

GRAMM

-

R

ÉTUDES DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE

Abdelhadi Bellachhab

Représentation  
sémantico-conceptuelle et  
réalisation linguistique

*L'excuse* en classe  
de FLE au Maroc

P. I. E.  
PETER LANG



La notion de sens appelle de nombreuses interrogations. Quelle est sa vraie nature ? Est-il un produit préstructuré, préalable à l'expérience humaine, qui existe indépendamment des volontés et des intentions humaines, voire séparément des rapports interactionnels sociaux ? Ou bien n'est-ce que le simple résultat des états mentaux relatifs à notre système conceptuel qui s'activent lors de son interaction permanente avec notre entourage socio-culturel ? Si ce n'est qu'une affaire de traitement computationnel de l'information, comment est-il alors généré et coconstruit lorsqu'il s'agit de communication ?

Ce sont là des questions qui animent la réflexion proposée dans ce livre qui cherche à retracer les structures représentationnelles sémantico-conceptuelles susceptibles de mobiliser les formes linguistiques réalisées lors de l'interaction verbale. L'analyse menée dans cet ouvrage porte sur la construction et la réalisation de l'acte *s'excuser* en français langue étrangère, tout en s'appuyant sur deux modèles théoriques, à savoir la grammaire cognitive et la sémantique des possibles argumentatifs.

**Abdelhadi Bellachhab**, docteur en sciences du langage de l'Université de Nantes, est maître de conférences à l'Université Charles de Gaulle, Lille 3 et membre du laboratoire « Construction discursive des représentations linguistiques et culturelles » (CoDiRe EA4643) de l'Université de Nantes et de Théodile-CIREL EA 4354 de l'Université de Lille 3. Ses recherches portent sur la construction du sens dans les interactions verbales, l'acquisition des compétences sémantique et pragmatique, la pragmatique contrastive et interculturelle.





**Représentation  
sémantico-conceptuelle  
et réalisation linguistique**

***L'excuse* en classe de FLE au Maroc**



P.I.E. Peter Lang

Bruxelles · Bern · Berlin · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien



**Abdelhadi BELLACHHAB**

**Représentation  
sémantico-conceptuelle  
et réalisation linguistique**

***L'excuse* en classe de FLE au Maroc**

« GRAMM-R. Études de linguistique française »

N° 11

L'auteur remercie le CERCI et le Conseil scientifique de l'université de Nantes pour le soutien financier. Il remercie également l'IRFFLE de l'avoir accueilli lors de la réalisation de cet ouvrage. Il remercie tout particulièrement le Pr. Olga Galatanu pour son soutien, ses conseils et son aide.

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur ou de ses ayants droit, est illicite. Tous droits réservés.

© P.I.E. PETER LANG S.A.  
Éditions scientifiques internationales  
Bruxelles, 2012  
1 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgique  
www.peterlang.com ; info@peterlang.com  
Imprimé en Allemagne

ISSN 2030-2363  
ISBN 978-90-5201-781-5 (paperback)  
ISBN 978-3-0352-6218-6 (eBook)  
D/2012/5678/54

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek »  
« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site  
<<http://dnb.de>>.

## Table des matières

<b>Préface</b> .....	9
<b>Introduction</b> .....	13

### **PARTIE I. CONTEXTE D'ÉMERGENCE DE L'OBJET DE RECHERCHE : L'APPRENTISSAGE DU FLE AU MAROC**

<b>CHAPITRE I. Situation linguistique au Maroc</b> .....	19
1. Introduction.....	19
2. Présentation du paysage sociolinguistique.....	19
3. Réforme de l'enseignement supérieur .....	21
4. Les actes de langage dans l'enseignement universitaire.....	25
<b>CHAPITRE II. Constitution du corpus</b> .....	27
1. Présentation et objectifs .....	27
2. Problématique et hypothèses.....	28
3. Méthodologie.....	29

### **PARTIE II. ANCRAGE THÉORIQUE**

<b>CHAPITRE I. Théorie des actes de langage. Prémices et parcours</b> ...	35
1. Introduction.....	35
2. Philosophie du langage, du Tournant linguistique à la théorie des actes de langage.....	36
3. La théorie des actes de langage, fondements et développement .....	42
<b>CHAPITRE II. Vers une approche expérientialiste du sens</b> .....	55
1. Aperçu et principes .....	55
2. Les modèles cognitifs idéalisés.....	59
<b>CHAPITRE III. Grammaire cognitive et sémantique des possibles argumentatifs</b> .....	61
1. Grammaire cognitive et organisation conceptuelle.....	61

2. La sémantique des possibles argumentatifs .....	65
3. Fondements cognitifs de la sémantique des possibles argumentatifs.....	69

