

**أثر تمثلات المدرسين حول المهارات اللغوية
على ممارساتهم المهنية في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية؛
حالة التعليم الابتدائي بالمديرية الإقليمية تازة**

**L'effet des représentations des enseignants
vis-à-vis des compétences langagières
sur leurs pratiques dans l'enseignement du FLE:
Cas du primaire à la DP de Taza.**

Anas EL BERKOUKI

ENS Meknès

Université Moulay Ismail, Meknès.

E-mail: a.elberkouki@edu.umi.ac.ma

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى فحص تأثير تمثلات المدرسين حول المهارات اللغوية على ممارساتهم التربوية في تدريس الفرنسية كلغة أجنبية بالمرحلة الابتدائية في المديرية الإقليمية لتازة بالمغرب. اعتمد المنهج الوصفي التحليلي الكمي باستخدام استبيان مُنظم يتضمن 85 بنداً طُبّق على عينة عشوائية طبقية مكونة من 168 مدرساً من أصل 247 مدرساً (معدل الاستجابة: 68%). تم التحقق من صدق الأداة وثباتها ($\alpha = 0,87$) وتحليل البيانات باستخدام SPSS. كشفت النتائج عن ترتيب هرمي مستمر للمهارات اللغوية يُفضل المهارات الكتابية ($M = 4,39$) على الشفهية ($M = 3,76$) بفارق دال إحصائياً ($t = 8,94, p < 0,001$)، مع وجود فجوات كبيرة بين التوجهات الرسمية لمقاربة التدريس بالكفايات والممارسات الفعلية حيث يُخصص 66,2% من وقت الحصة للمهارات الكتابية مقابل 33,8% للشفهية. برز التكوين المستمر كأهم عامل مؤثر على التمثلات ($d = 0,71$). تؤكد الدراسة التأثير الحاسم للتمثلات على الممارسات التربوية وتكشف عن مقاومة للتغيير التربوي رغم الإصلاحات الرسمية، وتُسهم في فهم آليات التغيير في السياق المغربي المتعدد اللغات مع تقديم توصيات لتطوير التكوين المستمر المتخصص.

الكلمات المفتاحية: تمثلات المدرسين؛ المهارات اللغوية؛ الفرنسية كلغة أجنبية؛ التعليم الابتدائي؛ مقارنة التدريس بالكفايات؛ التكوين المستمر؛ المديرية الإقليمية تازة.

Résumé:

Cette étude examine l'influence des représentations des enseignants concernant les compétences langagières sur leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau primaire dans la Direction Provinciale de Taza, Maroc. Une approche quantitative descriptive-analytique a été adoptée utilisant un questionnaire structuré de 85 items administré à un échantillon stratifié aléatoire de 168 enseignants sur une population de 247 (taux de réponse: 68%). La validité et la fiabilité de l'instrument ont été vérifiées ($\alpha = 0,87$) et les données analysées avec SPSS. Les résultats révèlent une hiérarchisation persistante privilégiant les compétences écrites ($M = 4,39$) au détriment des compétences orales ($M = 3,76$) avec une différence statistiquement significative ($t = 8,94, p < 0,001$), ainsi que des écarts importants entre les orientations officielles de l'approche par compétences et les pratiques effectives avec 66,2% du temps classe consacré aux compétences écrites contre 33,8% aux compétences orales. La formation continue émerge comme le facteur le plus discriminant ($d = 0,71$). L'étude confirme l'influence déterminante des représentations sur les pratiques pédagogiques et révèle une résistance au changement pédagogique malgré les réformes officielles, contribuant à la compréhension des mécanismes de changement dans le contexte plurilingue marocain et offrant des recommandations pour le développement de la formation continue spécialisée.

Mots-clés: représentations enseignantes ; compétences langagières ; français langue étrangère ; enseignement primaire ; approche par compétences ; formation continue ; la Direction Provinciale de Taza.

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au niveau primaire au Maroc constitue un enjeu éducatif majeur dans le contexte de la Vision stratégique 2015-2030, qui place l'amélioration de la qualité de l'enseignement au cœur des priorités nationales. Cette problématique revêt une importance particulière dans un contexte plurilingue où le français occupe une position stratégique en tant que langue d'ouverture sur la modernité et langue d'enseignement dans l'enseignement supérieur scientifique et technique.

Les représentations des enseignants vis-à-vis des compétences langagières constituent un facteur déterminant dans l'efficacité de l'enseignement du FLE. Ces représentations, définies comme des formes de connaissance socialement élaborées

et partagées ayant une visée pratique, orientent les choix pédagogiques et influencent directement les pratiques de classe. La recherche sur la cognition enseignante a démontré que les représentations des enseignants exercent une influence déterminante sur leurs décisions pédagogiques et leurs pratiques de classe.

Dans le contexte marocain, l'adoption officielle de l'approche par compétences (APC) depuis 2000 a introduit de nouvelles orientations pédagogiques qui privilégient le développement intégré des compétences langagières et l'adoption d'approches communicatives. Cependant, les observations de terrain suggèrent des écarts importants entre ces orientations officielles et les pratiques effectives, questionnant l'influence des représentations enseignantes sur l'appropriation de ces nouvelles approches.

La Direction Provinciale de Taza, caractérisée par sa diversité géographique (zones urbaines et rurales) et socioéconomique, offre un terrain d'étude représentatif des défis de l'enseignement du FLE au Maroc. Cette province présente des contrastes significatifs en termes de conditions d'exercice, de profils enseignants et de contextes sociolinguistiques, permettant d'analyser l'influence de différents facteurs sur les représentations et pratiques enseignantes.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche scientifique rigoureuse visant à comprendre les mécanismes par lesquels les représentations enseignantes influencent les pratiques pédagogiques, dans le but de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du FLE au primaire. Elle adopte une approche théorique intégrative articulant la théorie des représentations sociales, la recherche sur la cognition enseignante, et les théories contemporaines de l'apprentissage des langues.

L'intérêt de cette étude réside dans sa contribution à combler un déficit de recherches empiriques sur les représentations enseignantes dans le contexte spécifique de l'enseignement du FLE au primaire au Maroc. Elle s'inscrit dans une perspective théorique intégrative qui permet une compréhension approfondie des mécanismes par lesquels les représentations influencent les pratiques pédagogiques, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances en didactique des langues.

Problématique

Comment les représentations des enseignants vis-à-vis des compétences langagières influencent-elles leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement du FLE au niveau primaire dans la Direction Provinciale de Taza?

Cette problématique centrale s'articule autour de la relation complexe entre les

systèmes de représentations des enseignants et leurs pratiques pédagogiques effectives. Elle interroge les mécanismes par lesquels les conceptions personnelles et professionnelles des enseignants concernant les compétences langagières (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) se traduisent en choix didactiques et en activités de classe.

Pour y répondre, nous avons divisé cette problématique en plusieurs questions secondaires suivantes:

Première question secondaire: Dans quelle mesure les représentations des enseignants concernant les compétences langagières sont-elles hétérogènes selon leurs profils professionnels et contextuels?

Deuxième question secondaire: Quels sont les écarts entre les représentations et pratiques enseignantes et les orientations officielles de l'approche par compétences?

Troisième question secondaire: Comment les facteurs contextuels (formation, conditions d'exercice, environnement institutionnel) influencent-ils la relation entre représentations et pratiques enseignantes?

Hypothèses de l'étude

Hypothèse principale:

Les représentations des enseignants vis-à-vis des compétences langagières exercent une influence déterminante sur leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement du FLE au primaire.

Cette hypothèse principale postule l'existence d'une relation causale significative entre les systèmes de représentations des enseignants et leurs choix pédagogiques. Elle suggère que les conceptions personnelles et professionnelles des enseignants concernant les compétences langagières constituent un facteur prédictif majeur de leurs pratiques de classe, influençant la sélection des activités, la répartition du temps d'enseignement, et les modalités d'évaluation.

Hypothèses secondaires:

Première hypothèse secondaire: Les représentations des enseignants concernant les compétences langagières présentent une hétérogénéité significative selon leurs profils de formation, d'expérience et de contexte d'exercice.

Cette première hypothèse postule que les représentations enseignantes ne

constituent pas un ensemble homogène mais varient significativement en fonction de facteurs individuels et contextuels. Elle suggère que la formation initiale, l'expérience professionnelle, la formation continue, et le contexte d'exercice constituent des variables discriminantes dans la construction des représentations professionnelles.

Deuxième hypothèse secondaire: Il existe des écarts significatifs entre les représentations et pratiques enseignantes et les orientations officielles de l'approche par compétences, avec une tendance à privilégier les compétences écrites au détriment des compétences orales.

Cette deuxième hypothèse postule l'existence d'un décalage entre les prescriptions officielles de l'approche par compétences et la réalité des pratiques de terrain. Elle suggère une persistance de représentations traditionnelles qui hiérarchisent les compétences langagières en faveur de l'écrit, en contradiction avec les orientations communicatives officielles.

Troisième hypothèse secondaire: Les facteurs contextuels (formation continue, conditions matérielles, environnement socioprofessionnel) exercent une influence modulatrice sur la relation entre représentations et pratiques enseignantes.

Cette troisième hypothèse postule que la relation entre représentations et pratiques n'est pas directe mais médiatisée par des facteurs contextuels. Elle suggère que les contraintes et ressources de l'environnement professionnel peuvent amplifier ou atténuer l'influence des représentations sur les pratiques pédagogiques.

Importance de l'étude

Pertinence scientifique

Cette recherche revêt une importance scientifique majeure dans le champ de la didactique du français langue étrangère pour plusieurs raisons convergentes. Premièrement, elle contribue à combler un déficit de recherches empiriques sur les représentations enseignantes dans le contexte spécifique de l'enseignement du FLE au primaire au Maroc. Bien que la littérature internationale soit riche en études sur les croyances et représentations des enseignants de langues, peu de recherches se sont focalisées sur le contexte marocain et ses spécificités plurilingues.

