

**Enseignement-apprentissage du français dans le contexte  
marocain plurilingue : Pratiques translinguistiques et  
perspectives didactiques**

**Teaching-learning French in the plurilingual Moroccan context :  
Translinguistic practices and didactic perspectives**

**Loubna AMRAOUI**

Docteure en Langue et Littérature Françaises

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saïs

Université Sidi Mohamed Ben Abdallah

Laboratoire de Recherche : Langue, Littérature, Imaginaire et Esthétique

Maroc

**Date de soumission :** 15/02/2025

**Date d'acceptation :** 16/03/2025

**Pour citer cet article :**

AMRAOUI. L. (25) «Enseignement-apprentissage du français dans le contexte marocain plurilingue :Pratiques translinguistiques et perspectives didactiques», Revue Internationale du chercheur «Volume 6 : Numéro 1» pp : 1364-1383

## Résumé

La diversité linguistique et culturelle constitue un caractère élémentaire de l'actuel Maroc. La pluralité, l'hétérogénéité et la complexité des codes linguistiques qui y existent font de lui un espace archétypique de langues et de variétés linguistiques en contact et façonnent la question linguistique et linguistico-éducative du pays. La réalité linguistique plurilingue qui prévaut dans la société marocaine demeure en pérennité au centre des débats et des controverses, notamment son rapport à la philosophie éducative dont les grandes lignes tendent à la promotion des langues maternelles et l'ouverture aux langues internationales les plus fonctionnelles. Le propos de cette contribution portera sur l'état des lieux des langues en contact sur l'échiquier linguistique éducatif du pays et sur la mise en exergue des incidences majeures résultant de l'interaction du français langue étrangère avec les autres codes linguistiques, en l'occurrence l'arabe dialectal et l'amazighe. Notre recherche se contentera également de proposer quelques pistes didactiques à signifiante linguistique afin d'assurer un enseignement-apprentissage du français plus efficient au cycle secondaire de l'enseignement public.

**Mots-clés :** enseignement-apprentissage ; français langue étrangère ; plurilinguisme ; translinguisme ; enseignement secondaire

## Abstract

Linguistic and cultural diversity is an essential feature of current-day Morocco. The plurality, heterogeneity and complexity of its linguistic codes make it an archetypal space of languages and linguistic varieties in contact, and shape the country's linguistic and linguistic-educational question. The plurilingual linguistic reality that prevails in Moroccan society remains at the center of debate and controversy, particularly in relation to its educational philosophy, the main thrust of which is to promote mother tongues and open up to the most functional international languages.. The aim of this contribution is to take stock of the languages in contact on the country's linguistic educational scene, and to highlight the major impacts of the interaction of French as a foreign language with other linguistic codes, in this case dialectal Arabic and Amazigh. Our research will also propose a few linguistically significant didactic avenues to ensure more efficient teaching-learning of French in the secondary cycle of public education.

**Keywords:** teaching-learning; French as a foreign language; plurilingualism; translingualism; secondary education

## Introduction

Dans le contexte marocain, le paysage linguistique est considéré comme étant un marché dont les produits idiomatiques constituent des « biens symboliques » (Bourdieu, 1971) ayant des fonctions et des particularités sociolinguistiques différenciées. Il s'agit des langues vernaculaires et des langues véhiculaires qui jouissent des positions déterminées sous l'angle du contact et de la compétition symbolique, et régies par des lois hiérarchisant leurs statuts (Miller, 2011) et structurant leur interaction et production en fonction de la valeur sociale qui leur est attribuée par les instances évaluatives nationales dirigeant la philosophie linguistique du pays dans le cadre d'un marché dit symbolique (Boukous, 1995).