### PARTIE III. ANALYSE SÉMANTICO-COGNITIVE

<b>CHAPITRE I. S'excuser entre conceptualisation et représentation sémantique</b> .....	75
1. Introduction.....	75
2. Représentations sémantique et conceptuelle : entre distinction et articulation .....	80
<b>CHAPITRE II. Représentation sémantique : (re)construction de signification</b> .....	87
1. Introduction.....	87
2. Représentation sémantique de l' <i>excuse</i> .....	88
3. L'acte <i>s'excuser</i> en termes de valeurs modales .....	135
<b>CHAPITRE III. Représentation conceptuelle : (re)construction de pensée</b> .....	141
1. Introduction.....	141
2. L' <i>excuse</i> , modèle cognitif idéalisé.....	143
3. Conclusion .....	158

### PARTIE IV. RÉALISATION LINGUISTIQUE DE L'EXCUSE

<b>CHAPITRE I. L'excuse, un seul acte, différentes optiques</b> .....	163
1. Introduction.....	163
2. L' <i>excuse</i> , revue de littérature.....	165
3. L' <i>excuse</i> , vue d'ensemble.....	166
<b>CHAPITRE II. L'excuse, types de réalisateurs linguistiques</b> .....	179
1. Stratégies de réalisation et formes linguistiques dans le corpus .....	179
2. Discussion et conclusion.....	224
<b>Conclusion</b> .....	227
<b>Bibliographie</b> .....	231
<b>Table des illustrations</b> .....	245
<b>Annexes</b> .....	247

## Préface

L'ouvrage d'Abdelhadi Bellachhab, *Représentation sémantico-conceptuelle et réalisation linguistique : l'excuse en classe de FLE au Maroc*, paraît douze ans après le « lancement » de la « sémantique des possibles argumentatifs » (SPA)<sup>1</sup>, approche à la fois argumentative et cognitive du sens produit dans et par le discours<sup>2</sup> et de la signification lexicale.

Au bout des douze années de cheminements (et aussi d'errances), de nombreux articles, recherches et thèses de doctorats croisant la sémantique, l'analyse linguistique du discours et l'analyse des interactions verbales, l'ouvrage d'Abdelhadi Bellachhab est d'abord une belle et très aboutie « défense et illustration » des recherches d'interface qui constituent le lieu géométrique de la SPA : interface sémantique/pragmatique, et à l'intérieur de chacune de ces deux disciplines, qu'elle ne saurait concevoir séparées, même pour des raisons opérationnelles, d'autres interfaces des approches disciplinaires qui fonctionnent souvent séparément : sémantique lexicale/sémantique textuelle, sémantique lexicale/analyse du discours, analyse du discours/sémantique textuelle, mais également interface d'angles d'observation du langage, examiné à la fois comme outil argumentatif et comme outil cognitif.

Mais l'ouvrage de Bellachhab est bien plus qu'une « défense et illustration » des deux programmes de recherche de la SPA : le premier, le programme « sémantique et analyse du discours » (SAD), initié dès 1997, précédant et fondant la SPA, pour s'investir ensuite dans la recherche pour la validation de ses hypothèses, et le programme CAPSA-Lang, portant sur la définition, la description et l'acquisition des compétences argumentatives sémantique et pragmatique dans l'enseignement des langues étrangères ou secondes<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Nous marquons ce « lancement » par l'article publié dans le numéro de la revue *Langue française* consacré à la *Sémantique du stéréotype*, article intitulé de façon explicite et programmatique : « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée » (Galatanu, 1999).

<sup>2</sup> Le discours englobe dans cet usage tous les types de productions langagières, orales ou écrites.

<sup>3</sup> Les deux programmes que j'avais proposés dans le cadre théorique de la SPA sont développés depuis 2000, pour le SAD et depuis 2007 pour le CAPSA-Lang, par le groupe de chercheurs de l'équipe CoDiRe (Construction discursive des représentations linguistiques et culturelles), de l'université de Nantes, l'IRFFLE depuis 2005.

Deux apports théoriques et une démarche méthodologique importante viennent enrichir, avec l'ouvrage d'Abdelhadi Bellachhab, ces programmes et le cadre théorique où ils s'inscrivent.

La première est le rapprochement, original et, je dirais, courageux, entre le modèle de sémantique cognitive, notamment les approches de Lakoff et de Langacker et un modèle de sémantique argumentative. Le choix de la sémantique des possibles argumentatifs est justifié par Bellachhab par des arguments d'ordre théorique (l'approche de la signification et du sens linguistique) et par la comparaison des représentations conceptuelle et sémantique dans les deux approches. Deux aspects me paraissent plaider en faveur de cette comparaison, aspects que le texte de Bellachhab fait bien apparaître : (a) le fait que la SPA est le développement en sémantique argumentative qui ne refuse pas les approches cognitivistes et ensuite (b) le fait que cette approche argumentative du sens et de la signification linguistique ne rejette pas non plus, au nom de l'ascriptivisme, la stabilisation du monde « discursif » par les aspects dénotatifs de la signification. Le premier point en particulier, simplement suggéré dans le cadre théorique de la SPA, trouve dans le présent ouvrage une formulation, une justification, une argumentation, qui aboutissent à une proposition théorique originale et enrichissent indéniablement ce modèle de sémantique argumentative.