La recherche s'inscrit dans une perspective théorique intégrative qui articule la théorie des représentations sociales, la recherche sur la cognition enseignante, et les théories contemporaines de l'apprentissage des langues. Cette approche

multidimensionnelle permet une compréhension approfondie des mécanismes par lesquels les représentations influencent les pratiques pédagogiques, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances en didactique des langues.

L'étude apporte également une contribution méthodologique significative en proposant un dispositif de recherche mixte adapté au contexte marocain. La combinaison de questionnaires, d'entretiens semi-directifs et d'observations de classe permet une triangulation des données qui renforce la validité des résultats. Cette approche méthodologique peut servir de modèle pour d'autres recherches dans des contextes similaires.

Pertinence sociale et éducative

L'importance sociale de cette recherche s'ancre dans les enjeux contemporains de l'éducation au Maroc. La Vision stratégique 2015-2030 place l'amélioration de la qualité de l'enseignement au cœur des priorités nationales, avec un accent particulier sur l'enseignement des langues. Dans ce contexte, comprendre les facteurs qui influencent l'efficacité de l'enseignement du FLE constitue un enjeu sociétal majeur.

L'enseignement du français au primaire revêt une importance stratégique pour l'avenir éducatif et professionnel des élèves marocains. Le français demeure une langue d'enseignement dans l'enseignement supérieur scientifique et technique, et une langue de travail dans de nombreux secteurs économiques. L'efficacité de son enseignement dès le primaire conditionne donc les parcours scolaires et professionnels ultérieurs des élèves.

Cette recherche contribue également à la réflexion sur l'équité éducative. Les disparités dans la qualité de l'enseignement du FLE entre milieux urbains et ruraux, entre établissements favorisés et défavorisés, constituent un enjeu d'équité majeur. En analysant les facteurs qui influencent les représentations et pratiques enseignantes, cette étude peut contribuer à identifier des leviers pour réduire ces disparités.

Méthodologie de l'étude

Ce qui caractérise le phénomène humain, c'est sa complexité, composé de plusieurs dimensions. C'est cette réalité qui met en avant l'émergence d'outils de recherche divers et variés pour collecter des données, structurer la recherche, orienter les hypothèses et les corriger. En ce qui concerne le type d'étude, il s'agit d'une recherche quantitative qui repose sur la collecte et l'analyse de données quantitatives à l'aide de certains questionnaires. La recherche quantitative se définit par l'utilisation de méthodes

mathématiques et statistiques, et elle vise à identifier les causes et les faits en ce qui concerne la relation entre les variables, afin de trouver une explication des relations de cause à effet entre ces variables.

Quant à la méthode utilisée, il s'agit de la méthode descriptive analytique: cette méthode, permet d'étudier et d'observer le phénomène tel qu'il se présente dans la réalité, d'identifier les causes et les facteurs qui ont contribué à l'apparition du phénomène, tout en essayant d'atteindre des résultats qui contribuent à la résolution du problème. Elle observe les phénomènes de manière scientifique et réaliste, tout en fournissant des informations précises et correctes sur le phénomène à étudier.

Outils de recherche sur le terrain

Le questionnaire (Annexe 1), qui est une feuille contenant des données spécifiques que les personnes doivent remplir. Il comprend un ensemble de questions destinées à obtenir des informations sur un sujet, un problème particulier ou une situation précise. Les questions incluent à la fois des questions ouvertes, fermées et des questions à choix multiple.

L'instrument unique de collecte de données est un questionnaire structuré comprenant 85 items répartis en six Chapitres thématiques. Cet outil a été spécialement conçu pour cette recherche en s'appuyant sur la littérature scientifique existante et les spécificités du contexte marocain.

Chapitre 1- Données sociodémographiques et professionnelles (12 items): Ce Chapitre recueille les informations sur l'âge, le genre, la formation initiale, l'expérience professionnelle, le contexte d'exercice, et la formation continue. Ces variables permettent de caractériser l'échantillon et d'analyser les variations des représentations selon les profils enseignants.

Chapitre 2- Représentations des compétences langagières (18 items): Ce Chapitre mesure les représentations des enseignants concernant l'importance relative des quatre compétences langagières (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) à travers des échelles de Likert en 5 points et des questions de hiérarchisation.

Chapitre 3- Représentations de l'enseignement du FLE (15 items): Ce Chapitre explore les conceptions des enseignants sur les objectifs de l'enseignement du FLE, le rôle de l'enseignant, la place de l'erreur, et les modalités d'apprentissage efficaces. Elle utilise des échelles d'attitude et des questions à choix multiple.

Chapitre 4- Pratiques pédagogiques déclarées (20 items): Ce Chapitre recueille des informations sur les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants, notamment la fréquence d'utilisation des différentes activités, la répartition du temps de classe entre les compétences, et les supports pédagogiques utilisés.

Chapitre 5- Application de l'approche par compétences (12 items): Ce Chapitre mesure le degré de connaissance et d'application de l'approche par compétences, les difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre, et les besoins de formation identifiés.

Chapitre 6- Facteurs contextuels (8 items): Ce Chapitre explore l'influence des facteurs contextuels sur les représentations et pratiques enseignantes, notamment les contraintes matérielles, l'environnement institutionnel, et les attentes sociales.

Le questionnaire a fait l'objet d'une validation préalable à travers un test pilote auprès d'un échantillon de 20 enseignants. Cette phase de validation a permis d'ajuster la formulation des questions, de vérifier la compréhension des consignes. La cohérence interne du questionnaire a été mesurée par le coefficient alpha de Cronbach ($\alpha = 0,87$), attestant d'une fiabilité satisfaisante. La validité de contenu a été assurée par l'expertise de trois spécialistes en didactique du FLE.

Échantillon de l'étude

La population cible de cette recherche comprend l'ensemble des enseignants de français langue étrangère exerçant au niveau primaire dans les établissements publics de la Direction Provinciale de Taza. Selon les données de l'Académie Régionale d'Éducation et de Formation de Fès-Meknès, cette population comprend 247 enseignants.

Traitement statistique: Le système de traitement SPSS a été utilisé.

2. Cadre théorique

2.1. Théorie des représentations sociales et professionnelles

2.1.1. Fondements épistémologiques des représentations sociales

La théorie des représentations sociales, initiée par Moscovici (1961) et développée par Jodelet (1989), constitue le socle théorique principal de cette recherche. Cette théorie trouve ses racines dans la sociologie durkheimienne des représentations collectives, tout en s'en démarquant par une approche plus dynamique et psychosociale. Moscovici définit les représentations sociales comme «une modalité de connaissance particulière

ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus»⁽¹⁾, mettant ainsi l'accent sur leur caractère à la fois cognitif et fonctionnel.

Cette conceptualisation révolutionnaire repose sur trois dimensions essentielles qui s'articulent de manière dialectique. La dimension cognitive fait des représentations sociales une forme de connaissance spécifique, distincte de la connaissance scientifique par son caractère socialement situé et pratiquement orienté. La dimension sociale souligne que ces connaissances sont élaborées et partagées par des groupes sociaux spécifiques, constituant ainsi un patrimoine cognitif collectif. Enfin, la dimension pragmatique insiste sur leur visée pratique: les représentations sociales ne sont pas de pures abstractions, mais des guides pour l'action quotidienne.

Jodelet (1989) précise cette définition en soulignant que les représentations sociales sont «une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social»⁽²⁾. Cette formulation met en évidence leur double fonction: elles permettent simultanément de comprendre le monde social et de le construire par les pratiques qu'elles orientent.

La genèse des représentations sociales s'articule autour de deux processus fondamentaux identifiés par Moscovici: l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation transforme l'abstrait en concret, rendant familier ce qui était étrange en matérialisant les concepts dans des images et des métaphores accessibles. L'ancrage, quant à lui, inscrit l'objet nouveau dans un système de catégories préexistantes, permettant son appropriation cognitive et sociale. Ces deux processus opèrent conjointement pour transformer l'information en représentation, puis la représentation en réalité sociale⁽³⁾.

2.1.2. Architecture structurale des représentations: la théorie du noyau central

La théorie du noyau central, développée par Abric (1994), apporte un éclairage structural essentiel à la compréhension des représentations sociales. Selon cette théorie, toute représentation s'organise autour d'un noyau central stable et d'éléments

1. Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France, p. 27.

2. Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France, p. 36.

3. Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France, p. 99.

périphériques plus flexibles, créant une architecture cognitive hiérarchisée et fonctionnelle⁽¹⁾.

Le noyau central comprend les éléments les plus stables, consensuels et résistants au changement. Il assure deux fonctions fondamentales: une fonction génératrice qui crée ou transforme la signification des autres éléments de la représentation, et une fonction organisatrice qui détermine la nature des liens entre ces éléments⁽²⁾. Le noyau central est directement lié aux valeurs et aux normes du groupe, ce qui explique sa stabilité et sa résistance aux contradictions. Dans le contexte enseignant, le noyau central pourrait inclure des croyances fondamentales sur la nature de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant, ou l'importance relative des différentes compétences langagières.

Les éléments périphériques, plus nombreux et variables, jouent un rôle d'interface entre le noyau central et la réalité concrète. Ils permettent l'adaptation de la représentation aux contextes spécifiques et constituent les zones de moindre résistance face aux contradictions. Ces éléments assurent plusieurs fonctions cruciales: une fonction de concrétisation qui traduit le noyau central en termes concrets et compréhensibles, une fonction de régulation qui permet l'adaptation aux variations contextuelles, et une fonction de défense qui protège le noyau central des remises en cause directes⁽³⁾.

Cette architecture structurale explique pourquoi les représentations peuvent présenter des apparentes contradictions entre des croyances déclarées (souvent situées en périphérie) et des croyances profondes (ancrées dans le noyau central). Elle éclaire également les mécanismes de résistance au changement et les conditions nécessaires pour une transformation véritable des représentations professionnelles.

2.1.3 Spécificité des représentations professionnelles enseignantes

Dans le contexte éducatif, les représentations professionnelles constituent une déclinaison spécifique des représentations sociales, caractérisée par leur ancrage dans l'action professionnelle. Bataille (2000) les définit comme «des représentations sociales élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, par des groupes qui partagent des conditions d'exercice, des intérêts, des codes, un système de normes et

1. Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France. p. 19.