Au Maroc, le plurilinguisme est sans doute reconnu comme étant une réalité incontournable caractérisant la situation linguistique du pays, étant donné la présence d'un essaim de langues locales et de langues étrangères qui coexistent et évoluent ensemble (Benítez-Fernandéz, et al., 2013). Cependant, les Marocains tendent le plus souvent à utiliser leurs langues maternelles et secondes en fonction des exemples de diglossie et/ou de bilinguisme dans leurs pratiques langagières quotidiennes. En exposer les principaux exemples qui dominent les usages linguistiques des locuteurs marocains s'avère une nécessité incontestable en vue de distinguer lesquelles sont stables et régulées et lesquelles sont conflictuelles, notamment que ces situations de diglossie exercent des incidences immédiates lors de l'acquisition et de l'appropriation d'autres langues étrangères, le français en l'occurrence. En effet, la présence du français dans le paysage linguistique du pays remonte à l'époque précédant le Protectorat français en 1912. Dès lors, cette langue étrangère est passée par des statuts différents, c'est une langue dominante, élitaire (Messaoudi, 2010) et de prestige social (Ziamari, 2007), langue d'ouverture et de modernité, langue de la réussite sociale et économique, etc. C'est la raison pour laquelle, elle est dotée d'un particularisme linguistique et sa place ne cesse pas de dominer les paysages linguistique et éducatif marocains pour des raisons politiques, économiques, socioculturelles et pédagogiques objectives. Son dynamisme, sa vitalité et sa résistance légitiment sa présence du moment que cette langue remplit des fonctions et des rôles incontournables, et sa maîtrise constitue une évidente nécessité étant la langue de la réussite socioprofessionnelle et de l'accès au monde de travail. De ce fait, la surexploitation de la langue française par les locuteurs marocains implique des rapports de contact et/ou de concurrence avec les autres langues maternelles, notamment l'arabe marocain (Benzakour, 2012) ou étrangères en usage. Ce constat engendre des conséquences translinguistiques

variées et des recours aux langues maternelles, en l'occurrence l'utilisation des emprunts, le mélange des langues que nombreuses études ont tenté d'analyser, notamment que ces phénomènes sont supposés frustrer le processus d'enseignement-apprentissage de cette langue étrangère privilégiée dans le contexte éducatif, le cycle secondaire en l'occurrence. C'est dans cet esprit de réflexion que s'inscrit notre travail de recherche.

Pour ce faire, nous avons opté pour une étude d'ordre qualitatif, mettant en exergue des données recueillies des observations en classe et des entretiens avec des enseignants et des apprenants afin de former une vue d'ensemble complète et nuancée des attitudes linguistiques des apprenants résultant du contact et de l'interaction de leurs codes linguistiques maternels, à savoir l'arabe dialectal et l'amazighe, et le français langue étrangère (désormais FLE). L'objectif de cette recherche est d'analyser les pratiques linguistiques majeures manifestes par les apprenants en classe du FLE afin de se faciliter l'apprentissage de cette langue au statut particulier dans le paysage sociolinguistique marocain. En particulier, nous nous pencherons sur la problématique suivante : Quelles sont les principales pratiques translinguistiques auxquelles les collégiens recourent-ils lors de l'apprentissage du français au cycle secondaire ? Et quelles sont les pistes didactiques à signification linguistique auxquelles les enseignants peuvent-ils procéder afin d'assurer un enseignement-apprentissage du français plus efficient au cycle secondaire de l'enseignement public ?

Pour répondre à ce questionnement, nous commencerons, dans un premier temps, par un aperçu descriptif de l'état des lieux de la situation linguistique de la société marocaine, laquelle suscite des débats et des polémiques depuis de longues années. Il s'agit de passer en revue les langues en présence sur le paysage linguistique, les fonctions et les usages sociaux des principales langues de manière à prouver la pluralité, l'hétérogénéité et la complexité des codes linguistiques qui façonnent la question linguistique de l'actuel Maroc. Ainsi, nous discuterons la politique linguistique caractérisant l'espace public et le contexte éducatif du pays en vue de cerner la place du français dans la philosophie éducative du pays. Nous passerons ensuite à brosser une description des phénomènes linguistiques majeurs du contact des langues caractérisant les paysages linguistique et pédagogique marocains. Nous mettrons l'accent enfin sur le phénomène des pratiques translinguistiques se produisant de l'interaction du français langue étrangère avec les langues maternelles des apprenants, l'arabe dialectal et l'amazighe en particulier, auxquelles recourent nos apprenants au secondaire collégial pour se faciliter l'apprentissage de cette langue étrangère, afin de tenter de suggérer des pistes

didactiques de médiation supposées capables d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au secondaire collégial marocain.

