



Le « français » dans les classes BIOF au Maroc : une discipline ou des disciplines ?

« French » in BIOF classes in Morocco: a discipline or disciplines?

ISMAILI Omar

Doctorant

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Oujda

Université Mohamed Premier

Laboratoire Linguistique Appliquée, Communication et Didactique du FLE
Maroc

ABDEL-OUAHED Aicha

Enseignante-Chercheuse

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Oujda

Université Mohamed Premier

Laboratoire Linguistique Appliquée, Communication et Didactique du FLE
Maroc

ANAFLOUS Mohamed

Enseignant-Chercheur

Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation SOUSS-MASSA

Maroc

Date de soumission : 29/06/2024

Date d'acceptation : 13/08/2024

Pour citer cet article :

ISMAILI. O. & al. (2024). « Le français dans les classes BIOF au Maroc : une discipline ou des disciplines ? », Revue Internationale du chercheur «Volume 5 : Numéro 3» pp : 562-583

Résumé

La question des langues enseignées et des langues d'enseignement a été au cœur des réformes éducatives au Maroc depuis son indépendance. En effet, la politique linguistique éducative a largement favorisé la francisation, particulièrement mise en avant dans les récentes réformes telles que la vision stratégique 2015-2030 et la loi cadre n° 51-17. Ces initiatives ont introduit les classes « Baccalauréat International Option Français » (BIOF) dans le système éducatif marocain à partir de 2015. Ces classes proposent un enseignement en français pour les disciplines scientifiques, communément appelées Disciplines Non Linguistiques (DNL), ainsi qu'un module supplémentaire de « Techniques d'Expression et de Communication » dans la discipline du français. Cet article examine si le « français » dans les filières BIOF constitue une seule discipline ou englobe plusieurs disciplines distinctes. Pour aborder cette problématique, l'étude s'appuie sur un cadre théorique mettant en lumière les notions de « discipline » et de « conscience disciplinaire », ainsi que sur les perceptions de 158 enseignants acteurs travaillant dans ces classes. L'objectif principal est d'explorer la diversité des pratiques et des perceptions disciplinaires associées au « français » dans les classes BIOF, démontrant ainsi qu'il ne se limite pas à une seule discipline.

Mots clés : BIOF; discipline(s); contenu(s); français; Maroc.

Abstract

The issue of languages taught and languages of instruction has been central to educational reforms in Morocco since its independence. In this context, the educational language policy has heavily favored francization, prominently featured in recent reforms such as the 2015-2030 strategic vision and Law No. 51-17. These initiatives introduced the "International Baccalaureate French Option" (BIOF) classes into the Moroccan educational system starting in 2015. These classes offer instruction in French for scientific disciplines, commonly known as Disciplines Non Linguistiques (DNL), along with an additional module on "Techniques of Expression and Communication" within the French discipline. This article examines whether "French" in the BIOF streams constitutes a single discipline or encompasses multiple distinct disciplines. To address this issue, the study draws on a theoretical framework highlighting the concepts of "discipline" and "disciplinary awareness," as well as the perceptions of 158 teachers working in these classes. The main objective is to explore the diversity of disciplinary practices and perceptions associated with "French" in BIOF classes, demonstrating that it extends beyond a single discipline.

Keywords : BIOF - discipline(s) - content(s) – French – Morocco.

Introduction

Le Maroc a connu une panoplie de réformes éducatives depuis l'indépendance dans une tentative de mettre en place une formation et un enseignement de qualité. En effet, la question des langues enseignées et des langues d'enseignement était toujours présente dans la majorité desdites réformes. Toutefois, la politique linguistique éducative marocaine a encouragé la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées au monde comme l'annonce l'article 5 de la Constitution marocaine actuelle parue en 2011. À cet effet, les dernières réformes à savoir le plan d'urgence 2009-2012, la vision stratégique 2015-2030 et la loi cadre n° 51-17 ont insisté sur l'intégration et la maîtrise des langues étrangères. Dans cette optique, depuis 2015, le système éducatif marocain a connu l'instauration des sections internationales du baccalauréat notamment les classes du Baccalauréat International Option Français qui sont connues par le sigle « BIOF » et qui se généralisent davantage chaque année dans tous les lycées marocains. En effet, au niveau de ces classes, les disciplines scientifiques dites non linguistiques sont enseignées en français et même la discipline « français » propose pour ces filières un module supplémentaire intitulé « Techniques d'Expression et de Communication » qui occupe un volume horaire de deux heures hebdomadaires. Ceci dit, le français est omniprésent dans ces classes BIOF car les professeurs de la discipline « français » doivent enseigner le français et du français et les professeurs des autres matières scientifiques sont appelés à enseigner en français.

Nous essayerons d'éclaircir si le « français » en classe BIOF représente une discipline ou des disciplines en nous basant sur un cadre théorique qui soulignera la notion de « discipline » et celle de « conscience disciplinaire » ainsi que sur les représentations d'un échantillon composé de 158 enseignants-acteurs qui prennent en charge ces classes. Alors, pour les classes BIOF, le « français » est-il composé d'une seule discipline ou de deux disciplines ou plus ? *Id est*, est-ce que le module TEC peut être qualifié comme une discipline indépendante à ce niveau comme dans le cadre universitaire ou bien une composante de la discipline « français » ? En outre, comment peut-on qualifier le français quand on enseigne les Disciplines Non Linguistiques en français à savoir les mathématiques, la physique et les sciences de la vie et de la terre ?