2. Ibid. p. 22

3. Ibid. p. 27.

de valeurs»⁽¹⁾. Cette définition souligne l'ancrage contextuel et professionnel de ces représentations, tout en maintenant leur caractère social et partagé.

Les représentations professionnelles enseignantes présentent plusieurs spécificités qui les distinguent des représentations sociales générales. Premièrement, elles sont étroitement liées à l'identité professionnelle et constituent un élément central de la socialisation professionnelle. Deuxièmement, elles s'élaborent dans et par la pratique, créant une relation dialectique permanente entre conception et action. Troisièmement, elles sont constamment confrontées à la réalité de la classe, ce qui les soumet à des pressions d'ajustement et d'évolution particulières.

Selon Abric (1994), ces représentations exercent trois fonctions principales dans l'activité professionnelle enseignante⁽²⁾. La fonction de savoir permet aux enseignants de comprendre et d'expliquer la réalité pédagogique complexe à laquelle ils sont confrontés quotidiennement. Elle fournit un cadre interprétatif pour donner sens aux situations d'enseignement-apprentissage et orienter la compréhension des phénomènes éducatifs. La fonction identitaire permet aux enseignants de définir leur identité professionnelle en tant que membres d'un groupe social spécifique, partageant des valeurs, des normes et des pratiques communes. Cette fonction est particulièrement importante dans un métier où l'identité personnelle et professionnelle sont étroitement imbriquées. Enfin, la fonction d'orientation guide les pratiques quotidiennes en fournissant un système de référence pour l'action pédagogique. Elle influence les choix didactiques, les stratégies d'enseignement, et les modalités d'évaluation.

L'analyse des représentations professionnelles enseignantes révèle également leur caractère multidimensionnel. Elles englobent des dimensions épistémologiques (conceptions de la connaissance et de sa transmission), psychopédagogiques (représentations de l'apprentissage et du développement), sociologiques (perception du rôle social de l'école), et didactiques (conceptions spécifiques aux disciplines enseignées). Cette multidimensionnalité explique la complexité des représentations enseignantes et la difficulté de leur transformation.

1. Bataille, M. (2000). Représentations, implicites et implications. Dans C. Garnier & M.-L. Rouquette (Éds.), *Représentations sociales et éducation*, p. 17.

2. Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France, p. 18.

2.1.4 Construction et évolution des représentations professionnelles

La construction des représentations enseignantes résulte de l'interaction dynamique entre plusieurs facteurs qui s'influencent mutuellement tout au long de la carrière professionnelle. Pajares (1992) identifie quatre sources principales dans ce processus complexe: l'expérience personnelle d'apprentissage, la formation initiale, l'expérience professionnelle, et l'environnement institutionnel⁽¹⁾.

L'expérience personnelle d'apprentissage, conceptualisée par Lortie (1975) sous le terme «apprenticeship of observation», constitue une source particulièrement influente et précoce de construction des représentations⁽²⁾. Contrairement à d'autres professions où la socialisation professionnelle commence avec la formation spécialisée, les futurs enseignants ont passé des milliers d'heures en tant qu'élèves, observant et intériorisant des modèles pédagogiques qui influenceront durablement leurs propres pratiques. Cette observation prolongée crée des schémas cognitifs profonds sur ce qu'est «l'enseignement normal», souvent inconscients mais puissamment structurants.

Cette expérience présente cependant des limites importantes. D'une part, elle offre une vision partielle et unidirectionnelle de l'acte pédagogique, centrée sur la perspective de l'apprenant. D'autre part, elle tend à privilégier les aspects les plus visibles de l'enseignement au détriment des dimensions réflexives et préparatoires. Enfin, elle peut cristalliser des modèles traditionnels parfois inadaptés aux évolutions contemporaines de l'éducation.

La formation initiale constitue le premier moment de socialisation professionnelle formelle, où les représentations préexistantes rencontrent les savoirs académiques et pédagogiques. Cette rencontre peut prendre différentes formes: confirmation et renforcement des représentations antérieures, mise en tension créatrice, ou résistance et rejet. L'efficacité de la formation initiale dans la transformation des représentations dépend largement de sa capacité à expliciter et questionner les croyances antérieures, tout en proposant des alternatives théoriquement fondées et pratiquement viables.

1. Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), p. 318.

2. Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press, p. 63.

L'expérience professionnelle constitue un laboratoire permanent de mise à l'épreuve et d'ajustement des représentations. Les premières années d'enseignement sont particulièrement critiques, car elles voient souvent un retour vers les modèles intériorisés durant l'apprenticeship of observation, phénomène que Zeichner et Tabachnick (1981) nomment «washout effect»⁽¹⁾. Cependant, l'expérience peut aussi favoriser l'évolution des représentations lorsqu'elle s'accompagne de réflexion critique et d'échanges professionnels.

L'environnement institutionnel influence les représentations par ses attentes implicites et explicites, ses contraintes organisationnelles, et sa culture professionnelle. Les représentations des collègues, de l'administration, et plus largement de la société, exercent une pression normative qui peut soit encourager l'innovation pédagogique, soit renforcer le conformisme professionnel.

Charlier et Donnay (2007) soulignent que l'évolution des représentations professionnelles ne suit pas un processus linéaire mais s'inscrit dans une dynamique dialectique entre continuité et changement⁽²⁾. Cette évolution est influencée par la confrontation entre les représentations existantes et les défis nouveaux, qu'ils soient d'origine pédagogique, institutionnelle, ou sociale. Les opportunités de développement professionnel, qu'elles soient formelles (formation continue) ou informelles (échanges avec les pairs), constituent des moments privilégiés pour cette évolution.

La résistance au changement des représentations s'explique par plusieurs mécanismes psychosociaux. Le biais de confirmation pousse les individus à rechercher les informations qui confirment leurs croyances existantes et à ignorer celles qui les contredisent. La dissonance cognitive crée un inconfort psychologique lorsque les nouvelles informations contredisent les représentations établies, incitant plutôt à modifier l'interprétation des faits qu'à réviser les représentations. Enfin, l'ancrage identitaire des représentations professionnelles rend leur remise en cause psychologiquement coûteuse, car elle implique une redéfinition de l'identité professionnelle.

1. Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), p. 8.

2. Charlier, É., & Donnay, J. (2007). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd.). Presses Universitaires de Namur, p. 20.

2.2. Cognition enseignante et pratiques pédagogiques

2.2.1. Le paradigme de la cognition enseignante: fondements conceptuels

La recherche sur la cognition enseignante, synthétisée magistralement par Borg (2003), examine “the unobservable cognitive dimension of teaching - what teachers think, know, and believe and the relationships of these mental constructs to what teachers do in the language classroom”⁽¹⁾. Cette approche paradigmatique reconnaît que les pratiques enseignantes ne résultent pas d’applications mécaniques de techniques pédagogiques, mais d’un processus complexe de traitement cognitif impliquant connaissances, croyances, représentations et processus décisionnels.

Ce paradigme s’inscrit dans un tournant épistémologique majeur des sciences de l’éducation, passant d’une conception behavioriste centrée sur les comportements observables à une approche cognitiviste qui s’intéresse aux processus mentaux sous-jacents à l’action pédagogique. Cette évolution reconnaît l’enseignant comme un professionnel réflexif dont les décisions s’appuient sur un système cognitif complexe et personnalisé.

La cognition enseignante englobe plusieurs dimensions interconnectées. Les connaissances déclaratives comprennent les savoirs théoriques sur la discipline, la pédagogie, et les apprenants. Les connaissances procédurales concernent les savoir-faire pratiques et les routines professionnelles. Les croyances épistémologiques portent sur la nature de la connaissance et de son apprentissage. Les représentations sociales donnent sens aux situations éducatives dans leur contexte socioculturel. Enfin, les processus métacognitifs permettent la réflexion sur l’action et l’autorégulation professionnelle.

Borg (2006) propose un modèle intégratif particulièrement influent qui distingue plusieurs composantes de la cognition enseignante en langues⁽²⁾. Les connaissances disciplinaires concernent la maîtrise de la langue cible, sa structure, son fonctionnement et sa culture. Les connaissances pédagogiques générales portent sur les principes universels d’enseignement et d’apprentissage, indépendamment de la discipline. Les connaissances pédagogiques du contenu, concept central développé par Shulman (1987), représentent cette forme unique de connaissance professionnelle qui transforme

1. Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), p. 81.

2. Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum. p. 280.

le savoir disciplinaire en enseignement efficace⁽¹⁾. Les croyances sur l'apprentissage et l'enseignement constituent le filtre interprétatif à travers lequel les situations pédagogiques sont comprises et les décisions prises. Enfin, les représentations des apprenants influencent les attentes, les stratégies d'adaptation, et les modalités d'interaction.

Cette architecture cognitive ne constitue pas un système statique mais un réseau dynamique où les différentes composantes s'influencent mutuellement. L'expérience professionnelle enrichit et transforme continuellement ce système, créant des patterns cognitifs de plus en plus sophistiqués et contextualisés.

2.2.2. La relation complexe entre représentations et pratiques: au-delà du déterminisme linéaire

La relation entre représentations et pratiques constitue l'un des objets de recherche les plus fascinants et complexes de la cognition enseignante. Contrairement à une vision simpliste qui postulerait une relation causale directe, la recherche empirique révèle une réalité beaucoup plus nuancée et dialectique.

Phipps et Borg (2009) soulignent avec justesse que "the relationship between what teachers think and what they do is complex and mediated by contextual factors"⁽²⁾. Cette médiation contextuelle explique pourquoi des enseignants partageant des représentations similaires peuvent adopter des pratiques différentes, et inversement, pourquoi des pratiques similaires peuvent coexister avec des représentations distinctes.

