examen des données provenant de 29 enseignants de six écoles affiliées au district scolaire numéro 3 a révélé une diversité remarquable dans leurs parcours académiques, personnels et professionnels. Cette diversité met en relief une richesse tant en termes d'expérience et d'expertise dans le domaine de l'enseignement que d'attitudes, de formations et de besoins parmi ces enseignants engagés.

La question de la langue maternelle dans l'enseignement de la langue étrangère reste un sujet complexe. Entre tolérance et refus, les enseignants naviguent dans un équilibre subtil, conscient des avantages et inconvénients de l'utilisation de la langue maternelle. La conclusion propose une perspective équilibrée, mettant en avant l'importance d'une utilisation réfléchie de la langue maternelle comme un outil pour optimiser l'apprentissage de la langue cible. Ainsi, les résultats de l'enquête soulignent la diversité des opinions des enseignants sur l'intégration de la langue maternelle en classe de français. Bien que la majorité soutienne cette pratique, des opinions divergentes persistent, mettant en évidence la nécessité d'une réflexion approfondie au sein de la communauté éducative. En ce qui concerne leur propre pratique relative à l'utilisation de la langue maternelle en classe, l'analyse des données a révélé que la plupart des enseignants utilisent la langue maternelle, bien que de manière variable, et que la majorité ne prévoit pas son intégration planifiée dans leurs cours. Les motivations de cette pratique varient, soulignant la nécessité d'une flexibilité pédagogique en réponse aux besoins changeants de la salle de classe.

La formation des enseignants et la communication continue au sein de l'équipe éducative émergent comme des leviers essentiels pour le succès de cette intégration linguistique dans le cadre de l'approche TaRL. La moitié des enseignants ont exprimé un intérêt pour améliorer leurs compétences dans l'intégration de la langue maternelle. Alors que la majorité d'entre eux n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique, la demande d'une telle formation est notable, mettant en évidence la volonté des enseignants d'améliorer leurs compétences dans ce domaine, soulignant ainsi la nécessité de programmes de développement professionnel spécifiques. En outre, les divergences d'opinion sur des concepts clés tels que le bilinguisme, l'alternance codique, la traduction et l'interculturel soulignent l'importance d'une communication continue au sein de l'équipe éducative pour garantir une compréhension partagée.

En somme, notre étude, quoique limitée, offre un aperçu approfondi de la complexité entourant l'utilisation de la langue maternelle en classe de français, particulièrement dans le cadre de l'approche TaRL. Les résultats mettent en évidence la diversité des enseignants, soulignant la nécessité de formations adaptées et d'une communication continue pour optimiser l'efficacité de cette pratique. Cette exploration éclaire ainsi les initiatives futures visant à renforcer l'enseignement du français dans ce contexte particulier, en tenant compte de la richesse des expériences et des perspectives des enseignants. En continuant d'explorer et de mettre en œuvre l'approche TaRL avec engagement et détermination, les autorités éducatives du Maroc peuvent concrètement améliorer la qualité de l'éducation pour les élèves du pays.

## Bibliographie

- Anciaux, F. (2013). *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. Habilitation à Diriger des Recherches*. CRREF : Centre de recherches et de ressources en éducation et formation.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International, DLE.
- CAUSA, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bruxelles : Peter Lang.
- DUVERGER, J. (2009a). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette. Edition revue et corrigée.
- DUVERGER, J. (2009b). Favoriser l'alternance des langues. *Le français dans le monde*, n° 362 / 2009, pp. 1-4.
- EHRHART, S. (2002). L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. *ACTAS / PROCEEDINGS II SIMPOSIO INTERNACIONAL BILINGÜ*, pp. 1411-1423.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Préscolaire et des Sports. (2023a). TaRL 2023. Guide des activités TaRL-français. *Programme de soutien selon l'approche TaRL - version expérimentale 2023 / 2024*.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Préscolaire et des Sports. (2023b). Projet « Ecole Pionnière ». Formation à l'approche Teaching at the Right Level TaRL au profit des enseignants des écoles d'expérimentation du Label « Ecole Pionnière ». Du 05 au 22 juin 2023. 4e jour.
- STEFFEN, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Peter Lang GmbH.
- STEFFEN, G. (2019). L'enseignement bilingue au croisement de différentes approches didactiques : perspectives des enseignants. *Revue TDFLE*, n°74-2019 [en ligne].