L'auteur a pris le risque non négligeable de s'interroger sur la relation entre la représentation mentale à partir de nos expériences, individuelles et sociétales et la représentation sémantique (signification lexicale) et de proposer pour traiter cette relation, une approche expérimentale. De plus « l'objet représenté » étant un acte, plus précisément un acte de langage, traditionnellement traité par la pragmatique linguistique et beaucoup moins (et plus timidement) par la sémantique, l'espace intellectuel et de recherche expérimentale où s'est élaboré ce travail devient ainsi un croisement d'interfaces, tel que le veut l'approche holistique de la SPA, enrichie par les rapprochements proposés par Bellachhab avec des modèles de sémantique cognitive. L'objectif de cette approche et de ce travail ambitieux et dont les conséquences méthodologiques sont importantes, devient « la description unifiée » d'un acte de langage, l'*excuse* : la sémantique du mot qui le désigne, sa dénomination, mais aussi la représentation conceptuelle, qu'Abdelhadi Bellachhab sépare de la signification sémantique du mot, ensuite sa performance et ses réalisations linguistiques.

Le deuxième point sur lequel l'apport théorique de Bellachhab aux programmes de la SPA est particulièrement important, est celui des hypothèses sur l'acquisition d'une double compétence, sémantique et conceptuelle, et sur les représentations conceptuelles intermédiaires et transitoires qui l'amènent à prendre en compte les aspects interaction-

nels de l'*excuse* et leur ancrage sémantique dans les mots qui désignent l'acte : le verbe « illocutionnaire » et le nominal – dénomination de l'acte. La validation de ces hypothèses en contexte didactique, de classe de français langue étrangère au Maroc, ouvre des perspectives pour une recherche sur des corpus de conversations spontanées, dans des situations hors contexte universitaire ou scolaire, ou plus largement, hors classe de langue étrangère ou seconde et pour des études comparatives, confrontant les rituels interactionnels, tels qu'ils apparaissent dans la représentation conceptuelle et sémantique de l'acte de langage et de sa dénomination, d'une part, et d'autre part, à travers les réalisateurs linguistiques de cet acte.

Enfin, un troisième aspect qui fait de cet ouvrage un ouvrage de référence en sémantique argumentative et cognitive est la confrontation des modèles théoriques qu'il convoque pour les enrichir avec les données empiriques. Le fait d'avoir essayé de valider l'un des modèles de sémantique argumentative, modèles qui se contentent d'habitude d'illustrer leur propos théorique par des exemples de textes, souvent littéraires, ou construits, avec des données recueillies sur le terrain et d'avoir confronté ces données avec les « savoirs déclaratifs » des sujets parlants, correspond à un véritable besoin de validation de ces modèles et à l'un des objectifs de la SPA. La réponse à ce besoin est donnée avec rigueur et clarté par cet ouvrage qui atteint avec bonheur son objectif courageux et ambitieux, sans oublier un autre objectif, plus immédiatement pratique, celui d'offrir des fondements au travail du didacticien du français langue étrangère.

*Olga Galatanu,  
professeur en sciences du langage,  
université de Nantes*



## Introduction

Depuis longtemps, la tradition objectiviste dans la définition et le traitement du sens cherche à décrire celui-ci en termes de conditions nécessaires et suffisantes, entretenant par ailleurs l'idée que le langage représente la réalité objective sous une forme symbolique, où les signes obtiennent leurs significations à partir des correspondances référentielles et/ou conventionnelles avec les objets et les catégories du monde. Or cette tradition n'implique pas celui qui produit ou qui reçoit le sens ; l'implication de l'expérience humaine du monde est radicalement mise à l'écart. En effet, la question du sens ne porte pas sur l'existence de la réalité comme elle est ou sur son rejet, il s'agit de la manière ou des manières dont on décrit cette réalité. Ce n'est qu'à travers nos rapports expérientiels avec le monde et la réalité, tels qu'ils existent de façon autonome, que l'on donne sens au monde et que l'on détermine la réalité selon nos expériences dans et avec le monde. Cette approche expérientialiste du sens met l'accent sur l'expérience humaine comme élément intégrant dans la conceptualisation et la construction du sens, où l'individu est celui qui impose les conditions de vérité et de croyance sur son activité, bref c'est celui qui crée la vérité dans son rapport avec le monde. La vérité n'existe pas indépendamment de lui.