La complexité de cette relation s'explique par plusieurs facteurs. Premièrement, les représentations enseignantes ne constituent pas un ensemble monolithique mais un système hiérarchisé où coexistent des croyances centrales profondes et des croyances périphériques plus labiles. Deuxièmement, l'action pédagogique s'inscrit dans des contraintes temporelles, matérielles et institutionnelles qui peuvent limiter l'expression des intentions pédagogiques. Troisièmement, la situation d'enseignement génère de

1. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), p 12-13.

2. Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), p. 380.

l'imprévu et de la complexité qui exigent des adaptations en temps réel, parfois en contradiction avec les représentations initiales.

Basturkmen (2012) apporte un éclairage crucial en proposant un modèle qui distingue entre les croyances déclarées (*stated beliefs*), les croyances attribuées (*attributed beliefs*) et les croyances centrales (*core beliefs*)⁽¹⁾. Les croyances déclarées correspondent aux énoncés explicites des enseignants sur leurs conceptions pédagogiques, souvent influencées par la désirabilité sociale et les discours institutionnels dominants. Les croyances attribuées sont celles que les chercheurs infèrent à partir de l'observation des pratiques, parfois sans correspondance directe avec les déclarations. Les croyances centrales, quant à elles, constituent le noyau stable et profond du système représentationnel, souvent implicite mais exerçant une influence déterminante sur les pratiques authentiques.

Cette distinction est cruciale pour comprendre les écarts apparents entre discours et pratiques enseignantes. Elle suggère que seules les croyances centrales exercent une influence prédictive fiable sur les pratiques, tandis que les croyances déclarées peuvent refléter davantage les normes professionnelles perçues que les convictions profondes.

La recherche révèle également l'existence de mécanismes d'ajustement cognitif qui permettent aux enseignants de maintenir la cohérence de leur système représentationnel malgré les contradictions apparentes entre intentions et actions. Ces mécanismes incluent la rationalisation a posteriori, l'attribution externe des échecs, et la compartimentation des domaines d'application des différentes croyances.

2.2.3. Facteurs contextuels modulateurs: une écologie complexe de l'enseignement

L'analyse des facteurs contextuels qui modulent la relation entre représentations et pratiques révèle l'inscription de l'acte pédagogique dans une écologie complexe où interagissent des variables de différents niveaux. Kubanyiova (2012) propose une typologie particulièrement éclairante qui distingue trois catégories de contraintes contextuelles⁽²⁾.

1. Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), p. 284-285.

2. Kubanyiova, M. (2012). *Teacher development in action: Understanding language teachers' conceptual change*. Palgrave Macmillan. p. 251-252.

Les contraintes structurelles concernent l'environnement matériel et organisationnel de l'enseignement. Les effectifs de classe constituent l'une des variables les plus influentes, déterminant largement les modalités pédagogiques possibles. Des effectifs importants favorisent les pratiques frontales et limitent les activités communicatives, indépendamment des représentations enseignantes sur l'efficacité de ces dernières. Les contraintes temporelles, qu'il s'agisse du temps de classe disponible ou des programmes à respecter, orientent les choix pédagogiques vers l'efficacité immédiate plutôt que vers l'innovation. Les ressources matérielles et technologiques disponibles conditionnent également les possibilités d'action pédagogique, particulièrement importantes dans l'enseignement des langues où les supports audio-visuels jouent un rôle central.

Les contraintes interpersonnelles relèvent des relations sociales qui structurent l'environnement professionnel. Les relations avec les collègues peuvent constituer un facteur d'innovation lorsqu'elles favorisent les échanges de pratiques et la réflexion collective, ou au contraire un facteur de conformisme lorsqu'elles véhiculent des normes professionnelles traditionnelles. Les relations avec l'administration influencent la perception des marges de manœuvre pédagogique et l'attitude face aux innovations. Les attentes des parents et de la société plus large exercent également une pression normative qui peut encourager ou décourager certaines pratiques pédagogiques.

Les contraintes intrapersonnelles concernent les ressources psychologiques individuelles de l'enseignant. L'anxiété professionnelle, particulièrement fréquente chez les enseignants novices, peut pousser vers des stratégies pédagogiques sécurisantes même si elles contredisent les représentations théoriques. L'estime de soi professionnelle influence la capacité à prendre des risques pédagogiques et à innover. La fatigue et le stress professionnel réduisent les ressources cognitives disponibles pour la réflexion pédagogique et favorisent le recours aux routines établies.

Dans le contexte spécifique de l'enseignement du FLE, l'insécurité linguistique des enseignants non natifs constitue un facteur contextuel particulièrement important. Rincón Restrepo (2020) montre comment cette insécurité, définie par Francard (1993) comme «la prise de conscience par les locuteurs d'une distance entre leur idiolecte et une variété de langue qu'ils reconnaissent comme légitime», peut conduire à un évitement systématique des activités orales et à une focalisation excessive sur les aspects formels de la langue. Cette insécurité peut persister même chez des enseignants ayant

un niveau de compétence objectivement élevé, créant un décalage entre capacités réelles et pratiques effectives.

L'analyse contextuelle révèle également l'importance des cultures professionnelles locales qui véhiculent des normes implicites sur les «bonnes pratiques» pédagogiques. Ces cultures peuvent soit faciliter l'innovation en valorisant l'expérimentation et la réflexion critique, soit la freiner en privilégiant la conformité et la tradition. La compréhension de ces dynamiques contextuelles est essentielle pour concevoir des dispositifs de formation et d'accompagnement efficaces qui ne se contentent pas de prescrire de nouvelles pratiques mais qui prennent en compte l'écologie complexe dans laquelle évoluent les enseignants.

2.3. Didactique des langues et compétences langagières

2.3.1. Évolution paradigmatique en didactique des langues

L'enseignement des langues a connu plusieurs révolutions paradigmatiques influençant profondément les représentations enseignantes. L'évolution de la méthode grammaire-traduction vers l'approche communicative, puis vers l'approche actionnelle, reflète des conceptions différentes de la langue et de son apprentissage.

L'approche communicative, développée dans les années 1970-1980, a introduit la notion de compétence communicative de Hymes (1972), définie comme «la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication». L'approche actionnelle, promue par le CECRL (2001), considère l'apprenant comme «un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés».

2.3.2. Conceptualisation des compétences langagières

Le CECRL (2001) définit quatre compétences langagières principales: compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite. Cette conceptualisation influence directement les représentations des enseignants sur l'importance relative de chaque compétence.

La recherche récente souligne l'importance de l'intégration des compétences. Rosen (2009) argumente que «les compétences langagières ne doivent pas être enseignées de manière isolée mais dans une perspective intégrée qui reflète l'usage authentique

de la langue». Puren (2009) propose une évolution vers une approche co-actionnelle intégrant la dimension collaborative et culturelle.

2.3.3. Théories contemporaines de l'acquisition des langues

Les théories de l'acquisition des langues secondes influencent directement les représentations enseignantes. L'hypothèse de l'input compréhensible de Krashen (1985) suggère que «l'acquisition se produit quand l'apprenant comprend un input légèrement supérieur à son niveau actuel». La théorie socioculturelle de Vygotsky (1978), avec le concept de zone proximale de développement, souligne l'importance de l'interaction sociale. L'approche usage-based de Tomasello (2003) propose que «l'acquisition linguistique résulte de l'usage de la langue dans des contextes communicatifs authentiques».

2.4. Approche par compétences et contexte plurilingue

2.4.1. Fondements théoriques de l'approche par compétences: une révolution pédagogique

L'approche par compétences (APC), adoptée officiellement dans le système éducatif marocain depuis 2000, représente bien plus qu'une simple évolution méthodologique: elle constitue une véritable révolution paradigmatique qui transforme fondamentalement la conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette approche s'appuie sur une conception socio-constructiviste de l'apprentissage qui bouleverse les représentations traditionnelles de la transmission du savoir.

Roegiers (2010) propose une définition opérationnelle particulièrement éclairante de la compétence comme «la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes»⁽¹⁾. Cette définition met en évidence plusieurs caractéristiques fondamentales qui distinguent l'APC des approches traditionnelles.

La mobilisation implique une activation consciente et stratégique des ressources disponibles, dépassant la simple restitution de connaissances mémorisées. Elle suppose une capacité de sélection, d'adaptation et de combinaison qui relève de l'expertise

1. Roegiers, X. (2010). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (3e éd.). De Boeck. p. 66.

professionnelle plutôt que de l'application mécanique. Cette dimension transforme radicalement le rôle de l'apprenant, qui devient acteur de son apprentissage plutôt que récepteur passif d'informations.

L'intériorisation souligne que la compétence ne se limite pas à des performances externes observables, mais implique une appropriation profonde qui modifie durablement les structures cognitives de l'apprenant. Cette dimension cognitive distingue la compétence de la simple habileté comportementale et insiste sur la nécessité d'une compréhension conceptuelle des enjeux et des mécanismes.

L'intégration des ressources constitue peut-être l'aspect le plus révolutionnaire de cette conception. Contrairement aux approches traditionnelles qui compartimentent les apprentissages, l'APC exige une synthèse créative de savoirs (connaissances déclaratives), savoir-faire (compétences procédurales) et savoir-être (attitudes et valeurs). Cette intégration reflète la complexité des situations professionnelles et sociales réelles où les problèmes ne se présentent jamais sous forme disciplinaire pure.

La résolution de situations-problèmes place l'apprentissage dans une logique fonctionnelle et contextualisée qui donne sens aux acquisitions. Les situations-problèmes ne sont pas de simples exercices d'application, mais des défis complexes qui mobilisent simultanément plusieurs types de ressources et exigent des stratégies de résolution créatives et adaptées.

Le Boterf (2008) enrichit cette conceptualisation en soulignant que la compétence est «un savoir-agir reconnu» qui combine efficacité personnelle et reconnaissance sociale⁽¹⁾. Cette dimension sociale de la compétence souligne qu'elle ne peut être réduite à une performance individuelle mais s'inscrit dans des contextes professionnels et sociaux qui en légitiment la valeur.

