

L'Apprentissage du Français dans le Contexte Plurilingue Marocain

The Learning of French in a Moroccan Multilingual Context

Saïd MACHRAFI, Docteur en Sciences du Langage/Spécialité Didactique,
Cognition-Education-Interactions, Université du Maine (France)
zaimach@yahoo.fr

Résumé

Depuis les temps du colonialisme, le français demeure une langue vivante au Maroc. Cependant, sa présence ne cesse de changer de forme toujours en concurrence avec les autres idiomes en présence sur l'échiquier linguistique, notamment la langue arabe. Il s'ensuit que le français passe du statut combinant à la fois langue enseignée et d'enseignement à celui scindé entre la langue enseignée au primaire et secondaire d'une part et la langue d'enseignement au supérieur d'autre part. Certes, il s'agit au départ d'une concurrence intense seulement entre le français et l'arabe classique ; mais la montée progressive de l'arabe dialectale et l'intégration officielle de l'amazighe enrichissent et enchevêtrent du coup la trame linguistique où d'autres langues étrangères ne cessent de s'affirmer à des degrés différents. Une telle situation linguistique incite à s'interroger en termes de scolarité, de communication et du marché du travail sur le rôle, le statut et la valeur des langues coexistantes, le français notamment.

Mots clés : *Variété linguistique - Langue Enseignée - Langue d'enseignement - Apprentissage - Communication – Marché du travail.*

Abstract

Since the era of colonialism, French remains a living language in Morocco. However, its presence changes perpetually in form and competes with the other languages at work in the linguistic field in the country, namely the Arabic language. It ensues that French passes from a status combining the language as a school subject and the language as medium of instruction to another status of a language taught at the primary and the secondary school on one hand, and a language as medium of instruction at the university on the other hand. Admittedly, at the beginning, the competition was only between French and classical Arabic; but the gradual rise of the Moroccan Arabic dialect and the official integration of the Amazighe enrich and complicate at the same time the linguistic panel where other foreign languages constantly assert themselves at different degrees. Such a linguistic situation raises questions in terms of education, communication and the labor market on the role, status and value of co-existing languages, namely French.

Key words: *Linguistic variety – School subject - Medium of instruction - Learning - Communication – Labor market*

Introduction

La présence du français dans le panorama multilingue marocain implique évidemment des rapports, des contacts ou des conflits avec d'autres langues en usage dans le contexte marocain. Ce qui suppose ipso facto différentes représentations des usagers de ces langues dans la société en général et dans le système éducatif particulièrement. Une telle situation incite à réfléchir sur la place sociolinguistique de cet idiome et par là sur sa valeur dans ce même système éducatif. C'est dans cet esprit de réflexion que s'inscrit cet article intitulé : *l'apprentissage du français dans le contexte plurilingue marocain* et tente de montrer la position du français langue étrangère face aux autres langues maternelles, officielles et étrangères. Pour ce faire, le propos programme, dans un premier temps, de brosser un aperçu descriptif présentant le paysage linguistique qui caractérise le pays et l'espace éducatif. Elle envisage ensuite de s'arrêter sur le statut et la valeur du français dans sa concurrence notamment avec l'arabe dans le système à travers le temps. Elle annonce enfin la problématique de motivation à la fois comme obstacle d'apprentissage et principale voie de son perfectionnement.

Le paysage linguistique marocain

Avec l'avènement de l'indépendance en 1956, la politique de l'arabisation s'imposait contre la francisation qui avait duré presque un demi-siècle (de 1912 à 1956). Il fallait rendre à l'arabe son statut de langue nationale et officielle et à la société son identité culturelle. En dépit des divergences sur ce projet sociolinguistique de grande envergure (l'idée d'arabisation, sa durée et ses formes, le choix de son statut comme langue nationale ou officielle), la réunion de la commission royale pour la réforme de l'enseignement en 1957 avait adopté le principe de l'arabisation et de la marocanisation des cadres celui de l'unification et de la généralisation de l'enseignement. La grande volonté de réaliser cette politique d'arabisation se concrétisait par la création de l'Institut des Études et Recherches Arabes (IERA) en 1960. Les trois colloques tenus respectivement à Mamora en 1964, à Ifran en 1970 et 1980 soutenaient et réaffirmaient les mêmes principes si bien que l'on assistait à

l'arabisation de l'administration, de l'enseignement et de l'environnement. Notons seulement que jusqu'à l'heure actuelle des secteurs sont complètement arabisés (la justice à titre d'exemple), d'autres maintiennent le bilinguisme avec la domination manifeste de l'arabe (le cas de l'enseignement) alors que d'autres restent encore francisés (l'exemple des finances). Au reste, l'enseignement demeurait le secteur auquel l'intention a été particulièrement accordée. Vouloir réduire le français à son état de langue étrangère et promouvoir l'arabe pour devenir une langue de la technologie et du modernisme, l'enjeu était de taille. D'ailleurs, trois prises de position se dessinaient rapidement : les partisans les plus dévoués de cette politique d'arabisation, ses détracteurs les plus hostiles et les modérateurs les plus pragmatiques. À ces trois réactions correspondaient trois types de discours, souligne El Gherbi (1993). Selon lui, les premiers (des oulémas et cadres formés à l'université Al karaouiyyine en plus des lauréats de l'enseignement public arabisé) considéraient le maintien de la langue française après l'indépendance comme une certaine humiliation et soutenaient un discours traditionaliste arabo-musulman. Les seconds représentant l'élite francisée étaient plutôt favorables au maintien du français comme langue des technologies et de la modernité facilitant l'accès au monde occidental. Ils soutenaient alors un discours technocrate moderniste. Les derniers, pour qui le besoin l'emportait sur l'idéologie et qui prenaient la pluralité culturelle pour un atout, cherchaient un équilibre linguistique. Ils soutenaient un discours culturaliste en proposant le statut de première langue d'enseignement pour la langue arabe s'occupant du domaine intérieur et le statut de première langue étrangère pour la langue française qui doit s'occuper du domaine extérieur. Disons en définitive que les trois réactions qui dissimulaient trois idéologies posaient le problème de prédominance linguistique. Tous admettaient le bilinguisme arabe/français mais divergeaient sur la présence dominante de l'une ou l'autre langue. Or, l'enjeu de taille demeure aujourd'hui non plus le bilinguisme mais le plurilinguisme offert par le paysage linguistique marocain qui présente une diversité très complexe de langues et de dialectes.

En effet, aux langues et dialectes de la population autochtone s'ajoute un groupe de langues étrangères concurrentes héritées de l'époque coloniale. Elles sont généralement classées non pas en fonction des critères sociolinguistiques mais selon des paramètres historico-politiques. L'on peut distinguer dans cette mosaïque linguistique : l'arabe classique standard, l'amazigh et leurs variantes, l'italien, l'allemand, l'espagnol, l'anglais, le français. Mais quelle relation entre ces langues sur l'espace marocain ? Quel usage, quel statut et quelle place sont réservés à chacune d'elles dans le système éducatif ? Essayons de répondre à ces questions en examinant brièvement chaque langue dans une sorte d'exposé descriptif.

La langue arabe classique standard

En concurrence avec le français depuis le protectorat où il est relégué au second plan, l'arabe classique standard devient avec l'indépendance la langue officielle de la nation et retrouve sa fonction de langue d'enseignement avec l'adoption de l'arabisation. Seulement sa pratique effective reste très limitée même au sein de l'école ; car étant principalement écrite, figée sur le papier et dans les journaux télévisés, elle est manifestement remplacée par l'une de ses variantes : l'arabe dialectal qui est une variété réservée à la communication quotidienne et informelle (dans les familles, les rues, les couloirs et bureaux administratifs) ou l'arabe médian (connu aussi sous le nom de l'arabe moderne ou l'arabe marocain) mélangeant le dialectal et le standard classique consacré aux communications formelles. Cette présentation de variétés dialectologiques exclue, notons-le, une autre variété d'arabe à savoir Alhassania qui couvre les régions du sud non atteintes, à notre connaissance, par les investigations linguistiques ou sociolinguistiques. Faut-il alors nier que nous sommes face à trois langues maternelles différentes ? Faut-il signaler que les enseignants marocains, à quelques exceptions près, sont formés en français dans les centres et les écoles ? Faut-il également rappeler qu'à la suite de l'arabisation du secteur éducatif, les enseignants des matières scientifiques n'ont bénéficié que d'un stage de quelques heures pour tourner la page et reprendre leur enseignement en arabe ? Cette

situation décalée ne permet, malheureusement, ni à l'enseignant ni à l'apprenant la bonne maîtrise de cette langue pourtant nationale et officielle. En réalité, la langue d'enseignement à l'école n'est qu'un mélange entre trois codes. Dans les matières scientifiques particulièrement, des mots et des formules en français se mélangent harmonieusement avec d'autres en arabe classique et le tout se dissout dans un arabe dialectal marocain qui reste dominant en définitive. Dans les matières dites littéraires, en matière d'arabe même, où l'arabe classique doit naturellement s'imposer comme langue d'enseignement, l'on assiste plutôt à cet arabe dialectal appelé aussi l'arabe marocain par opposition à l'arabe égyptien, syrien ou autre. Il suffit de suivre les cours dispensés actuellement à travers des émissions de ce qui est appelé la télévision scolaire marocaine pour s'en rendre compte. À cela peut s'ajouter le berbère comme quatrième idiome quand il s'agit des berbérophones en apprentissage. Il s'en suit que l'apprenant au Maroc ne maîtrise ni l'une ni l'autre des deux langues demeurant en parallèle : l'arabe et le français. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant si depuis les années 80 et 90 des circulaires du MEN préconisent le développement non seulement des langues étrangères mais encore de la langue arabe. Force est de constater, par ailleurs, une certaine désaffection de cet enseignement public arabisé en faveur de l'enseignement privé bilingue encouragé par les gouvernements qui se sont succédés sans jamais faire clairement allusion à l'enseignement/apprentissage de la langue berbère.