Devant cette dichotomie au sein de la réflexion philosophique du langage et de la réflexion linguistique en particulier, cette recherche s'efforce de décrire, de caractériser et d'expliquer le processus de construction du sens en termes d'expérience des organismes effectuant la pensée (les individus comme membres sociaux). De manière plus concrète, notre approche de la construction du sens se situe fondamentalement à l'interface de la pragmatique sociétale et de la sémantique cognitive, où la première traite de la dimension socioculturelle du langage dans l'interaction verbale, et où la deuxième cherche à expliquer la faculté du langage humain, actualisé au moment de la communication, par le biais d'un système conceptuel doté d'une structure de représentations permettant la réalisation de comportements de nature langagière ou autre. Il s'agit de retracer les structures représentationnelles et les mécanismes cognitifs (conceptuel et sémantique) susceptibles de mobiliser les formes linguistiques réalisées lors de l'interaction verbale. Ce travail essaie, d'une part, de déterminer les liens et les rapports qui coordonnent nos deux structures cognitives représentationnelles, à savoir la structure conceptuelle et la structure sémantique, et, d'autre part, de mettre en lumière la transposition des représentations cognitivement situées, que l'on développe par le biais de nos expé-

riences dans le monde, sous leurs formes linguistiques réelles au cours de l'interaction verbale.

Dans le cadre de cette approche expérientialiste du sens, cette recherche s'intéresse tout particulièrement à la construction du sens du point de vue de l'apprentissage des langues étrangères/secondes, notamment l'apprentissage du français langue étrangère par des apprenants marocains. L'objet de cette étude porte sur l'appropriation de l'acte illocutoire expressif *s'excuser* comme instanciation représentative des actes de langage en général. Il convient, dans l'analyse, d'étudier les différentes strates responsables de la construction du sens de cet acte, en commençant par sa conceptualisation, sa spécification sémantique, jusqu'à sa mise en forme linguistique.

D'autres objectifs de cette recherche, plus stratégiques cette fois-ci, relèvent plus particulièrement de la volonté de réunir les apports de la grammaire cognitive dans sa dimension sémantique, d'une part, et de la sémantique argumentative, d'autre part, pour les mettre en œuvre dans l'analyse et l'étude des mécanismes sémantico-cognitifs qui sous-tendent l'apprentissage des langues étrangères/secondes, notamment du point de vue du développement des compétences sémantique et pragmatique des apprenants. Encore faut-il préciser que le choix de ces deux modèles théoriques (grammaire cognitive et sémantique argumentative) ne relève pas d'une certaine contingence ; au contraire, le rapprochement théorique opéré entre elles au niveau du traitement de la construction du sens nous inspire la mise en application de leurs outils méthodologiques afin de déterminer les différentes parties responsables du processus de construction du sens. Plus précisément, la sémantique des possibles argumentatifs et les apports de la linguistique cognitive fournissent justement des perspectives significatives, globales et unifiées théoriquement pour analyser de telles dimensions et de tels mécanismes sémantico-discursifs et sémantico-cognitifs qui sous-tendent la réalisation linguistique.

Plusieurs questionnements animent cette étude. Le premier questionnement relève fondamentalement du quoi et du comment du sens. Autrement dit, qu'entendons-nous par « sens » et comment parvenons-nous à avoir ou créer du sens ? Le deuxième porte sur l'identité et les liens coordonnant les structures cognitives représentationnelles déterminant toute structure linguistique réelle. En d'autres termes, quels sont les liens qu'entretiennent entre elles les représentations cognitives des apprenants du français langue étrangère marocains, représentations relatives à l'acte de l'*excuse*, et leurs réalisations linguistiques réelles ? S'agit-il d'un simple enchaînement de représentations qui se déclenche au moment où l'on interagit, c'est-à-dire, procédons-nous d'une façon linéaire et avec des représentations de caractère identique lorsqu'il s'agit

de planifier et de réaliser un acte de langage comme l'*excuse* ? Ou bien s'agit-il de rapports plus spécifiques, plus dialectiques ? Ces questions constitueront les fils conducteurs tout au long de cette recherche.

À partir de ces questionnements, cette étude cherche à vérifier la légitimité, voire la pertinence, de deux hypothèses principales. D'abord, on estime qu'au cours de l'apprentissage, de la même façon que l'on développe et l'on s'approprie des formes linguistiques, on développe et on s'approprie aussi de nouvelles représentations conceptuelles et sémantiques relatives à ces formes ; c'est-à-dire qu'outre nos réalisations linguistiques, nos représentations seraient, elles aussi, vraisemblablement déterminées par notre expérience d'apprentissage. De façon corollaire, on maintient qu'en apprenant une langue autre que la langue maternelle, l'on construit des représentations conceptuelles et sémantiques intermédiaires et transitoires en parallèle du développement du système interlangagier.