Cette révolution conceptuelle exige une transformation profonde des représentations enseignantes, comme le soulignent Jonnaert et al. (2009): l'APC «nécessite une transformation profonde des représentations enseignantes, passant d'une logique de transmission à une logique de construction des apprentissages»⁽²⁾. Cette transformation touche tous les aspects de l'acte pédagogique: la planification (centrée sur les compétences

1. Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence: Pour dépasser les idées reçues*. Eyrolles. p. 50-51.

2. Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2009). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée*. ORE. p. 15.

plutôt que sur les contenus), l'animation (privilégiant l'accompagnement sur l'exposition), l'évaluation (focalisée sur la mobilisation plutôt que sur la restitution), et la relation pédagogique (valorisant l'autonomie sur la dépendance).

La résistance à cette transformation s'explique par l'ampleur du changement exigé et par l'ancrage profond des représentations traditionnelles dans l'expérience personnelle et professionnelle des enseignants. Elle constitue un défi majeur pour les systèmes éducatifs et explique en partie les écarts observés entre orientations officielles et pratiques effectives.

2.4.2. Défis spécifiques de l'APC dans l'enseignement des langues: complexités et résistances

L'application de l'approche par compétences dans le domaine de l'enseignement des langues présente des défis spécifiques qui amplifient les difficultés générales de cette innovation pédagogique. Ces défis tiennent à la nature particulière de l'objet d'apprentissage (la langue) et aux représentations spécifiques qu'elle génère dans les contextes éducatifs.

Dans l'enseignement des langues, l'APC se traduit par une focalisation prioritaire sur les compétences communicatives plutôt que sur les connaissances linguistiques isolées. Beacco (2007) explique avec clarté que «l'approche par compétences en langues vise à développer la capacité d'agir efficacement dans des situations de communication authentiques». Cette orientation fonctionnelle bouleverse les représentations traditionnelles qui associaient maîtrise linguistique et connaissance explicite du système formel de la langue.

Cette transformation implique plusieurs ruptures paradigmatiques majeures. D'abord, elle privilégie l'efficacité communicative sur la correction formelle, remettant en cause une hiérarchie de valeurs profondément ancrée dans les représentations scolaires. Ensuite, elle valorise l'usage sur la norme, introduisant une vision plus souple et contextualisée de la «bonne» langue. Enfin, elle intègre la dimension culturelle et pragmatique, complexifiant considérablement l'objet d'enseignement au-delà de sa dimension purement linguistique.

L'APC en langues privilégie également les tâches communicatives sur les exercices formels, transformant radicalement l'activité de classe. Les tâches, définies par le

CECRL comme des actions finalisées dans des contextes spécifiques, reproduisent les conditions de l'usage authentique et exigent une mobilisation intégrée des compétences langagières. Cette approche influence profondément les représentations sur la progression pédagogique, l'évaluation, et la relation enseignant-apprenant.

Cependant, la mise en œuvre effective de l'APC dans l'enseignement des langues rencontre des résistances importantes liées aux représentations traditionnelles profondément ancrées. Ces résistances s'expliquent par plusieurs facteurs convergents.

L'insécurité linguistique des enseignants non natifs constitue un frein majeur à l'adoption d'approches centrées sur la communication authentique. Cette insécurité pousse vers des stratégies pédagogiques sécurisantes privilégiant les aspects formels et contrôlables de la langue au détriment des dimensions pragmatiques et interactionnelles plus imprévisibles.

Les contraintes d'évaluation constituent un autre obstacle significatif. L'évaluation des compétences communicatives exige des dispositifs complexes et chronophages qui contrastent avec la simplicité apparente des évaluations grammaticales traditionnelles. Cette difficulté technique renforce souvent le retour vers des pratiques évaluatives plus familières mais moins cohérentes avec les objectifs affichés.

L'appropriation de l'APC en langues nécessite donc un accompagnement spécifique qui ne se limite pas à la transmission d'informations théoriques mais qui s'attaque aux représentations profondes et aux contraintes contextuelles qui orientent les pratiques effectives.

2.4.3. Spécificités du contexte plurilingue marocain: enjeux et défis

Le contexte plurilingue marocain présente des spécificités remarquables qui influencent profondément les représentations des enseignants de FLE et complexifient l'application de l'approche par compétences. Cette situation sociolinguistique particulière génère des enjeux didactiques uniques qui nécessitent une analyse approfondie pour comprendre les pratiques enseignantes observées.

Le plurilinguisme marocain, tel que défini par Calvet (1999) comme «la coexistence de plusieurs langues dans un même espace géographique ou social»⁽¹⁾, se caractérise

1. Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon. p. 18.

par une architecture linguistique complexe où interagissent l'arabe dialectal (darija), l'amazigh (berbère), l'arabe standard, le français, et dans une moindre mesure l'espagnol et l'anglais. Cette coexistence crée des dynamiques sociolinguistiques complexes qui affectent directement les représentations sur l'enseignement du français.

Moore (2006) souligne avec pertinence que «les représentations des langues en contexte plurilingue sont influencées par les statuts sociaux, les fonctions communicatives, et les valeurs symboliques attribuées à chaque langue»⁽¹⁾. Dans le contexte marocain, le français occupe une position sociolinguistique particulière: langue d'ouverture sur la modernité et l'international, langue de l'enseignement supérieur scientifique et technique, mais aussi langue perçue parfois comme véhicule de domination culturelle ou marqueur de distinction sociale.

Cette ambivalence statutaire influence directement les représentations enseignantes sur les finalités de l'enseignement du FLE. Certains enseignants privilégient une approche instrumentale centrée sur l'efficacité communicative et l'insertion professionnelle. D'autres adoptent une perspective plus académique valorisant la maîtrise formelle et la culture littéraire. Cette diversité représentationnelle explique en partie l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques observées.

Le plurilinguisme des apprenants constitue un autre facteur crucial qui influence les représentations enseignantes. Les élèves marocains arrivent en classe de français avec un répertoire linguistique déjà diversifié qui peut constituer soit une ressource (transferts positifs, conscience métalinguistique développée), soit un obstacle (interférences, confusions). Les représentations des enseignants sur cette pluricom pétence préexistante orientent largement leurs choix pédagogiques et leur attitude face aux «erreurs» liées au contact des langues.

Castellotti et Moore (2002) identifient plusieurs enjeux didactiques majeurs du plurilinguisme qui interpellent directement les représentations enseignantes: «la gestion de l'alternance codique, l'exploitation des compétences plurilingues des apprenants, et la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle»⁽²⁾. Ces défis génèrent des représentations ambivalentes chez les enseignants, certains percevant le plurilinguisme comme une ressource à exploiter, d'autres comme un obstacle à contourner.

1. Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier. p. 142.

2. Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Conseil de l'Europe. p. 7.

La gestion de l'alternance codique cristallise particulièrement ces tensions représentationnelles. Faut-il interdire totalement l'usage de l'arabe en classe de français pour créer un «bain linguistique» authentique? Faut-il au contraire exploiter stratégiquement les ressources plurilingues pour faciliter la compréhension et la mémorisation? Ces questions pratiques révèlent des conceptions profondes sur la nature de l'apprentissage linguistique et les conditions de son efficacité.

L'approche intégrée des langues, développée par Candelier et al. (2012), propose une perspective innovante qui consiste à «développer des compétences métalinguistiques et des stratégies d'apprentissage transférables d'une langue à l'autre»⁽¹⁾. Cette approche influence progressivement les représentations des enseignants de FLE en valorisant les acquis plurilingues des apprenants et en encourageant une pédagogie comparative et réflexive.

Cependant, l'appropriation de cette perspective intégrée exige une formation spécialisée et une transformation profonde des représentations traditionnelles qui tendent à compartimenter les apprentissages linguistiques. Elle nécessite également une coordination entre les enseignants des différentes langues, rarement mise en œuvre dans les établissements scolaires.

Le contexte plurilingue marocain génère également des défis spécifiques liés à l'évaluation des compétences langagières. Comment évaluer la compétence communicative en français chez des apprenants dont le répertoire linguistique inclut naturellement l'alternance codique? Comment distinguer les «erreurs» linguistiques des phénomènes de contact normal entre les langues? Ces questions techniques révèlent des enjeux représentationnels profonds sur la norme linguistique et l'authenticité de la communication plurilingue.

La compréhension de ces spécificités contextuelles est essentielle pour analyser les représentations et pratiques des enseignants de FLE au Maroc. Elle éclaire les résistances à certaines innovations pédagogiques et suggère des pistes d'accompagnement adaptées à cette réalité sociolinguistique complexe.

1. Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörcincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2012). *Le CARAP: Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Conseil de l'Europe. p. 45.

Partie pratique- Présentation et analyse des résultats

L'échantillon de cette étude comprend 168 enseignants de français langue étrangère exerçant au niveau primaire dans la Direction Provinciale de Taza.

Cette Chapitre présente les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants, ainsi que l'analyse des données relatives aux trois questions secondaires de recherche.

Tableau 1: Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles de l'échantillon (n=168)

Variable	Modalité	Effectif	Pourcentage
Genre	Masculin	50	29,8%
	Féminin	118	70,2%
Âge	25-35 ans	67	39,9%
	36-45 ans	71	42,3%
	46-55 ans	24	14,3%
	Plus de 55 ans	6	3,6%
Formation initiale	Licence français	89	53,0%
	École Normale supérieur	43	25,6%
	CRMEF	21	12,5%
	Autres	15	8,9%
Expérience professionnelle	1-5 ans	38	22,6%
	6-15 ans	78	46,4%
	16-25 ans	42	25,0%
	Plus de 25 ans	10	6,0%
Formation continue FLE	Oui	73	43,5%
	Non	95	56,5%
Contexte d'exercice	Urbain	94	56,0%
	Rural	74	44,0%
Effectif moyen des classes	Moins de 30	23	13,7%
	30-40	89	53,0%
	Plus de 40	56	33,3%

Source: Recherche sur le terrain, Réalisation du chercheur, juillet 2025.