La langue berbère ou l'amazigh

Si l'arabe standard demeure essentiellement écrit, ce n'est pas le cas pour le berbère. Appartenant à la famille chamito-sémitique, transmise et acquise de génération en génération dans les milieux berbères, cette langue demeure essentiellement orale et se manifeste à travers des variétés régionales. Les recherches dans le domaine (Boukous:1995) distinguent généralement trois variétés qui divisent le pays en trois zones berbérophones : le Nord dominé par le rifain, la chaîne montagneuse de l'atlas ou le milieu marqué par le tamazight et enfin les régions du Sous qui abritent le tachelhit. Notons seulement au

passage que cette langue qui rivalise l'arabe dialectal se trouve enfin reconnue comme un autre aspect identitaire du pays après plusieurs revendications de certains partis politiques et associations de la société civile en plus de la pression des organismes des droits de l'homme. Admises timidement au départ dans la première chaîne télévisée, les trois variétés se succèdent pendant quelques minutes chacune après le télé-journal arabisé dont elles reprennent les informations jugées essentielles pour les populations concernées. Il fallait attendre le début du 21^e siècle pour que ces variétés s'affirment davantage et se regroupent sous le nom « amazigh » dans le discours royal qui donne naissance à la création de l'Institut Royal de Langue et de Culture Amazighe (IRLCA). Parce que l'amazigh est aussi reconnu, non pas encore constitutionnellement, mais dans la charte nationale de l'éducation comme langue nationale, des manuels scolaires apparaissent en vue de son enseignement apprentissage à l'école publique au niveau du primaire. Une chaîne télévisée qui lui sera particulière est programmée dans le projet de la charte nationale de la communication audiovisuelle. Si cette chaîne a été enfin réellement mise en place en 2010, des journaux, des revues en amazigh ont vu le jour bien des années auparavant. Il en est de même pour un parti politique qui, s'exprimant dans cette langue, défendant sa cause et sans vivre longtemps, a été officiellement éteint en 2009. Après avoir longtemps hésité entre les caractères arabe et latin pour son écriture, le caractère Tifnagh est enfin adopté. À côté donc des deux langues (l'arabe et l'amazigh) qui définissent naturellement l'identité du peuple marocain, existe des langues étrangères introduites par le colon ; ce qui contribue à l'enrichissement du paysage linguistique marocain tout en installant une certaine concurrence.

La langue espagnole

Sachant que le Maroc était sous deux protectorats français et espagnol, la langue espagnole acquiert le statut de langue étrangère après l'anglais. À la différence de l'allemand, du portugais et de l'italien dont la présence et l'influence sont très limitées dans certains lycées du royaume, la langue d'Espagne, elle, est plus présente dans les régions du Nord-est

et du Sud-ouest du pays, parties occupées par le protectorat espagnol. D'ailleurs, les habitants du Nord s'expriment relativement bien dans cette langue en comparaison avec leur usage du français. L'espagnol dont les domaines linguistiques sont très réduits en faveur de la langue française après l'indépendance est enseigné dans les collèges, les lycées mais aussi dans les facultés comme matière et langue de spécialité. Il est également présent dans la vie quotidienne à travers un télé-journal quotidien sur la première chaîne du pays et dans la presse écrite espagnole importée à la différence de la langue anglaise.

La langue anglaise

Sans avoir de passé avec le Maroc à l'instar de l'espagnol et du français, l'anglais possède le statut de pure langue étrangère qui permet l'accès à la modernité et à la technologie. Elle constitue de ce fait un vrai concurrent du français. Elle représente dans l'espace linguistique marocain l'école anglo-saxonne face à la francophonie. Sa présence revient à l'introduction des bases américaines utilisées avec la 2^e guerre mondiale. Cette langue est sur le marché linguistique discrète, dynamique et très souhaitée par les marocains d'autant plus qu'elle s'affirme plus dans les enseignements public et privé, primaire, secondaire et universitaire. En fait, l'anglais est actuellement enseigné dans les écoles privées à partir même de l'étape préscolaire, dans les établissements publics dès la dernière année du cycle collégial jusqu'au supérieur où il devient non seulement une matière d'option mais une langue de spécialité dans les départements de langue et littérature voire une langue d'enseignement par exemple à l'université Al Akhawayne d'Ifran, université dite anglo-saxonne. A tout cela s'ajoutent les centres américains et britanniques qui dispensent des cours aux jeunes comme aux adultes marocains dans les principales villes. Bref, la langue anglaise est communément connue au sein des institutions publiques et chez tous les marocains par le nom de deuxième langue étrangère du pays après la langue de Molière.

La langue française

Hérité du protectorat, le français constitue après l'indépendance une langue pratiquée par l'élite c'est-

à-dire la classe dirigeante façonnée par la puissance protectorale. En dépit de la politique d'arabisation qui l'a reléguée au second plan, la langue française occupe une position forte dans le paysage linguistique marocain. Nous signalons à cet égard le grand apport des écoles privées et de la mission culturelle française fréquentées par la classe dominante qui l'intègre dans sa vie quotidienne. La classe dominée, quant à elle, exclut cette langue de son usage quotidien puisqu'en milieu urbain comme en milieu rural, l'apprentissage du français limité aux seules situations scolaires se trouve réduit par l'introduction de l'arabisation. Loin d'être un bien collectif, le français reste alors le bien de l'élite et un moyen de s'approprier une valeur sociale pour tous, car dans l'imaginaire de tout marocain, cet idiome procure un prestige, une séduction de l'autre, une culture et un mode de vie occidental. En ce sens, le français qui s'impose dans la société par son aspect symbolique ne trouve plus son rival dans l'arabe standard mais dans l'arabe dialectal comme langue de communication partagée par les couches sociales marocaines et dans l'anglais qui fait silencieusement place sur la scène linguistique. Le français en tant que langue non maternelle est doté au Maroc d'un statut particulier et instable. En effet, cette langue connaît des pratiques tellement diverses que l'on peut parler du Français Langue de Communication (presse, certains lieux publics), de langue d'intégration symbolique (certaines catégories sociales), du FLS (dans l'administration), du Français Langue d'Enseignement (à l'université) ou encore du FLE (au primaire, au secondaire). Dans ce dernier cas, le français comme matière se pratique par deux catégories distinctes d'apprenants et d'enseignants en fonction de leur langue maternelle selon la conception officielle : ceux pour qui le français est la 1^{ère} LE ayant l'arabe comme LM et ceux pour qui le français est la 2^{ème} LE étant donné que l'amazigh est leur LM. Les deux cas qui ne sont pas sans impact sur l'apprentissage du FLE peuvent se schématiser ainsi :

1^o cas : LM → L1 → L2

Arabe Français Anglais, Espagnol ou Allemand

2^o cas : LM → L1 → L2 → L3

Amazigh Arabe Français Anglais,
Espagnol ou Allemand

Mais en réalité, l'usage officiel du terme arabe sans adjectif distinctif brouille la vision et donne naissance à la confusion entre l'arabe dit classique ou littéraire et l'autre appelé dialectal.

«*Considérant qu'en vertu de la Constitution du Royaume du Maroc, la langue officielle du pays est l'Arabe.*»⁽²⁾

«*L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat. L'Etat œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation. De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'Etat, en tant que patrimoine commun de tous les Marocains sans exception [...] L'Etat œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des parlers et des expressions culturelles pratiquées au Maroc. De même, il veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et à la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines.*»⁽³⁾

En fait, l'arabe classique n'est pas une langue maternelle au Maroc. C'est plutôt une langue écrite nationale de la scolarisation et de l'administration. L'arabe dialectal comme langue orale et non écrite est, au contraire, doté de ce statut de langue maternelle pour les deux grandes souches de la population marocaine. Et il va sans dire que dans le contexte scolaire marocain, le français n'est pas la première langue étrangère comme on a l'habitude de la considérer. Une autre schématisation est alors possible :

3^o cas : LM → L1 → L2 → L3

Arabe dialectal Arabe classique Français Anglais,
Espagnol ou Allemand

4^o cas : LM → L1 → L2 → L3

Amazigh Arabe classique Français Anglais,
Espagnol ou Allemand

Étant donné que le propos ici tenu se propose d'observer le français dans ce contexte didactique comme langue enseignée en situation du Maroc, il convient de revenir rapidement sur sa place et sur sa présence suivant les diverses réformes qui ont marqué l'enseignement bien avant l'apparition de la charte de l'éducation et de la formation.

Langue d'enseignement et les réformes au Maroc

Signalons d'abord qu'au lendemain de l'indépendance, le système éducatif marocain a gardé en parallèle les deux modèles français et marocain hérité de l'époque protectorale : l'enseignement traditionnel marocain et l'enseignement français moderne. Cependant, au fil des années, et grâce à des réformes successives, ces deux enseignements ont fonctionné et évolué avec les deux langues en pleine concurrence sur le statut de langue d'enseignement. Cette rivalité entre l'arabe et le français a permis d'introduire ou du moins d'accompagner une série de réformes distinguant des époques tantôt d'équilibre, tantôt de dominance de l'une contre de l'autre. Cette situation laisse vaciller l'enseignement au Maroc entre un relatif épanouissement et une décadence attestée.