Afin de répondre à ces questions, nous mettrons en lumière le soubassement théorique de notre étude en définissant la notion de la discipline et celle de la notion disciplinaire en nous basant sur les travaux de Reuter. De plus, nous allons éclaircir la genèse et la place des



classes BIOF dans le système éducatif marocain afin de clarifier la complexité de la discipline « français » dans les différentes filières de cette section. Enfin, nous présenterons et analyserons les résultats de notre étude quantitative, qui repose sur deux questionnaires adressés à 83 professeurs de français et 75 professeurs de disciplines non linguistiques (DNL). Ces enseignants interviennent dans des classes BIOF au sein de lycées qualifiants publics répartis dans six régions distinctes du royaume du Maroc. Notre démarche consiste alors à exposer et à discuter les résultats obtenus, tout en présentant le cadre théorique de l'étude, les modalités de sa mise en œuvre et ses contributions significatives. L'objectif est de fournir une contribution originale à la compréhension de la notion de discipline et des perceptions disciplinaires des enseignants relatives au français dans le contexte spécifique des classes BIOF au Maroc. En détaillant ces éléments, nous visons à clarifier les aspects complexes de l'enseignement du français et en français dans les classes internationales. Cette analyse permettra non seulement de mieux comprendre les pratiques éducatives en vigueur, mais aussi d'enrichir le débat sur les défis rencontrés par les enseignants. Notre objectif consiste à fournir des perspectives approfondies qui pourraient guider les futures réformes et améliorer la qualité de l'enseignement dans ce contexte spécifique.

1. Soubassement théorique

1.1. Cadre conceptuel de la notion de « discipline »

La « discipline » est un mot polysémique. Selon Le Grand Dictionnaire encyclopédique de la langue française du XXI^{ème} siècle, un large réseau conceptuel est souvent associé à la discipline, que l'on trouve sous les définitions « science, organisation, règlement, obéissance, etc ». S'il y a cette diversité d'interprétations, c'est en raison du caractère transversal et interdisciplinaire du concept. De ce fait, la discipline n'est pas une notion cloisonnée ou figée. D'un point de vue étymologique, si nous considérons toujours la définition du même dictionnaire, le mot « discipline » est paru au XI^e siècle. Il trouve son origine du latin *disciplina* (éducation), dérivé de *discipulus* (« disciple »), lui-même de *discere* (« apprendre »). Ledit dictionnaire propose les six définitions suivantes :

- ❖ Branche de la connaissance pouvant donner matière à un enseignement ; matière.

Synonymes : études - matières - science

- ❖ Ensemble de lois, d'obligations qui régissent une collectivité et destinées à y faire régner l'ordre ; règlement.

Synonymes : organisation - règlement

Contraires : anarchie - chaos - désordre - désorganisation - pagaille (familier)

- ❖ Aptitude de quelqu'un à obéir à ces règles : Élèves qui n'ont aucune discipline.

Synonymes : docilité - obéissance - soumission - subordination

Contraires : désobéissance - dissipation - indiscipline

- ❖ Obéissance, soumission aux règles que s'est données le groupe auquel on appartient.
- ❖ Règle de conduite que l'on s'impose, maîtrise de soi, sens du devoir.
- ❖ Sorte de fouet utilisé pour se flageller dans un but de mortification et de pénitence.

Comme nous l'avons déjà signalé, le mot « discipline » est un mot polysémique qui est présent dans le domaine éducatif, administratif et juridique. Cependant, le premier sens qui pourrait avoir comme synonyme « matière » est le sens le plus propice par rapport à notre sujet. Nous essayerons de présenter des définitions plus détaillées en se basant sur les travaux de Reuter.

1.2. La discipline scolaire

Reuter distingue trois types de disciplines selon le niveau d'étude en optant pour un ordre décroissant : « disciplines de recherche », « disciplines universitaires » et « disciplines scolaires ». Or, puisque notre étude s'intéresse au « français » au niveau secondaire qualifiant et précisément pour les classes BIOF, nous mettrons l'accent uniquement sur la discipline scolaire que définit Reuter (2013) comme suit :

« La discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école ».

A cet effet, la discipline scolaire doit faire objet d'une acceptation collective et sociale de tous les membres de la société (les enseignants, les élèves, les parents...). En outre, les composantes de ladite construction doivent contenir un ensemble de composantes qui ne sont pas limitées. En plus, l'élément définitoire principal s'avère l'école qui est considérée comme lieu de construction de chaque discipline scolaire qui ne pourrait pas être élaborée hors de la classe scolaire. Selon cette définition, les contenus enseignés dans des centres de soutien ou via des plateformes technologiques ne peuvent pas être considérés comme discipline scolaire. Cette dernière demeure une notion assez complexe et nécessite la définition d'autres éléments

disciplinaires afin d'être mieux éclaircie. Nous définirons par la suite la notion de la conscience disciplinaire.

1.3. La conscience disciplinaire

La conscience disciplinaire est définie comme « la manière dont les acteurs sociaux, et en premier lieu, les sujets didactiques - élèves mais aussi enseignants - reconstruisent telle ou telle discipline. » (Reuter, 2007). Cette définition met en relief le rôle actif des élèves et des enseignants dans la perception et l'organisation des disciplines scolaires.

La discipline scolaire est initialement conçue et structurée par les autorités éducatives, qui déterminent les programmes, les contenus, les outils pédagogiques, les curricula et les dispositifs à suivre. Cependant, cette conception officielle n'est pas figée. Les sujets didactiques, notamment les enseignants et les élèves, ont la capacité de reconfigurer certaines disciplines en fonction de leurs perceptions et pratiques. Par exemple, la discipline «éducation physique et sportive» est souvent réinterprétée par les élèves et les enseignants pour devenir simplement « sport », une catégorie qui n'existe pas en tant que telle dans les programmes scolaires officiels. Ce phénomène illustre comment les perceptions et les pratiques des acteurs éducatifs peuvent diverger des cadres formels établis. (Reuter, 2014).

De même, dans l'enseignement primaire, certains élèves considèrent des contenus comme « la grammaire », « la dictée » et « la conjugaison » comme des disciplines à part entière, en raison de leur mention distincte dans les bulletins de notes. Ces exemples montrent que les disciplines scolaires peuvent être redéfinies et réorganisées non seulement par les directives officielles, mais aussi par les pratiques quotidiennes et les perceptions des acteurs socio-éducatifs.