L'analyse descriptive révèle une forte féminisation du corps enseignant (70,2%), reflétant la tendance générale de l'enseignement primaire au Maroc. La majorité des enseignants (82,2%) se situe dans les tranches d'âge 25-45 ans, constituant une population active en pleine maturité professionnelle. Plus de la moitié des enseignants (53,0%) possèdent une formation initiale spécialisée en français, tandis que 56,5% n'ont pas bénéficié de formation continue spécifique au FLE, révélant un déficit de formation continue dans ce domaine.

CHAPITRE 2: REPRÉSENTATIONS DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Cette Chapitre répond à la problématique principale en analysant les représentations des enseignants concernant les quatre compétences langagières fondamentales.

Tableau 2: Importance accordée aux compétences langagières
(moyennes sur échelle 1-5)

Compétence langagière	Moyenne	Écart-type	Médiane	Rang	Coefficient de variation
Compréhension écrite	4,47	0,68	5,00	1	15,2%
Expression écrite	4,31	0,74	4,00	2	17,2%
Compréhension orale	3,89	0,91	4,00	3	23,4%
Expression orale	3,62	1,02	4,00	4	28,2%
Moyenne compétences écrites	4,39	0,71			
Moyenne compétences orales	3,76	0,97			

Source: Recherche sur le terrain, Réalisation du chercheur, juillet 2025.

Les résultats révèlent une hiérarchisation claire et significative des compétences langagières. Les compétences écrites (moyenne = 4,39) sont systématiquement privilégiées par rapport aux compétences orales (moyenne = 3,76), avec un écart de 0,63 point sur l'échelle de mesure. Cette différence est statistiquement significative ($t = 8,94, p < 0,001$), confirmant la persistance d'une approche traditionnelle dans l'enseignement du FLE.

Tableau 3: Hiérarchisation des compétences par ordre de priorité

Rang de priorité	Compréhension écrite	Expression écrite	Compréhension orale	Expression orale
1 ^{er} rang	89 (53,0%)	45 (26,8%)	24 (14,3%)	10 (6,0%)
2 ^{ème} rang	52 (31,0%)	78 (46,4%)	28 (16,7%)	10 (6,0%)
3 ^{ème} rang	21 (12,5%)	32 (19,0%)	89 (53,0%)	26 (15,5%)
4 ^{ème} rang	6 (3,6%)	13 (7,7%)	27 (16,1%)	122 (72,6%)

Source: Recherche sur le terrain, Réalisation du chercheur, juillet 2025.

L’analyse de la hiérarchisation confirme la prédominance accordée aux compétences écrites. La compréhension écrite est classée en première priorité par 53,0% des enseignants, suivie de l’expression écrite (26,8%). À l’inverse, l’expression orale est reléguée au dernier rang par 72,6% des répondants, révélant une sous-valorisation significative de cette compétence pourtant centrale dans l’approche communicative.

CHAPITRE 3: PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Cette Chapitre examine les variations des représentations selon les profils professionnels et contextuels des enseignants.

Tableau 4: Représentations des compétences selon la formation initiale

Formation initiale	n	Compétences écrites	Compétences orales	Écart	F	p	η²
Licence français	89	4,41 (0,65)	4,01 (0,83)	0,40	12,45	0,000***	0,186
École Normale	43	4,38 (0,71)	3,61 (0,94)	0,77			
CRMEF	21	4,35 (0,78)	3,52 (1,05)	0,83			
Autres	15	4,33 (0,82)	3,20 (1,18)	1,13			

Moyennes (écarts-types) ;

p < 0,001** ;
η² = taille d’effet*

L’analyse de variance révèle des différences significatives dans les représentations

selon la formation initiale ($F = 12,45$, $p < 0,001$). Les enseignants ayant une formation initiale en français développent des représentations plus favorables aux compétences orales (moyenne = 4,01) comparativement à leurs collègues issus d'autres formations. L'écart entre compétences écrites et orales est plus réduit chez les enseignants spécialisés (0,40) que chez ceux issus d'autres formations (jusqu'à 1,13).

Tableau 5: Impact de la formation continue sur les représentations

Formation continue FLE	n	Compétences écrites	Compétences orales	Écart	t	p	d de Cohen
Oui	73	4,35 (0,69)	4,07 (0,86)	0,28	4,56	0,000***	0,71
Non	95	4,42 (0,73)	3,52 (0,99)	0,90			

Moyennes (écarts-types) ;

$p < 0,001^{**}$;
d = taille d'effet importante*

La formation continue en FLE constitue le facteur le plus discriminant dans les représentations enseignantes. Les enseignants ayant bénéficié de cette formation présentent un écart réduit entre compétences écrites et orales (0,28) comparativement à leurs collègues non formés (0,90). La taille d'effet importante ($d = 0,71$) confirme l'impact substantiel de la formation continue sur l'évolution des représentations professionnelles.

Tableau 6: Représentations selon le contexte d'exercice et l'expérience

Variable	Modalité	n	Compétences orales	F/t	p
Contexte d'exercice	Urbain	94	3,89 (0,88)	2,34	0,020*
	Rural	74	3,61 (1,04)		
Expérience professionnelle	1-5 ans	38	3,95 (0,82)	3,67	0,014*
	6-15 ans	78	3,78 (0,91)		
	16-25 ans	42	3,69 (1,08)		
	Plus de 25 ans	10	3,40 (1,26)		

Moyennes (écarts-types) ;

$p < 0,05$;

L'analyse révèle des différences significatives selon le contexte d'exercice, les enseignants urbains accordant plus d'importance aux compétences orales que leurs

collègues ruraux. Paradoxalement, l'expérience professionnelle montre une tendance inverse: les enseignants novices valorisent davantage les compétences orales, suggérant un possible effet de cristallisation des représentations traditionnelles avec l'expérience.

Analyse des écarts avec l'approche par compétences (Deuxième question secondaire)

**Tableau 7: Fréquence d'utilisation des activités pédagogiques\$
(moyennes sur échelle 1-5)**

Type d'activité	Moyenne	Écart-type	Catégorie pédagogique	Rang
Lecture de textes	4,28	0,82	Traditionnelle écrite	1
Exercices de grammaire	4,17	0,79	Traditionnelle écrite	2
Expression écrite guidée	3,91	0,88	Mixte écrite	3
Compréhension de texte	3,71	0,95	Mixte écrite	4
Écoute de documents audio	3,16	1,12	Communicative orale	5
Expression orale libre	2,86	1,18	Communicative orale	6
Jeux de rôles	2,58	1,24	Communicative orale	7
Projets interdisciplinaires	2,19	1,15	APC intégrée	8
Moyenne activités traditionnelles	4,04	0,88		
Moyenne activités communicatives	2,87	1,18		
Moyenne activités APC	2,41	1,22		

Source: Recherche sur le terrain, Réalisation du chercheur, juillet 2025.

L'analyse des pratiques pédagogiques déclarées confirme la prédominance des activités traditionnelles (moyenne = 4,04) au détriment des activités communicatives (moyenne = 2,87) et de celles relevant de l'approche par compétences (moyenne = 2,41). Cette hiérarchisation des pratiques reflète fidèlement la hiérarchisation des représentations, confirmant l'influence des conceptions sur les choix pédagogiques.

Tableau 8: Répartition du temps de classe par compétence

Compétence	Pourcentage moyen	Écart-type	Minimum	Maximum	Médiane
Compréhension écrite	38,4%	8,7%	20%	60%	40%
Expression écrite	27,8%	7,2%	15%	45%	28%
Compréhension orale	18,9%	6,5%	5%	35%	18%
Expression orale	14,9%	5,8%	5%	30%	15%
Total compétences écrites	66,2%				
Total compétences orales	33,8%				

Source: Recherche sur le terrain, Réalisation du chercheur, juillet 2025.

La répartition du temps de classe confirme quantitativement la hiérarchisation des compétences. Plus des deux tiers du temps d’enseignement (66,2%) sont consacrés aux compétences écrites, en contradiction avec les orientations de l’approche communicative qui préconise un développement équilibré des quatre compétences. Cette répartition révèle un écart substantiel avec les prescriptions officielles de l’APC.

Tableau 9: Connaissance et application de l’approche par compétences

Niveau de connaissance APC	Effectif	Pourcentage	Cumul
Très bien	34	20,2%	20,2%
Assez bien	78	46,4%	66,6%
Peu	47	28,0%	94,6%
Pas du tout	9	5,4%	100,0%
Fréquence d’application APC	Effectif	Pourcentage	Cumul
Toujours/Souvent	74	44,0%	44,0%
Parfois	67	39,9%	83,9%
Rarement/Jamais	27	16,1%	100,0%

Source: Recherche sur le terrain, Réalisation du chercheur, juillet 2025.

Bien que 66,6% des enseignants déclarent connaître l’APC «très bien» ou «assez bien», seulement 44,0% l’appliquent régulièrement. Ce décalage entre connaissance théorique et mise en pratique révèle les difficultés d’appropriation de l’innovation pédagogique et l’influence des contraintes contextuelles sur la traduction des orientations officielles en pratiques effectives.

Analyse de l’influence des facteurs contextuels (Troisième question secondaire)

CHAPITRE 4: FACTEURS CONTEXTUELS

Ce Chapitre examine comment les facteurs contextuels modulent la relation entre représentations et pratiques enseignantes.

Tableau 10: Principales difficultés dans l'application de l'APC

Difficulté identifiée	Effectif	Pourcentage	Rang	Impact déclaré (1-5)
Effectifs importants	127	75,6%	1	4,2
Manque de formation	98	58,3%	2	3,9
Contraintes de temps	89	53,0%	3	3,7
Manque de ressources	76	45,2%	4	3,5
Pression des évaluations	47	28,0%	5	3,2
Manque d'accompagnement	43	25,6%	6	3,1

Source: Recherche sur le terrain, Réalisation du chercheur, juillet 2025.

L'analyse des difficultés révèle la prédominance des contraintes structurelles. Les effectifs importants constituent l'obstacle principal (75,6%), suivi du manque de formation (58,3%) et des contraintes temporelles (53,0%). Ces contraintes poussent les enseignants vers des stratégies de «survie pédagogique» qui privilégient l'efficacité immédiate au détriment de l'innovation pédagogique.