En termes de structure, cet ouvrage s'organise en quatre parties. De prime abord, il nous a paru indispensable de nous situer dans le contexte du contact des langues, qui a été à l'origine de nos interrogations sur l'appropriation des langues étrangères/secondes. Si la diversité langagière et la pluralité linguistique sont les traits distinctifs de la situation linguistique du système éducatif marocain, force est de constater que la gestion didactique de ces langues, notamment de l'arabe et du français, doit normalement être un élément favorisant l'apprentissage des langues étrangères/secondes. Cette gestion doit être aussi vécue positivement par l'apprenant marocain afin de lui permettre de mieux se mouvoir, de mieux s'exprimer et de mieux s'approprier d'autres représentations sans difficultés. À cet effet, nous procéderons à une présentation générale du paysage sociolinguistique du Maroc pour pouvoir situer le contexte particulier de l'étude. Ensuite, s'ensuit une présentation de la réforme qui redéfinit le statut et la situation de la langue française au sein du système éducatif marocain, notamment dans l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, nous effectuerons une présentation des différents objectifs, problématiques et hypothèses qui nourrissent l'intégrité de cette étude. Un dernier chapitre de cette partie sera consacré à la description de la méthodologie adoptée pour la constitution du corpus, en précisant les deux méthodes utilisées, à savoir le questionnaire autoadministré et les enregistrements vidéo, en terminant par quelques problèmes rencontrés.

La deuxième partie, quant à elle, présente le cadre théorique instigateur de cette étude. Elle débute par une description historique des diverses prémices qui ont conduit à la nouvelle conception du langage, représentée par la théorie des actes de langage, depuis le Tournant linguistique. Par la suite, ce premier chapitre se poursuivra par une

exposition du parcours particulier de cette théorie, ses fondements, sa systématisation, son développement et ses apports. Dans le deuxième chapitre de cette partie, il s'agit d'introduire l'approche du sens qui a su inspirer notre réflexion autour du sens et sa construction. Ce chapitre essaie tout particulièrement d'opposer la thèse expérialiste du sens à la thèse objectiviste à partir des principes défendus par chacune des deux approches. Il présente en outre quelques paradigmes théoriques inscrits dans la filiation expérialiste, notamment la théorie du prototype et le paradigme conceptuel des modèles cognitifs idéalisés. Le troisième chapitre fait le rapprochement théorique, parfois méthodologique, entre deux modèles théoriques différents : le premier, la grammaire cognitive de Ronald Langacker, relève de la linguistique cognitive, alors que le deuxième, la sémantique des possibles argumentatifs de Olga Galatanu, est affilié à la sémantique argumentative et se situe à l'interface de la sémantique lexicale et de l'analyse du discours.

L'analyse sémantico-cognitive proposée en troisième partie entreprend, avant tout, une distinction entre deux structures cognitives, qui sont étroitement liées, deux structures de conceptualisation et de construction du sens où la première est de nature conceptuelle véhiculant des représentations conceptuelles, et où la deuxième est de nature sémantique développant des représentations sémantiques. Au début de notre analyse, nous tenterons de (re)construire la signification lexicale de l'acte *s'excuser* qui saurait traduire – non pas projeter – une représentation sémantique associée. Pour ce faire, nous appliquerons conjointement le modèle de présentation proposé par la sémantique des possibles argumentatifs et les outils descriptifs développés par la grammaire cognitive. En parallèle, notre reconstruction de la signification lexicale de l'acte *s'excuser* s'efforcera d'explicitier la liaison de transposition entre les deux structures cognitives, conceptuelle et sémantique, ainsi que leurs rôles respectifs dans la spécification du sens lorsqu'il s'agit d'un déploiement discursif ou interactionnel de l'acte. Finalement, cette troisième partie se terminera par une description de la représentation conceptuelle de l'*excuse* en termes de modèle cognitif idéalisé afin de montrer la double nature, la structuration métonymique et la spécificité culturelle de l'acte de l'*excuse*.

Après avoir déterminé la signification lexicale et le modèle cognitif idéalisé de l'*excuse*, l'objectif dans la quatrième et dernière partie de cette étude consistera à examiner la mise en forme linguistique de cet acte à partir des stratégies de réalisation mobilisées, des formes linguistiques utilisées, et des formules holophrastiques figées, qui pourraient focaliser les représentations sémantiques et les modèles cognitifs idéalisés définis dans la troisième partie. Avant de procéder à cette analyse, il convient de redéfinir, de manière plus détaillée, l'acte *s'excuser*.