En définitive, la construction de la discipline scolaire dépasse largement la simple application de l'autorité éducative. Elle repose également sur la conscience disciplinaire partagée par les enseignants et les élèves, qui joue un rôle essentiel dans la réinterprétation et la redéfinition des normes disciplinaires au sein de l'école. Ce processus de reconstruction disciplinaire est le fruit d'une interaction complexe et dynamique entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques réelles des acteurs socio-éducatifs sur le terrain. En ce sens, il révèle le caractère évolutif et contextuel de l'enseignement, où les disciplines ne sont pas figées, mais constamment réajustées en fonction des réalités vécues et des influences sociales. D'après Reuter (2008), cette redéfinition met en lumière l'importance de voir l'enseignement non pas

simplement comme un ensemble de règles à appliquer, mais comme un cadre où les pratiques éducatives et disciplinaires sont constamment négociées et transformées.

2. Contexte et méthodologie

2.1. Les sections internationales du baccalauréat marocain

Pour la première fois, précisément au début de l'année scolaire 2013-2014, le Ministère de l'Éducation Nationale marocain a introduit les nouvelles sections internationales du baccalauréat au niveau de six régions uniquement en vue d'une généralisation au niveau de tous les lycées du Royaume. Ces sections se basent sur des conventions bilatérales avec les pays parrains des langues en question à savoir la France, l'Espagne, le Royaume Uni et les Etats-Unis. (Lahlou, 2016). Lesdites sections proposent trois options basées sur trois langues vivantes étrangères :

- ❖ Sections internationales option langue française (BIOF) ;
- ❖ Sections internationales option langue anglaise (BIOA) ;
- ❖ Sections internationales option langue espagnole (BIOE).

Les sections internationales s'appuient sur les fondements de la Charte Nationale d'Education et de Formation de 1999 surtout dans le levier 3 qui insiste sur l'adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique et sur le levier 9 qui souligne le perfectionnement de l'enseignement, l'utilisation de la langue arabe, la maîtrise des langues étrangères et l'ouverture sur le Tamazight. Ces leviers sont consolidés par l'article 5 de la Constitution de 2011 qui précise que « l'Etat veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et 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 ». Ainsi, les sections internationales visent à préparer les élèves à une société de plus en plus mondialisée et interculturelle. En mettant l'accent sur la maîtrise des langues étrangères, elles permettent aux étudiants de communiquer efficacement dans un contexte international, facilitant ainsi leur intégration dans des environnements diversifiés et leur interaction avec des cultures variées.

2.2. Les classes BIOF au Maroc

Les classes BIOF, acronyme de « Baccalauréat International Option Français », occupent une place prépondérante dans le paysage des sections internationales au Maroc. Depuis leur généralisation en 2014, elles se sont imposées comme le modèle de référence, s'étendant



même au niveau secondaire collégial sous l'appellation de « Parcours International (APIC) ». Cette extension marque une volonté claire de renforcer la présence des filières internationales de l'option française dès les premières années du cycle secondaire, offrant aux élèves une immersion précoce dans un cadre d'apprentissage multiculturel et multilingue.

En contraste, les sections internationales option langue espagnole ont été annulées définitivement depuis 2019. Cette décision peut être vue comme un ajustement stratégique visant à concentrer les ressources et les efforts sur les filières jugées plus pertinentes ou populaires auprès des étudiants et des parents. L'annulation des classes option espagnol pourrait également refléter des réalités pragmatiques telles que la demande des élèves et des parents, la disponibilité des enseignants qualifiés, ou les partenariats éducatifs internationaux. D'autre part, les classes option langue anglaise, malgré leur importance croissante dans un monde globalisé où l'anglais est souvent considéré comme la langue de communication internationale par excellence, restent encore limitées en nombre. En 2023-2024, il n'y avait que 12 classes du baccalauréat international de l'option anglaise à l'échelle nationale. Cette limitation pourrait être attribuée à divers facteurs, y compris le besoin de plus d'enseignants qualifiés en anglais et les ressources pédagogiques disponibles.

L'expansion des classes BIOF et la relative limitation des classes option anglais mettent en lumière les choix stratégiques et les priorités du système éducatif marocain dans le cadre de l'internationalisation de l'enseignement. Tandis que les classes BIOF bénéficient d'une infrastructure bien établie et d'un soutien fort, les options en langues autres que le français semblent nécessiter davantage de développement pour répondre aux aspirations d'une société de plus en plus orientée vers l'international.

Ce privilège des classes BIOF, par rapport aux classes BIOA et BIOE, est expliqué par plusieurs raisons historico-politiques puisque le français était la langue officielle au Maroc lors du protectorat et il est maintenant bel et bien la première langue étrangère et la langue d'enseignement au niveau universitaire pour toutes les branches scientifiques et techniques.

En effet, Le système éducatif marocain attribue une place assez particulière à la langue française. Elle a été une composante centrale de toutes les réformes qu'il va connaître depuis le début de ce 21^{ème} siècle. (Sadiqui, 2021). Nous pouvons affirmer dès lors que c'est une langue privilégiée « qui a une place importante dans le paysage linguistique du Maroc » (Ismaili & Abdel-Ouahed, 2022).

Ceci dit, tous les enseignants des matières scientifiques ont, sans exception, suivi des études supérieures en français. Cependant, l'intégration des options en anglais et en espagnol



nécessite encore des préparations approfondies, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants qui sont appelés à enseigner ces sections linguistiques. D'autre part, selon la note-cadre 133/14 des sections internationales du baccalauréat marocain parue le 26 septembre 2014, les classes BIOF, pour les deux premières années du cycle secondaire qualifiant, ont une matière supplémentaire intitulée « Techniques d'Expression et de Communication » (TEC) qui occupe un volume horaire hebdomadaire de deux heures. Ce module provoque une problématique puisqu'il est considéré comme une discipline indépendante au niveau des universités marocaines précisément au cycle de licence. En effet, ce module, dans le cadre universitaire, englobe des exercices de prise de parole, des cours sur la préparation aux entretiens d'embauche, ainsi que la rédaction de rapports et d'écrits professionnels (Smaili, 2022). Somme toute, les sections internationales au Maroc, avec les classes BIOF en tête, représentent un effort soutenu pour aligner le système éducatif marocain avec les normes et les attentes mondiales. Cependant, pour parvenir à une véritable diversification et à une optimisation des parcours internationaux, il serait pertinent de renforcer et d'élargir les options linguistiques et pédagogiques les plus performantes à l'échelle mondiale. En particulier, augmenter le nombre de classes d'option anglaise serait crucial pour mieux préparer les élèves marocains à une réalité mondiale de plus en plus interconnectée. Cette approche permettrait non seulement de diversifier les offres éducatives, mais aussi de répondre aux besoins croissants des étudiants dans un contexte global en constante évolution.