Vers un équilibre entre deux langues d'enseignement

Outre l'arabisation adoptée après l'indépendance, la généralisation de l'enseignement était mise en place sachant que l'obligation scolaire était appliquée en 1963 pour les enfants âgés de sept ans. L'on assistait à partir de là à diverses réformes caractérisant le système éducatif marocain. La première réforme semblait garder la situation héritée du protectorat. Elle tentait seulement de retrouver un certain équilibre entre deux langues en pleine concurrence. D'une part, il s'agissait d'un enseignement bilingue où la domination du français était manifeste et de l'enseignement arabisé dominé par l'arabe d'autre part. C'était en quelque sorte la continuité de l'enseignement français pour les musulmans dans le premier cas et celle de l'enseignement traditionnel arabisé dans le second. En fait, cela avait donné naissance avec le temps à ce que l'on appelait plus tard l'enseignement scientifique et technique face à l'enseignement originel. Cette

première forme d'enseignement postcolonial s'étalait sur une durée de 12 années d'études : 5 à l'école primaire, 4 au collège et 3 au lycée. La première phase de cette configuration se clôturait par un Certificat d'Études Primaires (CEP), la seconde s'amorçait par la classe du Cours d'Observation (CO) disparue au cours des années 70 et finissait par un Brevet des Études au Collège (BEC). La dernière phase était bouclée par le baccalauréat comme certificat. L'enseignement bilingue, qui nous intéresse ici, renfermait deux paradigmes manifestement dessinés. Dans le premier paradigme, des matières (Histoire, Géographie, Philosophie, mathématiques...) étaient totalement enseignées en français en plus de la langue française comme matière à part entière. En contrepartie, dans le second paradigme, des matières (Histoire, Éducation nationale ou civique...) étaient totalement dispensées en arabe en sus de la langue arabe comme matière à elle seule. De plus, l'apprentissage du FLE était basé sur des œuvres intégrales d'auteurs français et maghrébins. Ce qui a considérablement renforcé la présence de cette langue dans l'apprentissage des élèves et entraîné leurs performances satisfaisantes. Ceux qui avaient reçu cet enseignement se rappellent encore maintenant leurs lectures des textes comme d'abord « *Aladin et la lampe merveilleuse* », « *Pionniers des grands lacs* » de Jacques-Benoist Magdeleine en classe d'observation. Ensuite, « *Les Thibaut* » de Roger Martin du Gard, « *L'Île au trésor* » de Robert Louis Stevenson, « *la tulipe noire* » d'Alexandre Dumas, « *Graziella* » d'Alphonse de Lamartine, « *le fils du pauvre* » de Mouloud Feraoun et « *le Roman de Renart* » comme recueil de récits médiévaux en classes du collège. Enfin, « *Jean-Christophe* » de Romain Rolland, « *Les animaux dénaturés* » de Vercors, « *Thérèse Desqueyroux* » de Mauriac, « *Candide ou l'optimisme* », « *la planète des singes* », « *Germinal* », « *Le rouge et le noir* », « *la gloire de mon père* » sans oublier tout un bouquet de pièces « *La Machine infernale* » de Cocteau, « *L'avare*, *Tartuffe*, *Don Juan* » ... Ce sont des titres qui sont toujours gardés en mémoire et dont on retrouvait par la suite les traces sous forme d'extraits au sein des manuels pendant les années 70. La langue française comme langue d'enseignement jouissait d'une place privilégiée. Sa prédominance se

trouvait surtout renforcée par l'introduction des œuvres littéraires en classe comme élément de base pour l'apprendre. Toutefois, la suivante réforme continuait la politique d'arabisation élargie tout en réduisant la présence du français.

Le recul du français et l'affirmation progressive de l'arabisation

Certes, les manuels de français pour le primaire étaient les seuls supports et références importés de l'hexagone. On se souvient encore du fameux livre intitulé « Bien lire et Comprendre ». Il s'agissait de trois manuels complémentaires, conçus de manière progressive, destinés aux élèves de 3^e, 4^e et 5^e année et généralisés à l'école primaire sur l'ensemble du pays pendant les années 70. De nos jours, la série en question continue d'exister sur le marché et de nombreuses écoles privées l'utilisent encore comme support pédagogique efficace dans l'apprentissage du français. Mais pour le secondaire, la deuxième réforme⁽⁴⁾ avait introduit l'arabisation des matières dites littéraires. Au reste, sachant que la philosophie était la première matière arabisée, deux autres (Histoire et Géographie) l'avaient suivi en 1974. Cette deuxième configuration tentait de maintenir d'ailleurs partiellement l'enseignement bilingue au niveau des matières scientifiques encore francisées. L'apprenant était appelé à apprendre le calcul au primaire, les mathématiques, les sciences naturelles, et la physique/chimie au secondaire en français et tout le reste en arabe. Dans cette nouvelle forme d'enseignement, la classe d'observation était supprimée au collège et le français comme langue enseignée et d'enseignement perdait graduellement de sa présence en reculant pour céder la place à l'arabe. Les difficultés de sa maîtrise en quantité comme en qualité s'affirment davantage en comparaison avec les années précédentes. Sans atteindre toutefois celui de la première configuration, le niveau des apprenants en FLE était généralement satisfaisant en communication écrite et orale. Pendant cette seconde physionomie encore, l'obligation scolaire entamée en 1963 était approfondie avec la réforme de 1985 instaurant un enseignement fondamental fusionnant le primaire et le collège. L'accès à l'école passait désormais de sept à six ans pour effectuer

un parcours scolaire d'une durée de 12 ans avec un enseignement fondamental étalé sur une période de 9 ans en plus des 3 ans du lycée. Ainsi, le système abandonnait la deuxième réforme pour instituer la troisième.

Du français langue d'enseignement au français langue enseignée

Avec cette troisième réforme⁽⁵⁾, l'arabisation couvrait toutes les matières et tous les cycles. On inaugurerait d'abord un enseignement fondamental totalement arabisé. Le français devenait uniquement une langue enseignée, une matière entre autres. Cette langue de Molière entamait, par ce fait, une situation inconfortable et passait de plus en plus pour la bête noire de tous les apprenants des établissements publics. Pire encore, le discours royal de 1987 sur l'enseignement instituait le nouveau système du baccalauréat⁽⁶⁾ laissant passer inaperçue l'arabisation totale (toutes les matières scientifiques) qui atteignait enfin l'enseignement secondaire avec la rentrée scolaire suivante. Même les cours de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) longtemps dispensés oralement en français et où l'apprenant, introduit en communication orale, développe son lexique en améliorant sa pratique sont donnés en arabe dialectal. Voilà, en définitive, les deux enseignements fondamental et secondaire qui se trouvaient entièrement arabisés et les premiers diplômes du baccalauréat de ce système arabisé étaient délivrés en 1990. Les conséquences de la présence très limitée du français devenaient de plus en plus accablantes. On annonce le problème de la maîtrise des langues étrangères, allusion faite à la langue française en régression. Pour pallier ce dysfonctionnement, on avait inventé une nouvelle discipline sous le nom de « traduction » assurée d'abord par les enseignants de matières scientifiques eux-mêmes ensuite par des enseignants formés dans ce but. Le problème persistait et s'élargissait pour atteindre même la langue arabe d'enseignement. Le souci devenait double : il fallait revoir la situation de l'apprentissage des langues voire tout le système. La crise est déclarée.

La situation critique du système et l'impact de la coprésence des langues

Quelques années plus tard, la quatrième réforme⁽⁷⁾ s'annonçait avec la déclaration officielle de la crise du système d'enseignement. A la fin des années 90, l'appel à sa révision se décidait de nouveau conformément à l'esprit de la charte nationale de l'éducation et de la formation qui vient d'être promulguée en 1999. Tel est le parcours tracé et traversé par le système éducatif marocain où l'enseignement/apprentissage du français est basé principalement sur des manuels quelques années après l'indépendance. Ces seuls documents pédagogiques de références pour les deux principaux acteurs en classe sont généralement importés pour l'école privée d'une part mais élaborés par le MEN pour l'école publique d'autre part. Par ailleurs, la coprésence des langues maternelles, secondes ou étrangères reste un autre facteur pouvant entraîner des conceptions-obstacles de l'apprentissage d'une langue. En effet, le travail de passage systématique devient nettement mis en danger dès lors que les apprenants doivent manier plus de deux langues à la fois. Nous soulevons là le plurilinguisme qui caractérise le paysage linguistique marocain. Qu'il s'agisse de langue à distance ou de langue à proximité par rapport au français par exemple, on peut assister dans les deux cas à des confusions, à des influences qui empêchent le déroulement normal et efficace de l'apprentissage du français en classe. D'un côté, on procède au recours à des structures syntaxiques calquées sur l'arabe comme première langue supposée maîtrisée. De ce fait, la langue maternelle est une source de représentations. La plupart des jeunes apprenants imaginent la compétence bilingue comme une somme ajoutée et potentiellement superposable des deux langues. On se trouve face à deux stocks de mots, dans l'une et l'autre langue, et le travail de passage consiste à calquer le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre. La langue maternelle sert ainsi très souvent de référence et de point de départ pour apprendre le français comme langue étrangère. D'où l'émergence des problèmes d'interférences prises pour des stratégies d'apprentissage dans les analyses contrastives des erreurs, une sorte d'inter-langue nous précise Eddy Roulet⁽⁸⁾. Aux éventuelles

interférences intériorisées dans le milieu social et transférées en classe tel que nous l'avons montré plus haut s'ajoutent d'autres propres à l'apprenant. Certes, les représentations de l'apprentissage d'une langue étrangère semblent très fortement imprégnées du rapport à la langue première dont le rôle est perçu le plus souvent comme prédominant dans l'accès à d'autres langues. Pourtant, il apparaît que ce rapport à la langue première reste aussi perçu comme un obstacle ou, pour le moins, un problème. Le recours à des stratégies d'ancrage, d'appui et de passages translinguistiques est très possible. Toutefois, il convient d'exploiter didactiquement ces stratégies par la concentration sur la capacité à apprécier la distance entre son système propre et les autres systèmes et, plus particulièrement, dans la faculté de gérer cette distance, de mobiliser des ressources appropriées pour la réduire ou l'utiliser. Afin de rendre efficace ce retour à la matrice de la langue première comme la stratégie la plus fréquente pour la plupart des élèves, il convient d'aider ceux-ci à mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié.