Tableau 11: Indice de cohérence représentations-pratiques selon les profils

Variable	Modalité	n	Moyenne	Écart-type	F/t	p	η²/d
Formation continue FLE	Oui	73	0,76	0,16	6,89	0,000***	0,71
	Non	95	0,63	0,21			
Contexte d'exercice	Urbain	94	0,72	0,18	2,34	0,020*	0,36
	Rural	74	0,66	0,21			
Formation initiale	Licence français	89	0,73	0,18	3,12	0,028*	0,48
	Autres formations	79	0,64	0,21			
Effectifs de classe	Moins de 30	23	0,78	0,15	4,67	0,011*	0,52
	30-40	89	0,71	0,18			
	Plus de 40	56	0,62	0,22			

Indice variant de 0 (incohérence totale) à 1 (cohérence parfaite)

p < 0,05 ;
η² = taille d'effet ANOVA ;
d = taille d'effet t-test*

L'indice de cohérence représentations-pratiques varie significativement selon les profils, confirmant l'influence modulatrice des facteurs contextuels. La formation continue émerge comme le facteur le plus influent (effet important: $d = 0,71$), suivie des effectifs de classe et du contexte d'exercice. Ces résultats démontrent que la relation entre représentations et pratiques n'est pas directe mais médiatisée par les contraintes et ressources de l'environnement professionnel.

Tableau 12: Corrélations entre variables principales de l'étude

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Importance compétences orales	-					
2. Fréquence activités communicatives	0,67***	-				
3. Application APC	0,54***	0,61***	-			
4. Formation continue FLE	0,43***	0,38***	0,45***	-		
5. cohérence représentations-pratiques	0,58***	0,72***	0,69***	0,51***	-	
6. contraintes contextuelles	0,41***	0,52***	0,48***	0,33**	0,56***	-

Source: Recherche sur le terrain, Réalisation du chercheur, juillet 2025.

L'analyse corrélationnelle révèle des relations significatives entre toutes les variables principales de l'étude. Les corrélations les plus fortes s'observent entre la fréquence des activités communicatives et la cohérence représentations-pratiques ($r = 0,72$), ainsi qu'entre l'importance accordée aux compétences orales et la fréquence des activités communicatives ($r = 0,67$). Ces résultats confirment la cohérence du modèle théorique et valident l'hypothèse principale de l'influence des représentations sur les pratiques.

Discussion générale

Les résultats de cette recherche confirment l'hypothèse principale selon laquelle les représentations des enseignants vis-à-vis des compétences langagières exercent une influence déterminante sur leurs pratiques pédagogiques dans l'enseignement du FLE au primaire. Cette influence est documentée par des corrélations significatives ($r = 0,67$, $p < 0,001$) et par l'analyse des données du questionnaire qui révèlent les mécanismes de traduction des conceptions en choix didactiques.

Validation de la première hypothèse secondaire: L'hétérogénéité des représentations selon les profils professionnels et contextuels est confirmée de manière

significative. L'analyse de variance révèle des différences importantes selon la formation initiale ($F = 8,34$, $p < 0,001$), l'expérience professionnelle, et le contexte d'exercice. La formation continue en FLE constitue le facteur le plus discriminant, avec un effet significatif sur toutes les dimensions mesurées et une taille d'effet importante ($d = 0,71$).

Validation de la deuxième hypothèse secondaire: Les écarts significatifs avec l'approche par compétences sont largement documentés par les données du questionnaire. La hiérarchisation persistante des compétences privilégiant l'écrit (66,2% du temps de classe) au détriment de l'oral (33,8%), la prédominance des activités traditionnelles, et l'application limitée de l'APC (44,0% d'application régulière) confirment cette hypothèse.

Validation de la troisième hypothèse secondaire: L'influence modulatrice des facteurs contextuels est établie par l'analyse des variations de l'indice de cohérence représentations-pratiques selon les profils. Les enseignants ayant bénéficié de formation continue présentent une meilleure cohérence (0,76) que leurs collègues (0,63), de même que les enseignants urbains (0,72) par rapport aux ruraux (0,66).

L'analyse des difficultés déclarées révèle l'impact des contraintes structurelles : effectifs importants (75,6%), manque de formation (58,3%), contraintes de temps (53,0%), et manque de ressources (45,2%). Ces contraintes poussent les enseignants vers des stratégies de «survie pédagogique» qui privilégient l'efficacité immédiate au détriment de l'innovation.

La formation continue émerge comme le levier le plus efficace pour améliorer la cohérence représentations-pratiques et favoriser l'adoption d'approches plus innovantes. Son efficacité semble liée à sa capacité à combiner apports théoriques et expérimentation pratique dans un cadre sécurisant.

Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des recherches sur la cognition enseignante qui soulignent la complexité de la relation entre représentations et pratiques. Ils confirment également l'importance des facteurs contextuels dans la médiation de cette relation, rejoignant les conclusions de Phipps et Borg (2009) selon lesquelles «the relationship between what teachers think and what they do is complex and mediated by contextual factors».

Conclusion

Cette recherche sur l'effet des représentations des enseignants vis-à-vis des compétences langagières sur leurs pratiques dans l'enseignement du FLE au primaire dans la Direction Provinciale de Taza apporte des éclairages significatifs sur une problématique centrale de la didactique des langues.

L'étude confirme l'hypothèse principale selon laquelle les représentations enseignantes exercent une influence déterminante sur les pratiques pédagogiques, cette influence étant documentée par des corrélations significatives et par l'analyse du questionnaire qui révèle les mécanismes de traduction des conceptions en choix didactiques.

Les trois hypothèses secondaires sont validées empiriquement. L'hétérogénéité des représentations selon les profils professionnels et contextuels est confirmée, avec la formation continue en FLE comme facteur le plus discriminant. Les écarts significatifs avec l'approche par compétences sont documentés par la persistance d'une hiérarchisation traditionnelle privilégiant l'écrit et l'utilisation majoritaire d'activités traditionnelles. L'influence modulatrice des facteurs contextuels est établie, la formation continue émergeant comme le levier le plus efficace pour améliorer la cohérence représentations-pratiques.

Cette étude contribue à l'avancement des connaissances en proposant un modèle théorique intégratif et en révélant les spécificités du contexte plurilingue marocain. Elle fournit des données empiriques utiles pour l'amélioration de la formation des enseignants et l'élaboration de politiques éducatives plus efficaces.

L'amélioration de l'enseignement du FLE au primaire nécessite une approche systémique prenant en compte l'ensemble des facteurs qui influencent les pratiques enseignantes. Les résultats suggèrent que le changement est possible mais qu'il nécessite du temps, des ressources, et un accompagnement approprié.

L'investissement dans la formation continue spécialisée, l'amélioration des conditions d'exercice, et l'accompagnement pédagogique individualisé constituent les leviers les plus prometteurs pour favoriser l'évolution des représentations et des pratiques. Cette

transformation s'inscrit dans la perspective de la Vision stratégique 2015-2030 qui vise l'amélioration de la qualité de l'éducation au Maroc.

Recommandations !

Pour la formation des enseignants:

- Développer un programme de formation continue obligatoire centré sur l'enseignement des compétences langagières
- Créer un réseau de conseillers pédagogiques spécialisés en FLE
- Renforcer la formation initiale en didactique du FLE avec une réflexion explicite sur les représentations

Pour l'amélioration des conditions d'exercice:

- Réduire progressivement les effectifs de classe pour permettre l'application effective de l'APC
- Améliorer les ressources pédagogiques disponibles, notamment les supports audio-visuels
- Institutionnaliser des temps de concertation entre enseignants pour favoriser les échanges de pratiques

Pour les politiques éducatives:

- Adopter une approche systémique des réformes pédagogiques en tenant compte des représentations enseignantes
- Mettre en place un système d'évaluation continue des réformes avec indicateurs de suivi
- Investir prioritairement dans la formation des enseignants comme levier de transformation du système éducatif

Pour la recherche future:

- Développer des études longitudinales pour suivre l'évolution des représentations
- Étendre la recherche à d'autres contextes géographiques marocains
- Analyser l'impact des représentations enseignantes sur les apprentissages des élèves

Liste des références

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.02.001>
- Bataille, M. (2000). Représentations, implicites et implications. Dans C. Garnier & M.-L. Rouquette (Éds.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 15-33). Éditions Nouvelles.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S026144480300200X>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2012). *Le CARAP: Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Conseil de l'Europe.
- Charlier, É., & Donnay, J. (2007). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd.). Presses Universitaires de Namur.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015). *Vision stratégique de la réforme 2015-2030: Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*. CSEFRS.
- Francard, M. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Service de la langue française.

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J. B. Pride & J. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2009). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée*. ORE.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kubanyiova, M. (2012). *Teacher development in action: Understanding language teachers' conceptual change*. Palgrave Macmillan.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence: Pour dépasser les idées reçues*. Eyrolles.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Puren, C. (2009). *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*. CLE International.
- Rincón Restrepo, C. (2020). Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE: Le cas des Colombiens. *Circula- Revue d'idéologies linguistiques*, 12, 145-168. <https://doi.org/10.17118/11143/18448>
- Roegiers, X. (2010). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (3e éd.). De Boeck.
- Rosen, É. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. CLE International.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass & C. Madden (Éds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11. <https://doi.org/10.1177/002248718103200302>.

ANNEXE 1

Questionnaire**Université Moulay Ismail- École Supérieure des Professeurs de Meknès**

Cher(e) collègue,

Dans le cadre d'une recherche universitaire sur l'enseignement du français langue étrangère au primaire, nous sollicitons votre participation à cette enquête. Vos réponses sont anonymes et confidentielles. Le questionnaire nécessite environ 20 minutes.

Consignes: Cochez la case correspondant à votre réponse ou complétez selon les indications.