2.3. Le « français » dans la note-cadre des Sections Internationales

Bien que le programme de français soit unifié pour toutes les branches et les sections, y compris les sections internationales, il existe des distinctions notables dans la manière dont ce programme est désigné et structuré en fonction des différentes filières. En d'autres termes, il y a un seul programme de français au lycée, basé sur l'étude d'œuvres littéraires intégrales. Toutefois, la note-cadre des Sections Internationales désigne le « français » par trois appellations¹ différentes :

- ❖ « Langue et Littérature Française » pour les Sections Internationales Lettres et Sciences Humaines Option Français.
- ❖ « Première Langue Étrangère et sa Littérature » pour les Sections Internationales Sciences – Option Français.

¹ Ces appellations sont traduites de l'arabe en français d'une façon littérale.



- ❖ « Première Langue Étrangère (langue française) » pour les Sections Internationales – Option Anglais ou Espagnol.

Cette diversité d'appellations pourrait souligner que le ministère de l'Éducation nationale considère le « français » comme une discipline distincte selon les branches et les sections. Pourtant, le programme de cette matière demeure uniformisé et identique pour toutes les filières et options, à l'exception des classes de première année du baccalauréat professionnel. Dans ce cas spécifique, la tragédie moderne « Antigone » de Jean Anouilh est remplacée par la nouvelle « La légende de l'homme à la cervelle d'or » d'Alphonse Daudet, conformément à la note ministérielle 323-17 du 21 septembre 2017. Cela nous amène à considérer que cette variété de désignations relève davantage d'une périphrase formelle que d'une véritable différenciation disciplinaire. L'unification du programme de français signifie que tous les élèves, indépendamment de leur filière, suivent un programme basé sur des œuvres littéraires intégrales. Ce qui reflète une approche holistique de l'enseignement de la langue, où la maîtrise linguistique est inextricablement liée à la compréhension et à l'analyse des textes littéraires. Cette méthode vise à développer non seulement les compétences linguistiques des élèves, mais aussi leur culture générale, leur capacité d'analyse critique, et leur appréciation des œuvres littéraires. Néanmoins, la différenciation des appellations pour la même matière peut induire une certaine confusion. Par exemple, l'appellation « Première Langue Étrangère (langue française) » pour les Sections Internationales – Option Anglais ou Espagnol pourrait laisser croire que le focus est uniquement sur les aspects linguistiques, en omettant l'aspect littéraire, pourtant central dans le programme unifié de français. Il serait donc pertinent d'ajouter le terme « littérature » à cette appellation pour refléter fidèlement le contenu du programme et l'importance de la littérature dans l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant.

Pour conclure, bien que le programme de français soit unifié et basé sur des œuvres littéraires intégrales, les différentes appellations utilisées pour désigner cette matière dans les diverses sections internationales peuvent être vues comme des périphrases. Pour éviter toute ambiguïté et assurer une compréhension claire de l'importance de la littérature dans l'enseignement du français, il serait judicieux de standardiser les appellations en incluant systématiquement le terme « littérature ». Cela renforcerait l'idée que la langue française, dans le contexte éducatif marocain, est toujours enseignée en étroite relation avec sa riche tradition littéraire. Par ailleurs, il nous semble pertinent de proposer un programme de français adapté à chaque branche et section, en s'appuyant sur des manuels spécifiques. Une telle approche permettrait



de mieux répondre aux besoins et aux attentes des élèves en tenant compte des particularités de chaque filière, tout en enrichissant leur apprentissage de manière plus ciblée et contextuelle.

3. Analyse des résultats

3.1. Protocole méthodologique

Notre travail repose sur une étude quantitative, pour laquelle nous avons élaboré deux questionnaires destinés à 158 enseignants de français et des disciplines non linguistiques (DNL) qui prennent en charge des classes BIOF dans des lycées qualifiants publics de six régions différentes du Maroc. Le premier questionnaire, composé de 12 questions, est destiné aux professeurs de français. Le second, comprenant 10 questions, s'adresse aux enseignants de DNL. Pour garantir l'exactitude et la pertinence des données collectées, nous avons d'abord recueilli des informations professionnelles dès le début du questionnaire. Les enseignants interrogés étaient priés de fournir des informations telles que l'âge, le sexe, le niveau d'étude, le nombre d'années d'expérience, le lieu de travail et les classes prises en charge. Ces données permettent de mieux connaître le profil des enseignants participants et de contextualiser leurs réponses.

Les questionnaires comportent à la fois des questions fermées et des questions ouvertes. Les questions fermées, auxquelles les répondants doivent répondre par « oui » ou « non », servent à obtenir des réponses claires et directes sur des aspects spécifiques de leur pratique et de leur perception. Ce type de question aide à identifier rapidement les tendances générales et les positions des enseignants sur des points précis.

En parallèle, les questions ouvertes offrent aux enseignants la possibilité de s'exprimer plus librement et de justifier leurs réponses. Ces questions sont primordiales pour saisir la profondeur des opinions et des expériences des enseignants, en particulier en ce qui concerne leur conscience disciplinaire. Par le biais de ces réponses libres, nous souhaitons que les enseignants partagent leur point de vue personnel et détaillent leurs réflexions sur leur pratique pédagogique et leur perception de la discipline qu'ils enseignent.

L'objectif de cette approche mixte est de combiner les avantages des deux types de questions : la simplicité et la clarté des questions fermées avec la richesse et la nuance des réponses ouvertes. Cela permet de recueillir des données quantitatives robustes tout en explorant des aspects qualitatifs plus subtils et complexes de l'expérience des enseignants.