De l'autre côté, on recourt à l'introduction des termes d'une langue dans l'autre à cause de leur proximité, le cas notamment de l'anglais dans le français. Les langues rapprochées constituent une autre source de représentations. Il faut dire que pour les apprenants marocains, ce plurilinguisme est souvent associé à la confusion, à l'oubli, au mélange. La perplexité supposée des apprenants plurilingues concerne essentiellement les choix lexicaux. Les difficultés semblent tenir à une insuffisance des traitements automatisés puisque pour chercher leurs mots, les apprenants doivent réfléchir, tâtonner, recommencer, commuter en prenant une langue pour une autre. Pour l'élève marocain, le mécanisme à la fois long et compliqué varie en fonction de sa première langue (langue maternelle) : si un apprenant passe de l'arabe au français via l'anglais, un autre apprenant à ses côtés passe de l'amazigh à l'arabe pour arriver au français. Ou encore de l'amazigh à l'anglais via l'arabe pour revenir au français. La confusion, les conceptions-obstacles peuvent provenir particulièrement des langues rapprochées. Nous faisons ici allusion à celles qui présentent des caractéristiques

communes ou proches, notamment l'anglais qui apparaît spontanément et involontairement dans les interventions de nos apprenants en train de s'exprimer oralement en français. Nous citons à titre d'exemple au niveau lexical l'emploi du terme "teacher" à la place de "monsieur, maître ou prof" pour appeler son professeur de français ou pour lui demander la parole. Un autre exemple est fourni par l'usage du terme « yes » à la place de « oui », de « and » pour « et ». C'est encore pareil sur le plan de la prononciation des mots pendant la lecture : certains élèves ont tendance à prononcer toutes les lettres composant le mot sur le modèle anglais. Il en est de même à l'écrit lorsqu'on note sur les copies au niveau orthographique surtout « class » pour « classe », « *possessive », « *adjective... » sur le modèle de « life », « language » pour « langage », « *problem » au lieu de « problème » etc. À ce sujet, les exemples peuvent se multiplier surtout avec les apprenants qui arrivent en Tronc Commun et qui viennent d'entamer leur troisième ou quatrième langue à l'école. Il paraît que pour l'apprenant marocain, la deuxième langue étrangère (l'anglais) lui fournit ainsi des matrices, tant d'un point de vue terminologique (lettre, syllabes) que structural (calques lexicaux et syntaxiques). Il s'agit donc du mélange et de la confusion des langues dont la compétence approximative ne permet de faire automatiquement ni le tri ni la distinction dans la production verbale. Ce sont bien ces conceptions-obstacles qui doivent constituer l'un des premiers objectifs de l'enseignement apprentissage en aidant les apprenants à en prendre compte pour les détruire, les modifier. On peut s'attendre avec les générations futures à des situations plus compliquées surtout par l'entrée de l'amazigh comme nouveau système linguistique à l'école marocaine.

Mais encore, quelles situations de communications pour les apprenants ?

Une communauté linguistique c'est avant tout un ensemble de gens qui ont le sentiment de parler une même langue et se sentent solidaires pour cette raison. L'entrée dans une communauté linguistique s'opère soit par le déplacement géographique au niveau du mariage, de l'immigration... soit naturellement à travers la famille, l'école etc.

Dans ce dernier cas de l'école, des élèves – ici marocains – se trouvent réunis en classe pour apprendre une langue dite étrangère (LE) et doivent en règle générale, s'adapter virtuellement à une nouvelle communauté linguistique imaginée. Il s'agit là de l'apprentissage du français langue étrangère qui réfère à la communauté linguistique française. L'école, lieu social imbriquant les éléments linguistiques et extralinguistiques, reste alors un moyen naturel d'accéder à cette langue et de s'intégrer vraisemblablement dans cette communauté linguistique virtuelle. L'apprenant y expérimente donc la langue et la culture françaises à côté d'autres variétés linguistiques sociales ou régionales marocaines. L'on peut imaginer tous les problèmes du bilinguisme ou plurilinguisme et les différences culturelles que cette situation peut engendrer. Trois notions se trouvent ainsi entrecoupées au sein de l'école : la sociolinguistique, la communication et la didactique. En effet, si la sociolinguistique se propose d'étudier la corrélation entre les phénomènes linguistiques et les phénomènes de stratification sociale (William Labov, 1976) et ouvre, dans cette perspective, d'autres voies de réflexion sur le concept de communication pour la didactique des langues étrangères en général et du FLE en particulier, la linguistique, pour sa part, définit la langue comme étant un outil de communication en s'abstenant de rattacher celle-ci aux aspects sociologiques du langage. À cet égard, A. Martinet (1960 : 10) conclut :

« En dernière analyse, c'est la communication c'est-à-dire la compréhension mutuelle, qu'il faut retenir comme la fonction essentielle de cet instrument qu'est la langue. »

Or, toute communication est un échange interactionnel entre les individus situés socialement ; un échange où signes verbaux et non verbaux interviennent à part égale et où émetteur et récepteur influençant l'un l'autre sont tour à tour producteur et consommateur de messages. Elle suppose selon le cas : une intention, un rapport entre les interlocuteurs tenant compte de l'identité, de l'idée que chacun se fait de l'autre et de l'objet d'apprentissage, des événements qui ont précédé l'acte de communication, de la situation qui conditionne la forme et la fonction

des éléments linguistiques, bref, la mise en jeu des facteurs psychologiques, sociologiques, culturels, référentiels et linguistiques. Tout acte communicatif, d'autre part, ne se réalise qu'en situation entraînant des contraintes qui ne sont que codes et normes sociales. Aussi, dans la littérature de la didactique des langues, le langage se trouve-il associé à la situation, d'où les notions de discours, d'énonciation, de situation de communication, et par-là la notion de compétence de communication. Celle-ci empruntée à la sociolinguistique et aux travaux centrés sur le discours en rapport à la fois avec les règles du système et de ses emplois, s'ajoute à la compétence linguistique issue des théories limitées au cadre de la phrase. Par ailleurs, les différences d'ordre psycho-socioculturel entraînent des types de compétences communicatives (linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle) que Sophie Moirand (1982) considère comme des composantes d'une seule combinatoire : la compétence de communication.

Sur l'ensemble de ces principes théoriques se fonde la question de la communication en classe de langue surtout étrangère, question portant sur la nature des échanges verbaux et non verbaux, la centration sur le système ou sur la communication réelle, artificielle, authentique, directe... et sur les stratégies discursives, bref sur la communication en situation didactique. Dans cette perspective, il est légitime de s'interroger sur les situations offertes aux apprenants marocains pour communiquer en français. Certes, vu la politique linguistique privilégiant la langue française qui domine le fonctionnement de ses institutions, la société marocaine semble présenter une diversité d'occasions où la pratique de la langue française est possible par et pour tous. En fait, l'adulte l'ayant déjà appris à l'école ou à travers le contact avec des français natifs peut en tant qu'employé ou client parler, lire et écrire en français au sein de l'administration. Il peut également faire usage du français dans la rue et les lieux publics où il est confronté non seulement à ceux avec qui il partage cette langue mais aussi aux affiches et aux enseignes qui saisissent partout ses regards. De plus, cet adulte comme étant le lecteur ciblé et susceptible de recevoir les messages et les informations diffusés découvre dans les journaux et la télévision d'autres

situations de communication en langue française. En contrepartie, pour le jeune marocain encore en formation, on ne peut réellement parler que de la seule opportunité offerte par et dans la classe pendant les plages horaires consacrées à l'apprentissage de cette même langue selon les cycles d'enseignement. Autrement dit, la classe de français est le seul cadre spatiotemporel dans lequel tous les apprenants, à part les jeunes de certaines familles privilégiées, peuvent ou plutôt doivent manipuler cet idiome. Là, l'apprenant est exposé à la langue en différentes situations de communication didactiquement réparties. C'est dire que dans les collèges et les lycées, notamment, les quatre types d'activités à faire en classe correspondent à des situations de communication en français pour les élèves : situation de communication en activités de lecture, en activités orales, en activités de langue et en activités de production écrite. Cet état de chose nous amène à distinguer la pratique scolaire et la pratique non scolaire du français. En d'autres termes, la pratique de la langue en apprentissage n'est pas sa pratique en dehors de l'apprentissage. Pour les élèves, les chances de cette seconde pratique sont très minimes voire inexistantes. L'usage du français au Maroc est alors, pour un jeune apprenant, limité au seul lieu de l'école.

La salle de classe comme principal lieu d'apprentissage du FLE au Maroc

Au Maroc, pour apprendre les langues en général et le français en particulier, les élèves ne se basent ni sur les média ni sur leurs propres initiatives de lectures ou d'exercices linguistiques dirigés personnellement. L'apprentissage est au contraire principalement fondé sur un tiers. Cela est vrai aussi bien pour les enfants que pour les adolescents. Certes, se baser sur un adulte, l'enseignant notamment, est naturellement nécessaire pour un enfant encore en début d'apprentissage. Mais pour un adolescent déjà doté d'une certaine expérience de la langue d'apprentissage, il est en principe possible voire souhaitable qu'il multiplie les chances d'apprendre en recourant à d'autres sources comme la presse orale et écrite, le cinéma, les sites web, les lectures de bandes dessinées, de nouvelles et de petites histoires qui sans doute favorisent le développement de l'apprentissage linguistique. Or,

ce n'est pas le cas pour les collégiens et lycéens marocains qui bornent leur apprentissage de la langue essentiellement en la personne de l'enseignant, avec le seul support officiel : le manuel et dans l'unique endroit : la salle de classe. Celle-ci constitue alors le principal espace d'apprentissage du FLE. De cette manière, le français n'existe pour ces sujets ni avant ni après les séances de la classe si bien qu'il faut se demander sur le pourquoi d'un tel apprentissage sans retombée en communication quotidienne en dehors de l'école.