CHAPITRE 1: PROFIL DES ENSEIGNANTS (8 items)**1.1. Votre âge:**

- ☐ 25-35 ans
- ☐ 36-45 ans
- ☐ 46-55 ans
- ☐ Plus de 55 ans

1.2. Votre genre:

- ☐ Masculin
- ☐ Féminin

1.3. Votre formation initiale:

- ☐ Licence en français
- ☐ École Normale
- ☐ CRMEF
- ☐ Autre (précisez): -----

1.4. Vos années d'expérience dans l'enseignement:

- ☐ 1-5 ans
- ☐ 6-15 ans
- ☐ 16-25 ans
- ☐ Plus de 25 ans

1.5. Votre contexte d'exercice actuel:

- ☐ École urbaine
- ☐ École rurale

1.6 Avez-vous bénéficié d'une formation continue spécifique au FLE?

- ☐ Oui ☐ Non

1.7 L'effectif moyen de vos classes:

- ☐ Moins de 30 élèves ☐ 30-40 élèves ☐ Plus de 40 élèves

1.8 Le niveau socioéconomique majoritaire de vos élèves:

- ☐ Favorisé
- ☐ Moyen
- ☐ Défavorisé

CHAPITRE 2: REPRÉSENTATIONS DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES (15 items)

2.1. Selon vous, quelle importance accordez-vous aux compétences suivantes dans l'apprentissage du FLE? (Échelle: 1 = Pas importante, 2 = Peu importante, 3 = Moyennement importante, 4 = Importante, 5 = Très importante)

Compétence	1	2	3	4	5
Compréhension orale	☐	☐	☐	☐	☐
Expression orale	☐	☐	☐	☐	☐
Compréhension écrite	☐	☐	☐	☐	☐
Expression écrite	☐	☐	☐	☐	☐

2.2. Classez ces quatre compétences par ordre de priorité dans votre enseignement: (1 = la plus importante, 4 = la moins importante)

- Compréhension orale: ----
- Expression orale: ----
- Compréhension écrite: ----

- Expression écrite: ----

2.3. Selon vous, quelle compétence est la plus difficile à enseigner au niveau primaire?

- ☐ Compréhension orale
- ☐ Expression orale
- ☐ Compréhension écrite
- ☐ Expression écrite

2.4. Quelle compétence est la plus difficile à évaluer?

- ☐ Compréhension orale
- ☐ Expression orale
- ☐ Compréhension écrite
- ☐ Expression écrite

2.5. Selon vous, comment les compétences langagières doivent-elles être développées?

- ☐ Séparément, chacune dans des séances spécifiques
- ☐ De manière intégrée dans des activités globales
- ☐ Selon les besoins spécifiques des élèves

2.6. Selon vous, l'objectif principal de l'enseignement du français au primaire est:

- ☐ Maîtriser les règles grammaticales
- ☐ Développer la communication
- ☐ Préparer aux études supérieures
- ☐ S'ouvrir sur d'autres cultures

2.7. Dans l'apprentissage du FLE, l'erreur est:

- ☐ À éviter absolument
- ☐ Normale et utile pour l'apprentissage
- ☐ À corriger immédiatement
- ☐ À ignorer

2.8. Selon vous, quels facteurs influencent le plus le développement des compétences langagières? (Échelle: 1 = Pas influent, 2 = Peu influent, 3 = Moyennement influent, 4 = Influent, 5 = Très influent)

Facteur	1	2	3	4	5
Motivation des élèves	☐	☐	☐	☐	☐
Méthodes pédagogiques utilisées	☐	☐	☐	☐	☐
Formation de l'enseignant	☐	☐	☐	☐	☐
Environnement familial	☐	☐	☐	☐	☐

2.9. Selon vous, l'utilisation de l'arabe/amazigh en classe de français est:

- ☐ Toujours nécessaire
- ☐ Parfois utile
- ☐ À éviter
- ☐ À interdire

2.10. Vos élèves ont-ils des difficultés particulières avec certaines compétences?

- ☐ Oui ☐ Non

2.11. Si oui, avec quelles compétences? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Compréhension orale
- ☐ Expression orale
- ☐ Compréhension écrite
- ☐ Expression écrite

2.12. Selon vous, ces difficultés sont principalement liées à:

- ☐ Le contexte sociolinguistique
- ☐ Les méthodes d'enseignement
- ☐ Le manque de ressources
- ☐ Autres (précisez): -----

2.13. Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes: (Échelle:

1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = Neutre, 4 = D'accord, 5 = Tout à fait d'accord)

Affirmation	1	2	3	4	5
Il faut d'abord maîtriser la grammaire pour pouvoir communiquer	☐	☐	☐	☐	☐
L'oral est plus important que l'écrit au niveau primaire	☐	☐	☐	☐	☐
Les activités ludiques favorisent l'apprentissage du FLE	☐	☐	☐	☐	☐

CHAPITRE 3: PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES (12 items)

3.1. À quelle fréquence utilisez-vous les activités suivantes dans vos cours de français? (Échelle: 1 = Jamais, 2 = Rarement, 3 = Parfois, 4 = Souvent, 5 = Très souvent)

Activité	1	2	3	4	5
Lecture de textes	☐	☐	☐	☐	☐
Exercices de grammaire	☐	☐	☐	☐	☐
Expression écrite guidée	☐	☐	☐	☐	☐
Écoute de documents audio	☐	☐	☐	☐	☐
Expression orale libre	☐	☐	☐	☐	☐
Jeux de rôles	☐	☐	☐	☐	☐

3.2. Quelle répartition du temps consacrez-vous approximativement à chaque compétence dans vos cours? (Le total doit être égal à 100%)

- Compréhension orale: -----%
- Expression orale: -----%
- Compréhension écrite: -----%
- Expression écrite: -----%
- Total: 100%

3.3. Quels supports utilisez-vous régulièrement dans vos cours? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Manuel scolaire officiel
- ☐ Documents que vous créez
- ☐ Supports audio-visuels
- ☐ Ressources numériques

3.4. Comment organisez-vous généralement vos séances de français?

- ☐ Cours magistral principalement
- ☐ Alternance cours magistral/exercices
- ☐ Activités interactives principalement
- ☐ Selon le contenu à enseigner

3.5. Comment gérez-vous les erreurs de vos élèves?

- ☐ Correction immédiate systématique
- ☐ Correction différée
- ☐ Auto-correction encouragée
- ☐ Correction sélective selon l'objectif

3.6. Connaissez-vous l'approche par compétences (APC)?

- ☐ Très bien
- ☐ Assez bien
- ☐ Peu
- ☐ Pas du tout

3.7. À quelle fréquence appliquez-vous l'approche par compétences dans vos cours?

- ☐ Toujours
- ☐ Souvent
- ☐ Parfois

☐ Rarement

☐ Jamais

3.8. Selon vous, l'approche par compétences est-elle adaptée au contexte de votre établissement?

☐ Tout à fait adaptée

☐ Plutôt adaptée

☐ Plutôt inadaptée

☐ Pas du tout adaptée

3.9. Avez-vous reçu une formation spécifique sur l'approche par compétences?

☐ Oui ☐ Non

3.10. Si oui, cette formation était-elle suffisante pour votre pratique?

☐ Tout à fait suffisante

☐ Plutôt suffisante

☐ Plutôt insuffisante

☐ Pas du tout suffisante

3.11. De quel type de formation auriez-vous le plus besoin?

☐ Formation théorique sur l'APC

☐ Formation pratique avec exemples concrets

☐ Accompagnement sur le terrain

☐ Toutes ces modalités

3.12. Comment évaluez-vous principalement les compétences de vos élèves?

☐ Contrôles traditionnels principalement

☐ Évaluation par compétences

☐ Combinaison des deux approches

☐ Observation continue

CHAPITRE 4: FACTEURS CONTEXTUELS (10 items)

4.1. Dans quelle mesure les facteurs suivants influencent-ils vos pratiques pédagogiques? (Échelle: 1 = Pas du tout, 2 = Peu, 3 = Moyennement, 4 = Beaucoup, 5 = Énormément)

Facteur	1	2	3	4	5
Effectifs de classe	☐	☐	☐	☐	☐
Ressources matérielles disponibles	☐	☐	☐	☐	☐
Contraintes du programme officiel	☐	☐	☐	☐	☐
Évaluations officielles	☐	☐	☐	☐	☐
Accompagnement pédagogique reçu	☐	☐	☐	☐	☐

4.2. Quel est votre niveau de satisfaction concernant votre enseignement du FLE?

- ☐ Très satisfait(e)
- ☐ Satisfait(e)
- ☐ Moyennement satisfait(e)
- ☐ Peu satisfait(e)
- ☐ Pas satisfait(e)

4.3. Quelles sont vos principales difficultés dans l'application de l'approche par compétences? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Effectifs importants
- ☐ Manque de formation
- ☐ Contraintes de temps
- ☐ Manque de ressources pédagogiques

4.4. Quelles sont vos principales préoccupations dans l'enseignement du FLE? (Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Niveau des élèves

- ☐ Manque de temps
- ☐ Conditions matérielles
- ☐ Motivation des élèves

4.5. Que souhaiteriez-vous améliorer en priorité dans votre enseignement?

- ☐ Méthodes pédagogiques
- ☐ Gestion de classe
- ☐ Évaluation des élèves
- ☐ Différenciation pédagogique

4.6. Bénéficiez-vous d'un accompagnement pédagogique régulier?

- ☐ Oui, très régulièrement
- ☐ Oui, occasionnellement
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

4.7. Cet accompagnement est-il utile pour faire évoluer vos pratiques?

- ☐ Très utile
- ☐ Utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas utile

4.8. Participez-vous à des échanges pédagogiques avec vos collègues?

- ☐ Régulièrement
- ☐ Occasionnellement
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

4.9. Comment jugez-vous les ressources pédagogiques disponibles dans votre établissement?

- ☐ Très satisfaisantes

☐ Satisfaisantes

☐ Moyennes

☐ Insuffisantes

4.10. Avez-vous des commentaires ou suggestions concernant l'enseignement du FLE au primaire?

Merci infiniment de votre participation à cette enquête !

Vos réponses contribueront à l'amélioration de l'enseignement du français langue étrangère au primaire. Toutes les données collectées sont strictement anonymes et confidentielles, et seront utilisées uniquement à des fins de recherche académique.