En somme, notre étude vise à obtenir une vision complète et nuancée de la pratique pédagogique et de la conscience disciplinaire des enseignants de français et de DNL dans les classes BIOF. Les informations recueillies serviront à mieux comprendre les dynamiques spécifiques de l'enseignement dans ces sections internationales et à identifier des pistes d'amélioration pour optimiser l'agir professoral et l'apprentissage des élèves.

3.2. Présentation de l'échantillon

Comme mentionné précédemment, l'échantillon de cette étude se compose de 158 enseignants, dont 69 hommes et 89 femmes. Parmi eux, 83 enseignent le français et 75 enseignent des disciplines non linguistiques (DNL). Plus précisément, 32 des enseignants de DNL sont spécialisés en mathématiques, 19 en physique et 24 en sciences de la vie et de la terre.

Tableau N°1 : Répartition des Enseignants par Genre

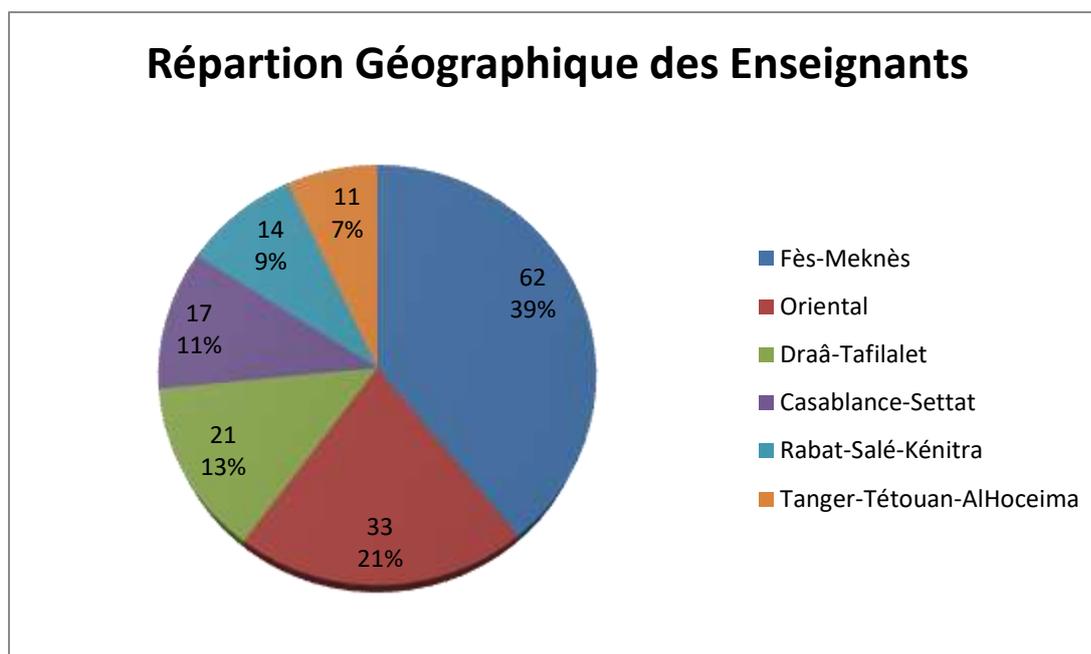
Genre	Nombre et Pourcentage d'Enseignants
Hommes	69 ; (43.67%)
Femmes	89 ; (56.32%)

Tableau N°2 : Répartition des Enseignants par Matière Enseignée

Matière	Nombre et Pourcentage d'Enseignants
Français	83 ; (52,53%)
Disciplines Non Linguistiques (DNL)	75 ; (47,46%)
- Mathématiques	32 ; (20,25%)
- Physique	19 ; (12,03%)
- Sciences de la Vie et de la Terre	24 ; (15,19%)

En termes de répartition géographique, ces enseignants travaillent dans six régions différentes du Maroc. La majorité d'entre eux, soit 62 enseignants, travaillent dans la région de Fès-Meknès. Les autres régions représentées sont : la région de l'Oriental avec 33 enseignants, la région de Drâa-Tafilalet avec 21 enseignants, la région de Casablanca-Settat avec 17 enseignants, la région de Rabat-Salé-Kénitra avec 14 enseignants et enfin la région de Tanger-Tétouan-Al-Hoceima avec 11 enseignants.

Figure N°1 : Répartition des Enseignants par Région de Travail



Cette diversité géographique nous permet d'avoir une vision plus ou moins complète et représentative des dynamiques éducatives à travers le pays. L'hétérogénéité de l'échantillon, bien qu'elle complique légèrement l'analyse des données, constitue un atout majeur pour cette étude. Elle permet de capturer une variété de perspectives et d'expériences, enrichissant ainsi les conclusions que nous pouvons tirer. En effet, un échantillon diversifié reflète mieux la réalité du terrain, où les enseignants travaillent dans des contextes variés et font face à des défis différents. En effet, les enseignants de français et ceux des DNL peuvent avoir des approches différentes de l'enseignement dans leurs cours. De plus, les différences régionales peuvent révéler des disparités dans les ressources disponibles, les infrastructures scolaires et les priorités éducatives locales.

Somme toute, bien que l'hétérogénéité de notre échantillon présente des défis analytiques, elle offre également une richesse de données qui contribue à une compréhension plus profonde et nuancée des pratiques éducatives dans les classes BIOF au Maroc. Cette diversité nous permet de proposer des recommandations plus adaptées et pertinentes pour améliorer l'enseignement dans ces contextes variés.

3.3. Résultats des questionnaires

Après avoir détaillé le protocole méthodologique et l'échantillon de notre recherche, nous présenterons de manière succincte les résultats de chaque questionnaire. Cette présentation



visera à clarifier les pratiques pédagogiques ainsi que les perceptions disciplinaires des enseignants, en se basant sur leurs réponses spécifiques. L'objectif est de fournir une vue d'ensemble des pratiques et des conceptions disciplinaires des enseignants interrogés, afin de mieux comprendre leur approche et leurs perceptions notamment leur conscience disciplinaire relative au français dans le contexte des classes BIOF.