Les études, les examens et l'apprentissage du FLE en situation du Maroc

Il est vrai qu'avant l'arabisation des matières, le français était une langue d'enseignement dont la pratique inhérente à tous les apprentissages couvrait tout le temps scolaire et s'étendait en conséquence sur le temps libre des élèves. Ces derniers dotés d'un bagage linguistique et culturel assez solide en français ne pouvaient éviter de l'employer dans leur communication quotidienne soit de façon exclusive soit en le mélangeant selon le cas avec l'arabe ou l'amazigh. Le français était ainsi une pratique effective des apprenants à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Cependant, avec l'arabisation de toutes les matières scolaires, le français devient une simple discipline. Sa pratique s'est donc réduit dans le temps et dans l'espace dans la mesure où elle concerne uniquement les quelques heures par semaine au sein de l'école. Il n'est plus question du français ni pour expliquer un fait ni pour donner son avis ni non plus pour demander une information. De ce fait, nous supposons que pour ces apprenants l'objectif majeur de l'apprentissage du FLE en classe s'inscrive actuellement dans les limites des études et des examens qui les sanctionnent. Il serait question du français seulement pour avoir une note et donc pour réussir. Dans cette optique, l'apprentissage de la langue française se rattacherait désormais principalement au cours de français et à l'examen permettant le passage d'un cycle à l'autre. En outre, l'apprenant qui ne dispose plus de larges chances pour pratiquer davantage cette langue au sein de l'école serait incapable, faute de moyens, de prolonger son usage en dehors des murs

de l'institution. Cette situation pourrait influencer négativement ses attitudes envers cette langue et contribuer à sa démotivation pour l'apprentissage de la langue dans des projets à long terme. En tout cas, le français paraît, du moins, ne concerner aucunement sa vie quotidienne.

L'apprentissage du FLE et la vie quotidienne des apprenants marocains

Étant donné la pratique limitée du français au niveau de l'école quant aux apprenants, il paraît illusoire d'en parler dans la vie quotidienne de ces individus. D'ailleurs, cette partie de la population n'a pas besoin de cette langue pour communiquer ni dans la cour ou les couloirs de l'école ni dans la rue ou les autres lieux publics ni non plus à la maison entre les membres de la famille. Le français est passé pour une langue de l'école qui reste emprisonné entre les quatre murs pour que l'on fasse appel, de façon tout à fait normale et spontanée, à l'arabe dialectal ou à l'amazigh dans toute communication avec les autres. Il est donc supposé que dans l'esprit des jeunes apprenants aucune relation ne s'établisse entre l'apprentissage du français à l'école et son utilisation dans leur vie quotidienne. Il semble que cette langue obligatoire dans tout le parcours scolaire mais toujours paradoxalement mal maîtrisée se transforme à leurs yeux en un fardeau, en leur bête noire dont il faut vite se débarrasser depuis les portes des salles au sein des établissements scolaires. Cependant, la dominance forte des nouveaux moyens technologiques de communication, notamment le téléphone portable et le Net, les obligent tout de même à se relier à la langue française qu'il utilise pour communiquer par écrit mais à leur manière, c'est-à-dire en déformant les quelques acquis gardés en mémoire. Trois modèles de français déformé attirent l'attention en lisant les *MSN* et les *SMS* des jeunes apprenants marocains. L'on assiste soit à du français où des chiffres et des lettres latines se mélangent pour ne lire que l'arabe en réalité soit à du français complètement bâclé dans ses structures grammaticales et dans ses règles orthographiques mais qui laisse passer un message quelconque. L'on retrouve enfin la troisième forme de ce français téléinformatique relativement compréhensible en dépit

des incorrections grammaticales et des impropriétés lexicales qui le caractérisent. Ces pratiques scripturales particulières du français sur des pages électroniques nous conduisent à des interrogations sur la qualité du français en classe surtout dans les prestations écrites de ces élèves qui se préparent aussi bien à leurs études supérieures qu'à leur vie active.

L'apprentissage du FLE, les universités et le marché de travail au Maroc

Nous avons déjà supposé plus haut que les élèves n'ont pas habituellement recours au français dans leur communication courante et qu'ils n'apprennent actuellement cette langue que pour le seul objectif de la note, de l'examen et donc de la réussite scolaire. Ces hypothèses nous conduisent en conséquence à nous interroger de nouveau sur le lien éventuel entre l'apprentissage du français notamment au secondaire qualifiant et l'avenir de ces apprenants dans leur vie universitaire et active. Autrement dit, s'impose également une autre hypothèse selon laquelle les élèves ou certains élèves apprennent la langue française dans le but de pouvoir poursuivre leurs études supérieures d'une part et de pouvoir entrer dans le marché de travail d'autre part.

D'ailleurs, force est de constater que les études secondaires ne constituent pas souvent pour tout individu en scolarisation la fin du parcours scolaire et que l'horizon escompté réside dans les études universitaires généralement toujours souhaitables. À ce sujet, les élèves du secondaire marocain ne forment pas l'exception et aspirent à expérimenter la vie estudiantine au sein des instituts, des universités et des grandes écoles. Or, contrairement aux études secondaires suivies en arabe, les études supérieures au Maroc sont gouvernées par le français comme langue d'enseignement. Ne serait-ce que pour cette raison, nous pouvons imaginer tout l'intérêt que les élèves souhaitant devenir des étudiants peuvent accorder à l'apprentissage du français pendant le secondaire. Cela est d'autant plus vrai pour des élèves de branches scientifiques condamnés à convertir l'arabe en français que pour leurs camarades de branches littéraires qui pourront poursuivre toujours en arabe ou encore changer en français. Ainsi, la poursuite des

études au supérieur peut être considérée comme un facteur motivationnel dans et pour l'apprentissage du français chez les jeunes marocains. Il est à noter que les études débouchent généralement sur l'activité professionnelle qu'elles préparent en principe et que leur fin implique directement la vie active de la personne. Partant de ce postulat, nous estimons que les élèves marocains depuis le secondaire et en étant étudiants projettent sur leur vie active. Ils prévoient l'activité qu'ils préfèrent exercer dans le futur. Ils souhaitent réaliser les rêves qu'ils avaient peut être gardés depuis l'âge de l'enfance. Ils pensent à l'entrée dans le marché du travail, au moyen de gagner leur vie. Or, il semble que dans la situation du Maroc, ce marché est essentiellement régi par la langue française qui domine la plupart des secteurs de l'administration. Ce qui laisse percevoir de nouveau l'importance de l'apprentissage du français pour les jeunes apprenants. Encore une fois, l'accès au travail resterait un autre facteur motivationnel pour les élèves dans et pour leur apprentissage du français. Mais on se demande si les apprenants sont tous et parfaitement conscients de ces enjeux et de ces exigences qui conditionnent leur avenir. N'est-ce pas là une raison suffisante pour rendre l'apprenant responsable de son apprentissage ?

L'accès au travail, la réussite sociale ou la valeur symbolique

En règle générale, les études doivent, dans l'esprit de tous les apprenants marocains, aboutir à un emploi en rapport, de préférence, avec la fonction publique. L'on a l'impression que les genres de formations reçues par les jeunes au sein des lycées et des universités n'envisagent et ne préparent que le travail à caractère administratif dans les différents secteurs notamment la santé, l'éducation, la justice, la poste, la carrière militaire, la banque etc. Les usines et la main-d'œuvre qualifiée font encore défaut. Les petites et moyennes entreprises ainsi que les professions libérales n'ont démarré que tardivement. Ce n'est donc pas étonnant si l'on constate l'entassement des générations oisives dotées de diplômes et d'attestations délivrés par différents établissements d'instruction et de formation. Des milliers de jeunes chômeurs licenciés

et docteurs se rendent presque quotidiennement dans la rue pour rouspéter et revendiquer le travail. Cette situation doit contribuer largement dans la construction des conceptions d'apprenants sur l'école, sur l'apprentissage en général et sur celui des langues particulièrement. Le chômage (en milieux urbain et rural) reste un véritable problème pour l'économie marocaine. Il est souvent de longue durée et touche principalement les jeunes. Les rigidités structurelles et institutionnelles empêchent l'établissement d'un équilibre du marché et le système éducationnel paraît inadapté aux exigences du marché du travail. Si nous soulevons ici ce problème, ce n'est pas pour le traiter dans sa dimension politique et socioéconomique. Notre objectif est plutôt de l'examiner de point de vue sociolinguistique afin de s'arrêter particulièrement sur la relation entre l'apprenant, la langue et le travail.

En fait, le travail est, de toute évidence, lié à la langue de communication répandue dans la société en question si bien que l'on peut parler de la langue de travail. Cette dernière est l'idiome auquel on attribue (dans un État, au milieu d'une Entreprise ou dans une Organisation quelconque) un statut légal comme moyen principal de communication. C'est la langue employée dans le lieu de travail pour la correspondance et la conversation quotidiennes sachant que le travail réunit généralement des membres qui proviennent d'environnements linguistiques et culturels diversifiés. Cette langue peut être la langue officielle de la communauté linguistique concernée comme elle peut ne pas l'être. Dans ce dernier cas, elle est tout aussi importante que la langue officielle, car elle conditionne le travail effectivement réalisé. Concernant la situation marocaine, deux langues se côtoient dans la vie quotidienne et active des gens et sont ainsi toutes les deux en usage dans le travail. Il s'agit de l'arabe et du français. Certes, selon la constitution, la langue officielle du Maroc est l'arabe⁽⁹⁾, mais cette langue présente deux variantes dans le pays : le classique et le dialectal. La constitution évite d'en faire cette distinction pour que le terme désigne implicitement l'arabe littéraire, la langue du Coran. Or, dans la réalité, ce n'est pas l'arabe classique, comme langue savante et apprise à l'école qui est permanemment en usage ; ce n'est pas