## **PARTIE I**

### **CONTEXTE D'ÉMERGENCE DE L'OBJET DE RECHERCHE : L'APPRENTISSAGE DU FLE AU MAROC**



## CHAPITRE I

# Situation linguistique au Maroc

## 1. Introduction

L'influence du contexte socioculturel et du contexte « instructionnel/ éducationnel » sur la construction du sens se fait sentir non seulement sur les formes linguistiques que les apprenants d'une langue étrangère/seconde s'approprient, mais aussi notamment sur les représentations et les mécanismes qui sous-tendent l'apprentissage des propriétés formelles de la langue étrangère/seconde. Cette influence provient aussi de facteurs relatifs à l'organisation curriculaire, y compris le parcours éducationnel de l'apprenant, qui agissent sur le processus d'apprentissage de la langue<sup>1</sup>. Ces propos, en même temps qu'ils déterminent l'importance de ces facteurs dans la construction du sens et des représentations de la langue française ainsi que leur rôle dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), soulèvent la question du contact des langues. Ce contact des langues se traduit par la diversité linguistique du paysage socioculturel et éducationnel marocain, caractérisé par la présence de plusieurs langues et variétés de langues. Comment se fait la transposition d'une telle présence plurilingue au niveau du système éducatif marocain ? Pour répondre à cette question, nous allons voir comment se manifestent ce contact et ce pluralisme linguistiques, et comment ils sont vécus par les différents acteurs du système éducatif universitaire.

## 2. Présentation du paysage sociolinguistique

Le paysage sociolinguistique marocain se caractérise par la présence de plusieurs langues et variétés de langues. Ces (variétés de) langues sont « régies par des règles historiques, sociopolitiques et culturelles bien déterminées »<sup>2</sup>. Chacune d'entre elles a un statut spécifique selon le rôle qu'elle assume dans la communauté.

La particularité du paysage sociolinguistique marocain relève du fait qu'il y a une sorte d'ambiguïté, voire une confrontation, entre les variétés arabes, les variétés amazighes et les langues étrangères. Alors les

---

<sup>1</sup> Housen, A., et Pierrard, M., 2005.

<sup>2</sup> Belhaj, A., et Mabrou, A., 2001 : 317.

langues existantes au Maroc peuvent être regroupées en deux catégories : les langues nationales et les langues étrangères.

Les langues nationales comprennent l'arabe dialectal, l'amazighe et l'arabe standard. Les deux premières, sauf quelques rares exceptions, ne sont jamais écrites, tandis que l'arabe standard est de statut écrit. Il est à noter que l'arabe dialectal et l'arabe standard se trouvent dans une situation diglossique. Cette situation « résulte d'une relation de statut entre une langue ou variété de langue superordonnée et une autre langue ou variété de langue subordonnée, dont les usages respectifs sont en distribution complémentaire plus ou moins stable dans une société donnée »<sup>3</sup>. Au terme de cette définition, il convient de préciser que l'arabe standard est réservé aux domaines qui relèvent généralement de l'espace lettré, tels que le discours des médias, de l'enseignement, de l'administration et ainsi de suite, alors que l'arabe dialectal est réservé aux domaines de la famille et de l'intimité. Il est à remarquer également que l'arabe dialectal n'est pas une langue d'enseignement ou une langue enseignée, sauf pour quelques études consacrées aux travaux universitaires (mémoires, thèses). En revanche, le projet de Charte nationale d'éducation et de formation prévoit « l'utilisation de la langue amazighe ou de tout dialecte local dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue officielle au préscolaire et au premier cycle de l'école primaire »<sup>4</sup>.

Une fois à l'école, l'apprenant se trouve face à une langue qu'il découvre, une langue qui s'avère n'être ni sa langue maternelle ni celle de personne autour de lui. Cette langue, qui est l'arabe standard, est la langue officielle du pays. Face à cette situation diglossique, l'apprenant semble perdu entre deux langues, une qu'il vient juste de maîtriser et une autre qu'il doit commencer à apprendre. Bien qu'il soit similaire, à certains égards, à l'arabe dialectal, l'arabe standard représente quasiment une langue seconde pour l'apprenant.

Deux ans plus tard, à partir de la troisième année primaire de l'enseignement public, l'apprenant se trouve confronté à une deuxième langue, mais cette fois-ci une langue étrangère, à savoir le français. Ainsi, outre le bilinguisme avec diglossie<sup>5</sup> et le trilinguisme pour les amazighophones, s'ajoute une autre langue « qui va accentuer le déséquilibre constaté [lors de] l'introduction de l'arabe standard »<sup>6</sup>. Deux types de déséquilibre se manifestent : un déséquilibre au niveau de l'écriture et de la phonétique, et un autre d'ordre culturel. Ce genre de

---

<sup>3</sup> Hamers, J. F., et Blanc, M., 1983 : 237.

<sup>4</sup> La Charte nationale d'éducation et de formation (octobre 1999).

<sup>5</sup> Fishman, J., 1971.