3.3.1. Réponses des enseignants de français

Les résultats du premier questionnaire indiquent que la majorité des enseignants, à savoir 56 répondants (67,46%), estime que le niveau de leurs élèves en français est faible, même dans les classes BIOF. Seulement 30,12% (25 enseignants) considèrent que le niveau est moyen. Il est remarquable que seuls 2,40% (2 enseignants) ont choisi la réponse "fort", ce qui suggère que les élèves en français peuvent avoir des difficultés significatives. Cela peut être dû à plusieurs facteurs, tels que la qualité de l'enseignement notamment au cycle primaire et collégial, la préparation des élèves, ou les particularités de la langue française.

Quant à la formation des enseignants, les résultats révèlent que la grande majorité, soit 90,36% (75 enseignants), n'ont pas reçu de formation spécifique pour enseigner les Techniques d'Expression et de Communication (TEC) ainsi que les classes BIOF. Cette situation pourrait poser un problème significatif, car ces enseignants ne sont pas suffisamment préparés pour aborder ces disciplines spécifiques. Toutefois, il semble encourageant de constater que 7,22% des enseignants (6 au total) ont bénéficié d'une formation, que ce soit à l'Institut français ou sous la supervision de l'inspecteur pédagogique. De plus, deux enseignants ont mentionné avoir entrepris une auto-formation, ce qui témoigne d'une certaine autonomie et d'une motivation personnelle à se perfectionner dans ces domaines.

En ce qui concerne l'utilisation de l'arabe dans les cours de français avec les élèves des classes BIOF, les résultats montrent que cette pratique est largement répandue parmi les enseignants. En effet, 48% des enseignants, soit 40 sur l'ensemble, ont indiqué qu'ils utilisent systématiquement l'arabe lors de leurs cours de français. De plus, 50,6% des enseignants, représentant 42 répondants, ont déclaré avoir fréquemment recours à cette langue. À l'inverse, un seul enseignant, soit 1,24% de l'échantillon, a affirmé ne jamais utiliser l'arabe en classe.

Ces données révèlent une tendance marquée à intégrer l'arabe dans l'enseignement du français au sein des classes BIOF. Cette pratique semble être motivée par le besoin de faciliter la communication avec les élèves, en particulier pour s'assurer qu'ils comprennent bien les consignes et les explications. L'usage de l'arabe pourrait également être perçu par les



enseignants comme un outil pédagogique efficace de simplification linguistique pour accompagner et renforcer l'apprentissage du français, en s'appuyant sur une langue que les élèves maîtrisent mieux. Cela souligne l'importance de l'arabe comme langue d'appui même dans le contexte d'enseignement du français dans ces classes. En résumé, les résultats de notre étude révèlent plusieurs tendances importantes dans la perception et les pratiques des enseignants de français des classes BIOF. Tout d'abord, les enseignants estiment que le niveau de maîtrise du français chez les élèves est globalement faible, ce qui constitue un défi majeur dans le processus d'enseignement. De plus, il apparaît que la majorité des enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique sur l'enseignement des Techniques d'Expression et de Communication (TEC) ainsi que des classes BIOF. Cette absence de formation spécialisée pourrait contribuer à certaines difficultés rencontrées en classe. Par ailleurs, l'étude met en évidence que l'usage de l'arabe est largement remarqué dans les classes de français au Maroc. Toutefois, il est important de noter que cet usage de l'arabe est moins fréquent dans les classes BIOF par rapport aux classes générales. Cette différence d'approche pourrait refléter les particularités pédagogiques et les besoins spécifiques des élèves de ces deux types de classes. Ces résultats pourraient jouer un rôle crucial dans l'amélioration de la formation des enseignants ainsi que dans la gestion des classes BIOF au Maroc. En prenant en compte la perception des enseignants sur le faible niveau de maîtrise du français chez les élèves et l'absence de formation spécifique sur l'enseignement des TEC et des classes BIOF, il devient évident qu'il y a un besoin urgent de développer des programmes de formation plus ciblés et adaptés. En outre, la pratique répandue mais nuancée de l'usage de l'arabe en classe de français, en particulier dans les classes BIOF, souligne l'importance d'intégrer des stratégies pédagogiques, dès le cycle primaire, qui prennent en compte la réalité linguistique des élèves marocains. En ajustant la formation des enseignants pour mieux répondre à ces défis, il serait possible de renforcer l'efficacité de l'enseignement du français, d'améliorer l'intégration des élèves dans les classes BIOF, et de garantir une meilleure réussite scolaire dans ces contextes spécifiques. Ces résultats fournissent donc des orientations pour les acteurs et les décideurs éducatifs dans l'optique de renforcer le système éducatif marocain notamment ces classes BIOF.

Concernant la conscience disciplinaire des professeurs de français des classes BIOF, 57/83 (68%) déclarent que le français est une seule discipline pour les BIOF car ils considèrent les TEC comme **un module/ une composante/ un élément/ une partie** de la matière du français. En revanche, 26/83 (31%) estiment que le français représente deux disciplines car ils



considèrent les TEC comme une discipline indépendante puisqu'il est mentionné comme matière dans leur tableau de service.

Par ailleurs, ce module des TEC n'est pas enseigné par tous les professeurs. En effet, 69/83 (83%) déclarent qu'ils n'enseignent pas les TEC car ils programment d'autres activités lors des deux heures ajoutées et ils les remplacent par des travaux encadrés ou des activités orales. En opposition, 14/83 (16%) affirment qu'ils enseignent ce module et ils animent des débats, jeux de rôles, ateliers d'écriture, tables rondes, etc.