cette langue standardisée de l'écrit qui est chaque jour pratiquée par tous. C'est plutôt la *Darija* ou l'arabe dialectal parlé spécifiquement par la communauté marocaine et appelé parfois pour cette raison l'arabe marocain⁽¹⁰⁾. C'est en tout cas la langue maternelle des marocains arabophones. Elle est couramment parlée dans la vie quotidienne et pratiquée également par les berbérophones dans les milieux urbains. C'est naturellement aussi cette langue qui s'impose comme langue de communication dans le domaine du travail, à côté du français. Celui-ci, bien qu'il ne soit pas ouvertement officiel, reste tout de même la langue de travail dans beaucoup de ministères marocains. C'est la langue officieuse des domaines comme l'économie, les affaires, les études supérieures scientifiques et techniques, entre autres. D'ailleurs, divers documents officiels sont en français abstraction faite de certains textes publiés par quelques administrations. Parler alors français et arabe dialectal facilite la vie quotidienne et favorise l'intégration sociale, dans le marché du travail particulièrement. Ce bilinguisme nous amène à distinguer deux types de marchés de travail au Maroc : l'un typiquement marocain parce qu'il est représenté par les investisseurs nationaux qui reçoivent essentiellement la main d'œuvre généralement qualifiée et non qualifiée. Dans ce marché, l'usage de l'arabe marocain l'emporte sur celui du français. L'autre type de marché est à caractère français grâce à la dominance des investisseurs étrangers surtout des français natifs et des marocains francisés. Dans ce marché de travail, le recrutement se base sur la maîtrise du français oral et écrit par une clientèle diplômée et qualifiée. Or, les bacheliers et les étudiants dans les grandes écoles, les instituts et les universités constituent majoritairement cette clientèle exigée. Pour l'accès à ce marché de travail, le français demeure la clé pour les jeunes apprenants marocains qui en sont très conscients depuis le secondaire qualifiant. La valeur des langues est devenue présente et essentielle dans le marché de travail. Cela signifie que l'offre du travail est et sera davantage conditionné par la nécessité de la langue de travail. Au reste, le français conserve une place majeure dans le paysage sociolinguistique. Elle est d'usage courant dans l'administration (hormis la

justice et les affaires religieuses) dont les écrits sont bilingues, dans le monde des affaires mais aussi dans le secteur économique des grandes sociétés, dans la finance et dans le tourisme. Certains secteurs comme la médecine sont presque exclusivement francophones. C'est pourquoi, en dépit du processus d'arabisation, le français demeure obligatoire dans l'enseignement public marocain. Beaucoup de demandeurs d'emploi trouvent du mal à s'intégrer dans le marché du travail à cause de la langue française. Dans le temps actuel et plus que jamais, la maîtrise de la langue française est une évidente nécessité. Les jeunes élèves sentent le réel besoin de maîtriser cet idiome pour son importance dans la vie active. Pour certains, l'approfondissement et la consolidation des éléments de base s'avèrent nécessaires pour entrer dans les centres de qualification professionnelle et suivre des cours obligatoirement dispensés en français. Pour d'autres, les quelques mots, expressions et formules appris sont aussi largement suffisants pour entrer en communication avec des étrangers et gagner ainsi leur vie comme revendeurs ou guides touristiques. Devant ces différentes situations, nous voyons combien l'accès au travail et la réussite sociale sont des facteurs motivationnels pour l'apprentissage du français. La maîtrise de cet idiome est catégoriquement indispensable pour l'embauche que ce soit dans le secteur public (institutions publiques), dans le secteur privé (entreprises franco-marocaines et/ou entreprises françaises délocalisées) ou dans les activités libérales. La langue française est une langue de travail, de réussite sociale. Sa dominance connote sa supériorité et révèle sa valeur symbolique dans l'esprit des locuteurs marocains. Le français garde son statut de langue de la mobilité sociale et de l'opportunité auxquelles aspirent les apprenants interrogés. Ceux et celles qui le maîtrisent au niveau de la lecture, du parler et de l'écrit ont le pouvoir symbolique réel et pratique de participer à la dynamique de la société. La valeur accordée au français et le grand investissement dans et pour son apprentissage par les marocains sont influencés par l'anticipation du profit qu'ils pensent pouvoir en tirer. En d'autres termes, l'apprentissage de cette langue est incontestablement associé aux ressources matérielles et symboliques qu'elle peut procurer. Au Maroc, au

sein de la communauté éducative sur laquelle nous enquêtons et dans l'enseignement en général, nul ne pourrait remettre en cause la valeur du français en tant que capital linguistique avec d'importantes retombées sociales, culturelles, économiques et symboliques.

Au reste, la connaissance du français est unanimement reconnue comme un enjeu essentiel dans la formation des apprenants souhaitant entrer et évoluer dans des milieux professionnels au sein du pays où cette langue procure à celui qui la détient des plaisirs et des profits. La maîtrise du français traduit un certain sentiment de supériorité et de prestige appropriés à l'élite marocaine et aux natifs français. De plus, elle permet d'avoir cette impression d'appartenir au monde de la lecture et à la classe des lettrés dominants. À l'apprentissage du français s'attache aussi donc le désir de jouir d'une certaine autorité intellectuelle tout comme à l'espoir d'être doté d'un pouvoir matériel et moral. La connaissance de la langue française garantit aussi bien l'entrée dans la vie active que l'ascension sociale comme le pense 43,50% des enquêtés qui choisissent la troisième réponse « *m'intégrer dans la société* » proposée à la première question du test qui leur a été soumis. Pour un jeune apprenant marocain, la langue française reste un passeport symbolique à l'intérieur comme à l'extérieur de son pays. La réussite à l'examen, la poursuite des études, l'accès au travail et l'étiquette symbolique sont autant de projets incitant et appétissant dans et pour l'apprentissage du français. Mais cette langue dont l'intérêt au sein de la société marocaine est unanimement constaté se transforme en projet commercial convoité par tous les investisseurs arrivistes. Ceux-ci exploitent la valeur sociale et symbolique du français pour le cumul des bénéfices puisque, en dehors de l'école, le français s'enseigne sous le nom « des cours de révision ou de soutien ». Les élèves du cycle qualifiant, conscients de l'enjeu socioéconomique de cette langue, deviennent ainsi avec leurs parents, qui sont incapables ou refusent d'envoyer leurs enfants dans l'école privée, la vraie proie des arnaqueurs. Ce qui remet en question son enseignement/apprentissage au sein de l'école publique et conduit à s'interroger sur les facteurs motivationnels quant aux enseignants à qui il incombe de la faire acquérir loyalement dans des conditions

où l'apprentissage de la langue n'est pas sa pratique effective.

La valeur symbolique du FLE et la stratification sociale au Maroc

Du point de vue sociolinguistique, la société marocaine paraît offrir très schématiquement une structure de trois couches à distinguer : la première classe, une petite opulence ou l'élite cultivée et dirigeante ; la deuxième très large, une grande misère populaire presque totalement analphabète ; la troisième dite moyenne, par son pouvoir d'achat mais aussi par son degré d'instruction, regroupant majoritairement les petits fonctionnaires salariés. Le rapport de ces couches sociales avec la culture, l'école et le français est prédéterminé dans la mesure où la première jouit de tous les moyens qui favorisent une excellente instruction lui permettant par la suite l'accès à tous les pouvoirs. Comme l'ancienne élite associée au régime depuis l'indépendance, les progénitures élevées pour la plupart dans les écoles de Mission culturelle française représentent la nouvelle génération d'élite assurant la relève en tant que cadres⁽¹¹⁾ (techniciens et administrateurs) formés dans les grandes écoles parisiennes et qui maintiennent en conséquence la langue et la culture française au sein du pays. Ces diplômés technocrates font leur entrée en force dans le cercle politique. Et il s'avère que pour se faire une place dans le sérail, il faut être ressortissant ou lauréat des grandes écoles françaises. À l'inverse, la dernière classe démunie (masses rurales et prolétariat urbain), demeure en quête quotidienne des moyens les plus simples pour subsister. Pour elle, se remplir la panse est sa première préoccupation, l'instruction et l'école viennent en deuxième lieu sinon exclues définitivement de son répertoire. Entre ces deux extrémités offrant le spectaculaire contraste social, se place la classe moyenne instruite et salariée qui a tendance à établir des liens avec l'une lettrée et l'autre illettrée. Sans vouloir délaisser la classe la plus défavorisée qu'elle entend encadrer au contraire et envers qui elle garde toute la sympathie vu les principes et le mode de vie partagés, cette classe moyenne s'accroche aussi à la classe aisée dans l'espoir de la concurrencer ne serait-ce que par l'entrée

culturelle et l'attachement à l'instruction. Preuve en était les émeutes de Casablanca en 1965 qui ont engendré un ton et des mesures officiels très sévères. Ces agitations, on le sait, étaient consécutives à une réforme de l'enseignement qui visait déjà à limiter l'accès à l'école. À cette stratification sociale qui laisse déduire tout de suite la place et la valeur non seulement de l'école mais encore de la langue française aux yeux de chacune des couches peut s'ajouter le paramètre historique qui a instauré une certaine relation entre la société marocaine et la langue française. De ce point de vue encore, cette langue représente tout un passé : une force coloniale, une modernité, une culture scientifique, une civilisation voire une élite cultivée. La société marocaine avait donc longtemps associé ces symboles dans le français comme langue rapidement intégrée par l'élite marocaine, héritière du pouvoir colonial. Le français est alors la langue de l'élite par excellence. Or, la salle de classe est le seul lieu où l'apprenant marocain entre en contact direct avec la langue française comme une obligation scolaire et où son premier et dernier souci reste de réussir les tâches et les examens scolaires. Il en va ainsi que cette langue est conçue comme tremplin d'atteindre un objectif au lieu d'être elle-même l'objectif c'est-à-dire qu'elle est perçue comme une langue institutionnalisée au lieu d'une langue usuelle et spontanée. C'est un objet imposé sur les bancs de l'école par le biais d'un livre et d'un tableau. En dehors de cette situation, l'apprenant est coupé de ce monde linguistique français. Le français au Maroc est une langue de l'école. Elle s'y apprend comme une langue du savoir et non comme une langue de communication. Pour communiquer, l'apprenant recourt soit au berbère soit à l'arabe dialectal marocain chez lui en famille, dans la rue avec ses amis de jeux, dans les couloirs et à la cour de l'établissement avec ses camarades de classe. Bref, partout où il se trouve, il ne pratique pas le français sauf en séance de classe de langue. Et encore, dans cette situation d'apprentissage déréalisée et métalinguistique, communique-t-il vraiment en français ? Non, dirons-nous. Et une simple opération arithmétique confirme la réponse : distribuons les 60 minutes d'une heure de français sur les 50 élèves formant en moyenne une classe puis multiplions par 4