### **1. Politique linguistico-éducative et enseignement du français au Maroc**

Historiquement, la diversité linguistique et culturelle demeure un caractère fondamental et constituant du Maroc contemporain du moment que nombreux peuples et civilisations l'ont habité, l'ont traversé et y ont laissé leurs traces linguistiques et culturelles riches et enrichissantes. Pourtant, cette diversité n'a pas été largement prise en considération dans les différentes versions constitutionnelles du pays qui ne reconnaissent le statut de langue officielle du pays qu'à l'arabe sans aucune allégorie aux autres langues en présence. Le monopole linguistique octroyé officiellement à l'arabe a des raisons idéologiques (Moatassime, 1992), politiques, religieuses et liturgiques (Benzakour, 2007, Grandguillaume, 2004, De Ruitter, 2006) et s'inscrit dans la volonté du réaménagement à l'égard de la généralisation du processus de l'arabisation de l'après-indépendance. Ce n'est qu'en juillet 2011 que la Nouvelle Constitution a apporté un changement exceptionnel au paysage linguistique marocain en mettant fin à ce monopole et en accordant à la langue amazighe le sceau de l'officialité aussi que l'arabe. Cette reconnaissance institutionnelle de deux langues officielles œuvre à la sauvegarde et au développement de l'arabe en tant que langue officielle de l'Etat et de l'amazighe en tant que langue officielle du patrimoine linguistique et culturel de tous les Marocains. Le législateur stipule que : *« 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 à tous les Marocains sans exception »* (La nouvelle Constitution, 2011).

Dans sa politique linguistique, l'Etat s'engage avec rigueur dans la protection et dans la promotion de toutes les composantes linguistiques et culturelles du patrimoine marocain d'une part, et dans l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus fonctionnelles dans le monde d'autre part, du moment que ces dernières sont des outils fondamentaux de la modernité, de l'échange et de l'interaction avec la société internationale. Cette double volonté nationale/internationale prouve que l'Etat marocain est conscient de la nécessité, quant à sa politique linguistique, de s'acheminer vers le plurilinguisme tout en gardant un vif intérêt à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale qui représente une priorité indispensable. En ce sens, le législateur ajoute :

« [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. » (Ibid.).

Dans cette quête d'ouverture sur les différentes sociétés, cultures et civilisations contemporaines, qui n'est qu'une facette parmi d'autres de l'interculturalité, la philosophie éducative de l'Etat se focalise essentiellement sur la formation d'un futur citoyen modéré, pensant et agissant, utile et actif dans la société et ouvert aux autres sociétés dans leur diversité, et c'est ainsi que le profil de sortie des apprenants marocains est préconisé. Cette vision a revendiqué une politique éducative plus ou moins consciente des enjeux internationaux et des enjeux relatifs au pluralisme linguistique et culturel voire aussi la richesse de l'identité nationale « dont les composantes sont à la fois arabo-islamique, amazighe, saharo-hassani, africain, andalou, hébraïque et méditerranéen. » (Ibid.).

En partant de ce constat, l'enseignement des langues étrangères octroie une grande priorité dans la politique linguistico-éducative du pays, plus particulièrement celui du français du moment que cette langue jouit d'une variété de statuts, de fonctions et de contextualisations, elle est tantôt « langue étrangère », tantôt « langue seconde ». Pourtant, en réalité, elle est plus d'une langue étrangère dans la mesure où il est « à peine un peu moins qu'une langue nationale, ou disons locale, dans les différents niveaux de compétence des usagers – mais il est bien plus qu'une langue étrangère » (Youssi, 2013), et elle est omniprésente sur le paysage sociolinguistique marocain en tant que « la seule langue qui, dans ce paysage linguistique fragmenté, est parlée, lue et écrite » (Ibid.). Ainsi, elle constitue, *de facto*, une langue enseignée en tant que discipline scolaire entière depuis la deuxième année du cycle primaire jusqu'à l'année terminale du baccalauréat, ainsi qu'une langue-vectrice d'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DNL) qui sont les disciplines scientifiques et techniques, jugées porteuses d'emploi, depuis le secondaire collégial jusqu'à l'enseignement supérieur. Ces deux facteurs affirment la place particulière et privilégiée dont le français est doté dans le contexte sociolinguistique marocain bien que l'Etat ne lui accorde aucune reconnaissance officielle. C'est dans ce cadre qu'il s'avère essentiel de saisir la place du français dans le système éducatif du pays.

Dans le contexte éducatif marocain, l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) suit généralement la progression suivante :

### **1.1. Au niveau du cycle primaire :**

Ce cycle accueille les apprenants filles et garçons âgés de six ans dont la langue maternelle est soit l'arabe dialectal marocain appelé la « darija », soit l'une des variétés de la langue amazighe (*le tarifite, le tachelhite, le tamazighte*). La scolarisation dure six ans et assigne des objectifs institutionnels opérationnels, il s'agit précisément de l'initiation des apprenants à la langue française dès la deuxième année du cycle et à la conscience progressive du fonctionnement de certains mécanismes de la langue et de la compétence communicative de base.