Pour conclure, nous avons posé directement la question de conscience disciplinaire à ces professeurs. 36/83 (43%) ont affirmé qu'ils enseignent une seule discipline. En revanche, 47/83 (56%) ont déclaré qu'ils ont l'impression d'enseigner deux disciplines ou plus à l'addition du français. Les autres disciplines citées sont : les TEC, la traduction, l'Histoire, la philosophie et même les sciences politiques. Nous pouvons conclure que le français ne représente pas une seule discipline pour ces enseignants car la majorité estiment qu'il s'agit de deux disciplines ou plus. Notons que 39 enseignants ont mentionné les TEC et la traduction comme discipline enseignée qui s'ajoute à la discipline « français ». En effet, l'usage fréquent de l'arabe dans la classe BIOF du français explicite l'évocation de la traduction qui est utilisée comme moyen principal de simplification linguistique. En conclusion, cette diversité de perceptions souligne la nécessité de clarifier la structure disciplinaire du français et d'harmoniser les pratiques pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins des enseignants et des élèves dans les classes BIOF. Cela pourrait passer par une formation plus ciblée et une redéfinition des modules pour mieux aligner les attentes et les pratiques enseignantes.

Nous présenterons ensuite les résultats du questionnaire adressé aux enseignants des disciplines non linguistiques, dans le but de révéler leur conscience disciplinaire ainsi que leurs pratiques à ce stade.

3.3.2. Réponses des enseignants des DNL

Les enseignants des disciplines non linguistiques (DNL) au Maroc, majoritairement arabophones, enseignent leurs matières en arabe classique, bien que leur formation universitaire se soit déroulée exclusivement en français. Cette situation engendre des difficultés linguistiques notables en français, comme le montrent les résultats de notre enquête. Lorsqu'il leur a été demandé d'évaluer leur niveau en français, 58/75 soit 77,33% des enseignants ont indiqué un niveau faible, tandis que 17/75 soit 22,66% se sont jugés d'un



niveau moyen. Aucun enseignant n'a déclaré avoir un niveau avancé, ce qui met en évidence les défis linguistiques que ces professeurs rencontrent dans leur pratique quotidienne.

Concernant la formation spécifique pour l'enseignement en français dans les classes BIOF, la grande majorité des enseignants de DNL 67/75 soit 89,33% ont affirmé n'avoir reçu aucune formation à cet égard. Seuls 8 répondants soit 10,66% ont déclaré avoir bénéficié d'une formation, dispensée par l'Institut Français, lors des vacances intermédiaires. Cette carence en formation spécialisée pourrait avoir un impact négatif sur la qualité de l'enseignement dans les sections internationales, où la maîtrise du français est essentielle. Ces lacunes soulignent l'urgence d'une réflexion sur l'accompagnement et le renforcement des compétences linguistiques des enseignants de DNL, afin de garantir une meilleure adéquation entre leurs compétences linguistiques et les exigences de l'enseignement dans un contexte bilingue ou multilingue. En ce qui concerne l'usage de l'arabe dans leurs classes, la plupart des enseignants des DNL, 51/75 soit 68% ont déclaré recourir à l'arabe « toujours », en raison des difficultés linguistiques tant chez les élèves que chez eux-mêmes. Un nombre moindre soit 24 répondants qui représentent 32% ont indiqué qu'ils utilisent l'arabe « souvent ». Ce constat met en lumière une réalité où la langue prescrite pour l'enseignement à savoir le français n'est pas toujours la langue dominante en classe, ce qui peut s'expliquer par la nécessité de faciliter la compréhension des concepts scientifiques complexes par les élèves.

Enfin, la question de la conscience disciplinaire a révélé que 18 enseignants de DNL soit 24% estiment n'enseigner qu'une seule discipline, tandis que 57 répondants qui représentent 76% déclarent qu'ils enseignent deux disciplines ou plus, souvent incluant le français, la traduction et même les mathématiques selon douze enseignants de physique. Cette multiplicité des disciplines enseignées reflète la complexité de leur rôle et l'interconnexion des matières dans les programmes BIOF.

En conclusion, les résultats montrent que le « français » dans les classes BIOF dépasse le cadre d'une discipline unique, tant pour les enseignants des disciplines non linguistiques (DNL) que pour ceux de français. La majorité des enseignants reconnaissent qu'ils sont amenés à enseigner plusieurs disciplines, ce qui requiert non seulement des compétences linguistiques avancées, mais aussi une polyvalence pédagogique. Par ailleurs, l'utilisation fréquente de l'arabe en classe met en évidence un écart significatif entre les directives officielles de jure et les pratiques pédagogiques vécues de facto sur le terrain. Cela révèle un besoin urgent de renforcement du soutien aux enseignants et de la mise en place de formations adaptées, spécifiquement conçues pour les sections internationales au Maroc. Ces



formations devraient non seulement améliorer les compétences linguistiques des enseignants, mais aussi les préparer à relever les défis complexes d'un enseignement multilingue, garantissant ainsi une meilleure qualité de l'éducation dans ces contextes.

Conclusion

À travers la présente recherche, nous avons pu affirmer que le « français » ne constitue pas une seule discipline dans les classes BIOF au Maroc et ce selon la prescription du ministère qui propose trois appellations différentes pour désigner le français mais aussi selon la conscience disciplinaire de la majorité des enseignants enquêtés qui ont affirmé qu'ils enseignent également les TEC et la traduction à l'addition de la langue française. Par ailleurs, nous remarquons un recours fréquent à l'arabe pour la majorité des professeurs même ceux de français à cause des problèmes linguistiques des élèves mais aussi de certains enseignants surtout ceux des DNL. En effet, le ministère de l'éducation nationale doit programmer des formations pour préparer les enseignants à la prise en charge des classes BIOF puisque la majorité des enquêtés ont confirmé qu'ils n'ont pas bénéficié d'une formation à ce sujet. De plus, les disciplines doivent être réorganisées et reconstruites par le ministère afin de diminuer cette diversité des consciences disciplinaires. À cet effet, nous recommandons la reprogrammation de la discipline « traduction » qui est annulée dans la plupart des lycées marocains ainsi que la redéfinition exacte des Techniques d'Expression et de Communication pour éclaircir s'il s'agit d'une discipline ou d'un contenu de la discipline « français ». Cependant, certains enseignants de français ont évoqué qu'ils ont l'impression d'enseigner l'Histoire et la philosophie en donnant l'exemple du conte philosophique « Candide ou l'optimisme » de Voltaire et même un enseignant a mentionné « les sciences politiques » en signalant l'enseignement du lexique de la justice. Dans ce sens, Jean-Pierre Astolfi (2008) nous éclaire que toute discipline est liée aux contenus d'autres disciplines :

Aucune discipline n'a le monopole d'un contenu d'enseignement (puisqu'on n'apprend pas à lire qu'en français, ni à calculer qu'en mathématiques), mais chaque contenu a besoin d'une discipline de référence qui prenne en charge sa structuration.