ou 5 comme nombre d'heures hebdomadaires, temps alloué respectivement pour les sections sciences et lettres. Le résultat montre que la communication réservée à chaque apprenant est limitée à environ 5 ou 6mn par semaine. L'apprenant n'a donc pas les chances de pratiquer suffisamment le français en classe. Il est presque condamné à être muet, passif et à faire fonctionner essentiellement les deux sensations auditive et visuelle. Il écoute son professeur, il entend et regarde la langue. La communication orale est ainsi bannie, l'aspect oral de la langue est exclu. Et on se demande si la communication écrite devient possible en classe où la communication orale est absente. L'élève peut-il apprendre à écrire une langue sans la parler ? La réponse serait de nouveau négative puisque, à des fins communicatives, soit que l'oral se maîtrise relativement avant l'écrit à l'instar d'un enfant qui, dans l'apprentissage de sa langue maternelle, s'exprime oralement avant de s'exprimer par écrit soit que les deux s'apprennent simultanément comme dans les situations normales d'apprentissage en langues étrangères⁽¹²⁾ qui partent de la première expérience et des acquis de l'apprenant en langue maternelle. Dans les deux cas, l'apprenant marocain qui ne dispose qu'à peine de six minutes par semaine se trouve loin des conditions normales d'apprentissage oral et écrit du FLE. De plus, tout apprentissage de la langue implique sa pratique effective individuellement et spontanément pour résoudre un problème personnel dans une réelle situation donnée, en l'occurrence la classe. Ce qui n'est d'ailleurs pas le cas de nos élèves. Mais peuvent-ils gagner ailleurs ce qu'ils perdent au sein de l'institution scolaire ?

Certes, dans le contexte marocain, l'apprenant peut être en contact avec la langue française dans d'autres situations en dehors de la classe. Ce sont des situations qui ne ressemblent pas à celles de l'école mais qui apparemment peuvent inciter à la pratique individuelle et volontaire de la langue écrite et orale. Il s'agit, en effet, des conditions de nécessité médiatique d'une part et d'utilité administrative d'autre part auxquelles s'ajoute le monde littéraire marocain. Pour la première situation, à part les émissions radiophoniques et télévisées (journal télévisé) où l'on est exposé à la langue orale voire pseudo-orale, les éventuelles autres

circonstances où l'on peut rencontrer le français relèvent essentiellement de l'écrit. D'ailleurs, pour la plupart des partis politiques marocains, la presse écrite sauvegarde la ligne du bilinguisme tracée depuis le temps du protectorat : une version arabe et une version française. Or, l'apprenant marocain ne possède ni la curiosité ni la volonté de lire et d'écouter les informations. Il n'est suffisamment pas formé pour suivre les événements en général, les activités des partis politiques en particulier, et en français par-dessus le marché. La réalité concrète prouve que l'élève marocain est pris par le sport (les coupes de football) qu'il ne pratique souvent pas, par la chanson en rêvant de devenir une star, par l'informatique à des fins autres que celles d'apprentissage (*Chat*) et par les stupéfiants de toutes sortes. Notre jeune apprenant est absorbé par son propre monde qu'il s'efforce de maîtriser en s'éloignant davantage de celui de l'adulte, de la politique, de l'actualité et de l'école. Il est fort capable d'énumérer le nom de tous les footballeurs du monde, capable de dresser la liste des stars du programme "Studio 2M" que la deuxième chaîne nationale (2M) prépare en éditions, capable de passer des nuits blanches devant son PC pour développer sa langue *MSN*. En revanche, il ignore complètement les événements dans son pays comme dans le monde, il est presque incapable même de citer un seul nom parmi les partis politiques marocains ou parmi leur leaders ou encore le nom d'un ministre en exercice. Suivre l'actualité politique ou autre à travers la presse orale ou écrite suppose souci, responsabilité, maturité, en un mot une certaine culture dont notre apprenant ne dispose pas. Nous voyons bien pourquoi la pratique de la langue française pour cet apprenant n'existe qu'au sein de l'école où il lui est bien difficile voire impossible de produire une phrase correcte et encore loin un texte. Pour lui, le monde de l'école s'arrête à son enceinte. Le temps scolaire se transforme en troisième temps. Il ne cherche souvent que le niveau d'étude sur papier (attestation scolaire) lui permettant l'engagement militaire, l'entrée à un centre de formation professionnelle pour valider un métier appris informellement comme apprenti ou encore la participation à la loterie d'immigration américaine «Green Card». La vraie activité de

l'apprenant réside donc quelque part ailleurs bien loin même du secteur administratif marocain, autre lieu de rencontrer le français.

En fait, les écrits administratifs, de leur côté, constituent l'autre situation qui peuvent favoriser la rencontre de l'apprenant avec la langue française. Rappelons seulement au passage le bilinguisme français/arabe qui marque l'administration marocaine abstraction faite de certains secteurs déjà totalement arabisés ou encore complètement francisés. Il s'agit là de la langue française dans les écrits fonctionnels comme la facture (eau, électricité, téléphone, usine, grandes surfaces...), l'avis d'imposition, le relevé bancaire, le mandat, le chèque, l'ordonnance, la demande d'emploi etc. Force est de noter encore que ces écrits fonctionnels ne relèvent pas directement de la vie scolaire de l'apprenant mais plutôt de la vie quotidienne d'un adulte, en activité ou non, responsable de lui-même ou d'une famille. Rare donc sont les chances pour un apprenant de se retrouver dans de telles situations. Lui faut-il alors attendre qu'il soit adulte pour lire, comprendre ou écrire des écrits de ce genre ? Bien sûr que non ; il convient de l'y initier, de l'y préparer depuis les bancs de l'école pour qu'il puisse procéder au transfert nécessaire dans sa vie active. D'ailleurs, combien d'élèves en terminale, combien de bacheliers recourent à l'autre, notamment à l'enseignant, pour la rédaction des demandes d'emploi, de candidature, pour l'élaboration des lettres de motivation ou encore pour le remplissage des dossiers de préinscription, d'inscription dans une quelconque université marocaine ou autre étrangère. C'est montrer ainsi toute l'ampleur de l'écart qui sépare l'apprenant non seulement de l'école mais aussi de la vie active.

Devant cet état de chose, il devient presque inutile d'évoquer le monde de la création littéraire comme autre lieu de rencontrer volontairement la langue des écrivains marocains d'expression française. Certes, le français comme langue culturelle demeure le lieu d'une production littéraire importante. Le marché de la littérature francophone marocaine foisonne d'œuvres et d'écrits surtout avec le développement progressif de l'édition pendant ces dernières années en dépit toujours de la domination des ouvrages

publiés en arabe. Mais, l'apprenant n'accède pas à ce marché faute de moyens matériels, culturels et motivationnels : il appartient à la classe défavorisée ; il ne connaît pas la librairie ; il n'a pas la culture du livre ; il n'a pas la patience exigée par le papier face à la rapidité de l'image envahissante. Aux yeux de cet apprenant, le français lui est un objet inaccessible, un objet qui ne relève ni de sa race ni de sa catégorie sociale non plus. C'est un fantôme qu'il faut fuir ! Est-ce pour lutter contre cette fuite du livre et de la lecture et généraliser la culture de la lettre historiquement liée à l'élite que le MEN opte pour l'entrée de la littérature en classe de français ? Est-ce pour démocratiser l'accès à la langue française de nature élitiste ou au contraire pour agrandir le fossé en renforçant le sentiment de rejet déjà né chez l'apprenant infirme ? Certes, il semble difficile de porter des jugements hâtifs sur les intentions latentes afin de confirmer ces hypothèses. Mais nul ne doute que le français au Maroc est une langue de la souche sociale privilégiée qui assurément veille, coûte que coûte, à conserver sa position et son bien. Pour l'apprenant comme pour tous les marocains, le français symbolise le rival de l'arabe dans toutes ses variétés dans la mesure où il détient la clef du marché de l'emploi, dans la mesure aussi où il véhicule les sciences, la technique et la recherche. C'est une langue qui représente dans l'imaginaire du marocain la culture et le mode de vie occidentaux, une langue de prestige social, de valorisation de soi, d'affirmation du statut socioculturel. C'est un bien des administrateurs, des hauts cadres gestionnaires des affaires publiques et privées. C'est une langue privilégiée d'une classe favorisée. Un symbole du prestige social pour une élite francisée, modernisée ou moderniste mais également un symbole ressenti comme une blessure identitaire pour l'élite arabisée, traditionnelle ou traditionaliste. Du reste, l'on assiste généralement, dans ce même ordre d'importance symbolique, à un sentiment psychologique de supériorité quasi unanime que le français fait naître au fond des marocains francophones. Cette impression est profondément enracinée dans tout un chacun ayant une certaine connaissance de ce langage. Elle se manifeste par l'intégration spontanée de cette langue au sein des discours tenus aussi bien