<sup>6</sup> Belhaj, A., et Mabrou, A., 2001 : 318.

confusion que l'apprenant éprouve va l'accompagner, d'une manière ou d'une autre, tout au long de sa scolarisation. Remarquons que la présence du français ne se limite pas au contexte scolaire, mais qu'il occupe des espaces réservés habituellement à la langue officielle, notamment l'administration et les médias. Ce privilège attribué à la langue française nous amène à poser la question suivante : est-elle une langue étrangère ou seconde ? Officiellement, la langue française est la première langue étrangère, mais « l'importance dont bénéficie le français fait que celui-ci ne remplit ni la fonction de simple langue étrangère [...], ni celle d'une langue seconde [...] »<sup>7</sup>.

Outre le français, l'anglais est également enseigné comme deuxième langue étrangère. Jusqu'à l'année scolaire 2002-2003, il était enseigné à partir de la première année du lycée. Depuis lors, il est introduit à l'école à partir de la première année du secondaire. Cet intérêt croissant attribué à la langue anglaise dans le système éducatif marocain est dû au statut privilégié qu'elle détient dans le monde en tant que langue internationale de communication. La langue anglaise est également considérée comme la langue de l'ouverture sur la modernité.

L'introduction de cette nouvelle langue étrangère dans le paysage linguistique marocain ne passe pas sans poser problème. En effet, l'apprenant se trouve confronté à une difficulté majeure. Il s'accommode mal aux représentations culturelles de l'anglais. Il est de plus contraint à maîtriser trois langues complètement différentes.

### **3. Réforme de l'enseignement supérieur**

#### ***3.1. Introduction***

Dans le cadre de la réforme universitaire présentée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique, les universités ont fini par adopter l'architecture pédagogique globale basée sur le système LMD (licence, master, doctorat). Cette mesure a été mise en vigueur à partir de l'année universitaire 2003-2004. À l'issue des assises nationales pédagogiques tenues par les différentes universités, les projets de filières proposés en 2002 par les universités ont fait l'objet d'une harmonisation qui a abouti à l'élaboration des filières nationales types pour les quatre premiers semestres de la licence (deuxièmes assises nationales pédagogiques, 2003).

Les filières nationales types ainsi élaborées sont conçues pour permettre à l'étudiant d'acquérir une formation de base dans la discipline de la filière, ainsi que les outils nécessaires à la poursuite des études universitaires. Elles permettent également l'acquisition du savoir et du

---

<sup>7</sup> Belhaj, A., et Mabrou, A., 2001 : 318.

savoir-faire tout en offrant des possibilités de passerelles et de réorientation (deuxièmes assises nationales pédagogiques, 2003).

### **3.2. La Charte nationale d'éducation et de formation**

Apparue en octobre 1999, la Charte nationale d'éducation et de formation envisage la réforme et la restructuration totale du système d'enseignement au Maroc. Quant à l'enseignement et l'apprentissage du français, la Charte recommande son introduction dans le système éducatif public dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire. La Charte reconnaît, de ce fait, que la langue française est la première langue étrangère au Maroc. Partant de ce constat clair, suivi d'autres recommandations pour l'amélioration de l'enseignement du français, comme l'utilisation des méthodes de FLE, nous voyons bien que, malgré la politique d'arabisation suivie depuis longtemps et confirmée encore une fois dans la Charte, le français bénéficie toujours d'un statut spécial au sein du système éducatif marocain. En même temps,

cette décision de renforcer et d'améliorer l'enseignement du français semble être une reconnaissance, de la part de la COSEF<sup>8</sup>, du déséquilibre qui existe entre les lauréats du système arabisé, mal préparés aux études supérieures et au monde du travail, et ceux qui sortent du secteur privé, bilingue, qui accèdent facilement aux études et aux emplois modernes et rémunérateurs. L'objectif de la Charte serait donc de redresser ce déséquilibre, en offrant un enseignement de français dans le secteur public qui préparera tous les jeunes Marocains à affronter le XXI<sup>e</sup> siècle au même niveau<sup>9</sup>.

Cette reconnaissance de la langue française, d'abord au sein du paysage linguistique marocain, et ensuite dans le système éducatif, est assez valorisante<sup>10</sup>, car la langue française reste la langue de la modernité – malgré tous les efforts de l'arabisation – sans laquelle l'arabe n'est pas en mesure, du moins dans l'état actuel, d'assurer pleinement son rôle d'idiome véhiculaire des sciences et des techniques. La Charte accepte tacitement que la langue arabe n'est pas, dans la plupart des cas, suffisamment adaptée pour les sciences modernes, et que le français est une langue mieux adaptée à cette fin. Ainsi, la Charte reconnaît que le français garde une place privilégiée dans la société marocaine et que, dans l'intérêt de la démocratie, il faut améliorer et étendre son enseignement dans le secteur public, pour que tous les Marocains puissent profiter des avantages offerts aux francophones<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Commission spéciale d'éducation et de formation.

<sup>9</sup> Marley, D., 2000 : 88.

<sup>10</sup> Quoique le français manque d'un statut précis dans la Charte nationale d'éducation et de formation.

<sup>11</sup> Marley, D., 2000 : 88.