En définitive, notre étude a mis en exergue la diversité des perceptions disciplinaires parmi les enseignants des classes BIOF, révélant que la majorité d'entre eux considèrent que le « français » ne se compose pas d'une seule discipline mais inclut deux disciplines ou plus. Cette conclusion souligne l'hétérogénéité des approches et des compréhensions



du rôle du français dans le cadre des programmes BIOF. Toutefois, il est crucial de reconnaître les limites de notre recherche. Tout d'abord, le nombre d'enseignants interrogés est relativement restreint, ce qui peut influencer la portée et la représentativité des résultats. Une taille d'échantillon plus importante pourrait fournir une vue plus complète et plus représentative des perceptions disciplinaires des enseignants dans les classes BIOF à l'échelle nationale. De plus, cette étude n'a pas inclus les perspectives des élèves des classes BIOF, qui sont également des acteurs clés du processus éducatif. Les avis et les expériences des élèves auraient pu offrir des informations précieuses sur la manière dont les divers aspects disciplinaires du français sont perçus et vécus de leur point de vue. La prise en compte des retours des élèves aurait permis de mieux comprendre les défis qu'ils rencontrent et comment les pratiques pédagogiques influencent leur apprentissage et leur compréhension des disciplines.

Pour obtenir une compréhension plus complète et approfondie des dynamiques disciplinaires du français dans les classes BIOF au Maroc, il serait pertinent de mener des études futures qui se basent sur un échantillon plus large d'enseignants et intègrent les perspectives des élèves. Cette approche multidimensionnelle permettrait d'identifier des stratégies plus efficaces pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans ces classes, en tenant compte de l'ensemble des acteurs impliqués et des conditions spécifiques du contexte éducatif marocain.

In fine, nous insistons sur l'impérative nécessité de mettre en place des formations continues spécialisées pour l'enseignement des DNL en français ainsi que pour l'enseignement des TEC. Ces formations doivent être conçues pour répondre aux défis spécifiques rencontrés par les enseignants dans le contexte bilingue des classes BIOF, afin de renforcer leurs compétences pédagogiques et linguistiques.

Par ailleurs, il faut préparer les fondements de l'enseignement du français et en français dès le cycle primaire. Pour atteindre cet objectif, il est crucial de former des enseignants spécialisés en français dès les premières années de scolarité. Une formation précoce et ciblée des enseignants du primaire en français permettrait aux élèves de développer une maîtrise solide de la langue dès le début de leur parcours scolaire. Cela faciliterait leur transition vers des contextes éducatifs plus exigeants, tels que le Parcours International au niveau du secondaire collégial, les classes BIOF au secondaire qualifiant, ainsi que les études universitaires en français. Une telle approche assurerait une continuité dans



l'apprentissage du français, préparant ainsi les élèves à réussir dans des contextes académiques où la maîtrise de cette langue est essentielle.

Somme toute, une approche intégrée et progressive, englobant des formations continues spécialisées pour les enseignants de DNL et de TEC, ainsi qu'une préparation rigoureuse des enseignants du primaire en français, est indispensable pour améliorer la qualité de l'enseignement du « français » notamment dans les classes BIOF.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI, J.-P.** (2008). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris : ESF.
- AUZOU, P.** (2001). Le Grand Dictionnaire encyclopédique de la langue française du XXI siècle, Auzou, Paris, p : 314.
- Constitution du Maroc.** (2011). Texte intégral de la Constitution marocaine. Rabat : Secrétariat général du gouvernement.
- LAHLOU, M.** (2016). « Le français dans les filières scientifiques du BIOF : langue enseignée, langue d'enseignement ». Langues, Cultures Et sociétés, Vo 1 N°2, pp : 52–66.
<https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v1i2.4969>
- ISMAILI, O & ABDELAOUHED, A.** (2022). « Les questions de l'éducation et des langues dans l'histoire constitutionnelle marocaine », Revue Akofena, N°006, Volume 1, pp : 3-12.
<https://doi.org/10.48734/akofena.6v01.001.2022>
- Ministère de l'Éducation Nationale,** (2014). Mémoire cadre des sections internationales du baccalauréat marocain, Rabat, 26-09-2014.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.** (2015). Vision stratégique 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de l'élévation. Rabat : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.** (2017). Loi-cadre n°51-17 relative au système éducatif, à la formation, à la recherche scientifique. Rabat : Ministère de l'Éducation Nationale.
- REUTER, Y.** (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », Éducation et didactique, vol. 1, 2, pp : 57-71.
- REUTER, Y.** (2008). « Interroger l'appareillage conceptuel de la didactique du français », La Lettre de l'AIRDF, Numéro 42, pp : 18-21.
- REUTER, Y. & al.** (2013). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, De Boeck, Bruxelles, p : 43.
- REUTER, Y.** (2014). « Didactiques et disciplines : une relation structurelle », Éducation et didactique, « 8-1 » pp : 53-64.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1877>
- SADIQUI, M.** (2021). Éléments de didactique du français au cycle secondaire au Maroc. L'Harmattan, p : 17.



SMAILI, S. (2022) « Le fonctionnement des cours de la langue française à l'université marocaine: difficultés et impératifs. », Revue Internationale du Chercheur, Volume 3 Numéro 1, pp : 132 – 140.

<https://www.revuechercheur.com/index.php/home/article/view/299>