chez les arabophones que chez les amazighophones. Il en résulte que l'on se trouve face à un brassage de langues engendrant des idiomes de communication quotidienne très particuliers : le mélange de l'arabe et du français d'un côté et le mariage du berbère et du français de l'autre. D'où respectivement, selon le cas, ce qu'on pourrait appeler « le francarabe » et « le frambère ». Les locuteurs arabophone et amazighophone recourent consciemment ou inconsciemment au français dont ils manifestent une connaissance et une maîtrise limitées ou larges. Le français perçoit leurs discours entamés en arabe ou en berbère pour des raisons parfois d'explication parfois de snobisme. Il devient une référence latente qui fait éruption dans le continuum de la chaîne parlée. Cette émergence se manifeste ou bien sous forme de lexèmes qui remplacent des mots arabes ou berbères au milieu du propos ou bien sous forme de syntagmes voire de phrases complètes qui adhèrent sémantiquement à la continuité interne du discours en dépit de sa discontinuité externe c'est-à-dire de la rupture langagière. En fait, le passage d'un langage à l'autre pendant la communication orale est un usage tolérable et très répandu au Maroc des interlocuteurs de l'identité déchirée. Si « le frambère » se limite encore aux relations entre les amazighophones, « le francarabe » dépasse la pratique ordinaire dans les lieux privés ou publics. En effet, les discours des journalistes, des parlementaires, des ministres et des universitaires dans leurs entretiens télévisés officialisent ce phénomène tout en promouvant l'arabe dialectal marocain au détriment de l'arabe classique littéraire. On s'en rend compte quotidiennement encore à l'écrit en lisant partout dans les rues sur les panneaux de publicité des slogans conçus en arabe dialectal mais transcrits en alphabet français. Nous évoquons à titre d'exemple « jawal », « medijahiz », « hanouti », « dari », « LA BOTOLA PRO » sur la chaîne de télévision diffusion les matchs, « ATACADAO » substitué au nom « Macro » d'un super marché. Le phénomène est aussi paradoxalement en plein essor dans les œuvres littéraires d'expression française d'écrivains marocains. À titre d'exemple, nous citons l'œuvre « *Il était une fois un vieux couple heureux* » de Khair-Eddine (2004) parsemée de termes d'origine

berbère du genre « *anflouss, talouqit, Timzguid n't Gadirt, ida ouribat khouribat, wa ida khouribat lam touskan...* ». Nous évoquons « *La Boîte à Merveilles* » d'Ahmed Sefrioui (1954) piquée de mots d'arabe dialectal comme « *Dar Chouafa, Chouafa, doum, jnouns, negafa, taleb, bendirs, jbel...* ». Nous mentionnons enfin « *Morceaux de choix, les amours d'un apprenti boucher* » de Mohamed Nedali (2008), une œuvre encore toute récente où le phénomène est poussé à l'extrême avec l'introduction des expressions du berbère et de l'arabe dialectal populaire et des termes qui passent pour des néologismes. Voici des exemples : « *M'alle, L'arech L'medloul, Temra l'fasda, meskhout, legzizir, l'guez zar, oueld mimtou, hakda ouakha, n'ti mtelka...* ».

Conclusion

Au Maroc, il paraît donc que « le frambère » et « le francarabe » relèvent à la fois de l'oral et de l'écrit dans les pratiques communicatives des différentes classes sociales. À l'oral, l'arabe dialectal ou l'amazigh font place au français et l'intègrent. À l'écrit littéraire en particulier, c'est plutôt le français qui constitue le lieu des deux autres idiomes. L'apprenant, dans ce dernier cas, peut être confronté à ce métissage linguistique, à la langue comme lieu de la langue, notamment dans des textes littéraires marocains d'expression française lorsqu'ils figurent au programme du français au secondaire qualifiant où la réintroduction de la littérature est d'actualité. C'est dire que le français acquiert ainsi une certaine couleur privilégiée, une valeur symbolique dans la société marocaine qui, en l'exigeant sur le marché du travail, le transforme en un réel facteur motivationnel mais aussi en un vrai fardeau au cours de l'apprentissage. La motivation acquiert donc une importance capitale dans l'enseignement/apprentissage et, plus particulièrement, dans celui des langues. Rousseau écrivait en 1762 dans « *L'Émile* :

« *Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne.* »

Références bibliographiques

- BOUKOUS, A., (1995) « Sociétés, langues et cultures au Maroc », Publications de la faculté des lettres, Rabat.
- El GHERBI, E. M. (1993) « Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc : enjeux culturels,

linguistiques et didactiques, la Voix de Meknès.

LABOV, W., (1976), Sociolinguistique, éd. Minuit, Paris.

MARTINET, A., (1960) « Éléments de linguistique générale », Armand Colin, Paris.

MOIRAND, S. (1982) « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Paris, Hachette.

ROULET, Eddy, (1980), langue maternelle et langues seconds, vers une pédagogie intégrée, Paris, coll. LAL, Hatier-Crédif.

MACHRAFI, S. (2004), « Les textes littéraires dans les manuels scolaires de terminale lettres : quelles conceptions, pratiques et perspectives ? (situation du Maroc depuis 1987 à nos jours) », Mémoire de Masters en sciences du langage, didactique, sémiotique, Besançon, Université de Franche-Comté.

MACHRAFI, S. (2013) « Apport du texte fictif dans l'apprentissage du français au cycle qualifiant marocain, représentations et pratiques des usagers, lecture différentielle et atelier de lecture-écriture » Thèse de doctorat, Le Mans, Université du Maine.

Ministère de l'Éducation Nationale : les Instructions Officielles de français, 1964, 1969, 1974, 1976, 1979, 1987.

Ministère de l'Éducation Nationale : les Recommandations Pédagogiques, 1991, 1994

Ministère de l'Éducation Nationale : les rencontres pédagogiques, 1993, 1994, 1995, 1996.

Ministère de l'Éducation Nationale : La Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation (CNEF), Maroc, octobre 1999. (Site Web : www.dfc.gov.ma)

Ministère de l'Éducation Nationale : les Orientations Générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, 2002, 2005, 2006, 2007.

SEFRIQUI, A. (2006), « La Boîte à Merveilles », Casablanca, Librairie des Écoles. (1954 : Édition du Seuil).

KHAIR-EDDINE, M. (2007) « Il était une fois un vieux couple heureux ». Casablanca, Librairie Al-Ouma.

NEDALI, M. (2008), « Morceaux de choix, les amours d'un apprenti boucher ». Casablanca Éditions Le Fennec.

1-II fallait attendre la nouvelle Constitution marocaine en 2011.

2-La charte nationale d'éducation et de formation, octobre 1999, Levier 9, article 110.

3-La nouvelle Constitution 2011, Article 5.

4-Cette réforme qui ignore le préscolaire permet l'obtention de 3 certificats au bout de 12 années d'études :

CEP après la 1^o, 2^o, 3^o, 4^o et 5^o année d'enseignement élémentaire à l'école primaire,

BEC après la 1^o, 2^o, 3^o et 4^o année d'enseignement préparatoire au collège,

Baccalauréat après la 5^o, 6^o et 7^o année d'enseignement secondaire du lycée.

5-Cette réforme qui ignore encore le préscolaire permet l'obtention de 3 certificats au bout de 12 années d'études :

CEP après la 1^o, 2^o, 3^o, 4^o, 5^o et 6^o année d'enseignement fondamental à l'école primaire,

BEC après la 7^o, 8^o et 9^o année d'enseignement fondamental au collège,

Baccalauréat après la 1^o, 2^o et 3^o année d'enseignement secondaire du lycée.

6-Le nouveau système du Bac consistait à réviser les sessions des examens préparant ce diplôme. On quittait l'ancien système où l'examen était organisé en deux sessions à la dernière année des études secondaires pour passer à neuf sessions trimestrielles puis à six semestrielles échelonnées sur les trois années du lycée. Actuellement, pour comptabiliser les notes du diplôme, le contrôle continu s'ajoute aux deux examens l'un régional en une seule session en 1^o année, l'autre national en sessions ordinaire et de rattrapage en 2^o année du baccalauréat.

7-Cette réforme qui intègre le préscolaire d'une durée de 2 ans permet l'obtention de 3 certificats au bout de 14 années d'études : CEP après 6 ans d'enseignement primaire en deux cycles (1^o cycle de 2 ans et 2^o cycle de 4 ans) qui se regroupe avec le préscolaire en 2 ans. D'où le socle éducatif d'une durée de 8 ans.

BEC et Bac après 6 ans d'études d'enseignement secondaire en deux cycles : BEC après la 1^o, 2^o et 3^o année du cycle secondaire collégial, Baccalauréat après la 1^o, 2^o et 3^o année du cycle secondaire qualifiant.

8-Eddy Roulet, langue maternelle et langues seconds, vers une pédagogie intégrée, 1980, coll. LAL, Hatier-Crédif, Paris.

9-À noter que le discours royal du 09 mars 2011 permet de considérer désormais l'amazigh comme nationale et officielle à côté de l'arabe. La nouvelle constitution qui suit le discours approuve dans son article 111 le nouveau statut de l'amazigh mais en attendant son accomplissement !!

10-Cf. la distinction faite dans la première partie entre l'arabe classique, dialectal et marocain.

11-À leur tête, le conseiller royal, l'ingénieur Abdelaziz Meziane Belfkih (1944-2010), le ministre de l'Équipement et du Transport : Karim Ghellab, celui du Tourisme : Adil Douiri, celui chargé de la Modernisation des secteurs publics : Mohamed Bousaid, celui de l'Intérieur : Chakib Benmoussa... Pour les Walis, diplômés principalement de l'École Polytechnique de Paris, on cite Mohamed Kabbaj au grand Casablanca, Mohamed Hassad à Tanger-Tétouan, Mounir Chraïbi à Marrakech... En plus des membres de l'Association marocaine des anciens élèves de cette même école dont Karim Zaz, PDG de Wana, Driss Benhima, PDG de Royal Air Maroc. De l'Institut national des Télécommunications de Paris, Abdeslam Ahizoune, PDG de Maroc Télécom.

12-II est ici possible d'évoquer le cas simple de l'apprentissage de l'anglais au Maroc. Il s'apprend tardivement mais se maîtrise relativement bien et plus rapidement que le français : ce paradoxe peut s'expliquer par l'apprentissage simultané de l'oral et l'écrit.