Malgré sa dénomination de « première langue étrangère », la langue française est reconnue comme un outil qui va servir dans la vie quotidienne et elle sera enseignée d'une manière qui favorisera son utilisation fonctionnelle, surtout dans les sciences. Non seulement la Charte préconise l'enseignement précoce du français, mais aussi l'enseignement des sciences au secondaire dans les langues utilisées à l'université, dont le français.

### ***3.3. Statut et situation du français à l'université marocaine***

Généralement, comme le déclare la Charte nationale d'éducation et de formation, « l'université doit [...] devenir un établissement ouvert et une locomotive de développement [...] »<sup>12</sup>. D'une part, l'université représente un laboratoire pour la découverte et la création, un atelier d'apprentissage des métiers auxquels tout citoyen a l'opportunité d'accéder ou de retourner, chaque fois qu'il satisfait aux conditions requises et détient les compétences nécessaires. D'autre part, elle mène des recherches fondamentales et appliquées utiles, dans tous les domaines. Elle pourvoit l'ensemble des secteurs en cadres compétents, à même non seulement de s'y intégrer professionnellement, mais aussi d'y améliorer les niveaux de productivité, de compétitivité et de qualité, afin de pouvoir rivaliser avec ceux des pays développés<sup>13</sup>.

#### ***3.3.1. Statut***

En dépit de la politique d'arabisation appliquée dans l'enseignement marocain, la langue française demeure la langue d'enseignement dans les études supérieures, notamment dans les filières scientifiques, techniques, économiques et médicales. Dans les facultés des lettres et des sciences humaines, la langue française possède un double statut : celui du français langue de spécialité et celui du français langue complémentaire. En fait, la langue et la littérature françaises constituent un département à part entière.

Le français en tant que langue enseignée relève des études menées dans le département de langue et littérature françaises où tous les cours sont assurés en français sauf pour les matières complémentaires, à savoir la culture arabe, les études islamiques et l'anglais. L'étudiant qui opte pour cette filière est censé avoir une bonne connaissance de la langue française, ainsi qu'un intérêt et une motivation manifestes pour les études francophones.

Le français langue complémentaire est spécifique aux autres départements de la faculté : arabe, anglais, histoire, géographie et études

---

<sup>12</sup> La Charte nationale d'éducation et de formation (octobre 1999).

<sup>13</sup> La Charte nationale d'éducation et de formation (octobre 1999).

islamiques. Le cours de français, de deux heures hebdomadaires, a pour but de fournir à l'étudiant des outils linguistiques qui lui faciliteront l'accès à l'information scientifique et à la compréhension de textes écrits en français à travers la consolidation des acquis linguistiques. L'aboutissement de cet enseignement est vérifié lors d'un examen oral en fin d'année.

### *3.3.2. Situation*

Généralement, dans les départements de langue et littérature françaises, le niveau des étudiants en langue française a manifestement baissé. Cette baisse est accompagnée d'un désintérêt et d'une démotivation vis-à-vis de l'enseignement dispensé. Cela se traduit par un taux de rendement de moins en moins élevé. Les objectifs de l'enseignement demeurent orientés, d'une part, vers la formation linguistique et littéraire et, d'autre part, vers l'initiation à la recherche scientifique, mais les supports modernes d'enseignement et l'interactivité communicative sont rarement exploités. Finalement, les matières proposées restent cloisonnées en raison de la notion de spécialisation qui prévaut dans les universités marocaines. Un autre problème réside dans le fait que les lauréats sont souvent désillusionnés car ils ont des difficultés à affronter la vie active et à adapter les connaissances qu'ils ont acquises à l'université.

### *3.3.3. Pour un français fonctionnel et communicatif*

Malgré les efforts apportés par les différentes réformes, le style didactique adopté dans l'enseignement du français demeure vraisemblablement centré sur le contenu enseigné et sur l'enseignant. Ce dernier représente la source d'information et du savoir. L'objectif d'un tel style d'enseignement est d'amener l'apprenant à maîtriser les règles de grammaire, à connaître les théories linguistiques et littéraires et à savoir comment analyser le contenu d'un texte. En revanche, la perspective fonctionnelle et communicative de l'enseignement est presque négligée. Ceci explique pourquoi la majorité des apprenants se trouve déconcertée face à des situations de communication réelles.

Cette pseudo-stérilité, malgré les objectifs préconisés par la réforme au niveau de l'enseignement du français, appelle à une vision fonctionnelle et communicative de l'enseignement des langues étrangères en général et, en particulier, du français. À cet égard, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique exige ceci :

L'enseignement de chaque langue étrangère sera associé à l'enseignement, dans cette même langue et dans la limite de l'horaire qui lui est consacré, de modules culturels, technologiques ou scientifiques permettant son utilisation fonctionnelle, son exercice pratique soutenu et, partant, la consolidation,