### **1.2. Au niveau du cycle secondaire :**

Ce cycle comprend l'enseignement « collégial » et « qualifiant ». La Charte Nationale d'Education et de Formation (Ministère de l'Éducation nationale, 1999) et le Livre Blanc (Ministère de l'Education Nationale, 2002) ont précisé, en termes de besoins d'apprenants, la place et les fonctions de chaque cycle. L'enseignement collégial vise principalement le développement, la consolidation et l'approfondissement des capacités déjà acquises au cycle primaire, ainsi que l'appréhension consciente des mécanismes du fonctionnement de la langue française en tenant compte des attentes du cycle qualifiant. Il s'agit précisément de cinq compétences générales retenues par la Commission des Choix et des Orientations Pédagogiques qui sont la compétence communicative, la compétence méthodologique, la compétence stratégique, la compétence (inter)culturelle et la compétence technologique (Les Programmes et Orientations Pédagogiques relatifs à l'enseignement du français au secondaire collégial, Ministère de l'Education nationale, 2009). C'est dans ce cadre que le français joue un rôle primordial dans les projets de l'apprenant collégien qui se trouve au terme de ce cycle dans l'obligation d'opérer des choix concernant son cap d'orientation de scolarité : soit les disciplines scientifiques et techniques ainsi que celles de la formation professionnelle enseignées exclusivement en français, soit les disciplines des lettres et sciences humaines qui sont enseignées en arabe. Quant à l'enseignement qualifiant, le lycée est l'espace du perfectionnement et de la maîtrise du français fonctionnel voire l'optimisation des chances de réussite du futur étudiant au nouveau cycle d'accueil qui n'est autre que l'enseignement supérieur.

## 2. Contact des langues au contexte marocain : diglossie/bilinguisme, trilinguisme ou plurilinguisme ?

En partant des constats précédents, la situation linguistique au Maroc est certes plurilingue étant donné la présence des variétés et des langues maternelles et/ou locales et étrangères. C'est la raison pour laquelle, il est important d'analyser la situation dynamique inhérente au contact desdites langues qui coexistent au Maroc ressemblant à « une Tour de Babel ». Comme Boukous affirme qu'« *en effet, dans leur pratique langagière, les locuteurs se comportent à l'égard des langues en présence selon les lois du marché linguistique, en fonction de la valeur de ces langues* » (Boukous, 1995), il est à noter que les lois qui hiérarchisent les produits idiomatiques en présence sur le marché linguistique marocain classent ces derniers en fonction de leur valeur sociale, leurs fonctions sociolinguistiques et leurs statuts *de jure* (cas de l'arabe standard et l'amazighe) et *de facto* (cas de l'arabe dialectal, le français, l'espagnol). Ainsi, d'après nombreuses études sociolinguistiques menées auprès des locuteurs marocains résidant aux centres urbains et ruraux, il est évident de préciser que l'espace public ainsi que le système éducatif sont généralement dominés par quatre langues, qui sont l'arabe marocain, l'amazighe, l'arabe standard et/ou le français, lesquelles créant chez ces locuteurs des situations complexes de « diglossie » ou de « bilinguisme » dans la mesure où ils pratiquent le plus souvent leurs échanges quotidiens en utilisant une alternance de deux codes linguistiques.

Par ailleurs, la « diglossie » et le « bilinguisme » sont des néologismes permettant de nommer des problématiques sociolinguistiques inhérentes au contact des langues et de décrire notamment les situations où deux langues ou deux variétés existent en contact permanent et qui ne manquent pas d'être en conflit. En effet, la diglossie est un concept qui date, semble-t-il, de 1928 sous la plume de Jean Psichari qui définit la diglossie comme étant « *une configuration linguistique dans laquelle deux variétés d'une même langue sont en usage, mais un usage décalé parce que l'une des variétés est valorisée par rapport à l'autre.* » (Psichari, 1928). Dans cette définition, Psichari aborde les variétés et non les langues et stipule que la diglossie est liée à un phénomène de domination d'une variété par rapport à une autre en fonction des enjeux politiques et culturels voire sociaux (minoration d'une telle communauté linguistique). Cette acception a plus tard suscité des polémiques en Europe et aux Etats-Unis où le concept de diglossie va resurgir et prendre son envol avec les linguistes américains en l'an 1959 avec Charles Albert Ferguson et en 1971 avec Joshua Fishman. Le premier linguiste

emprunte le concept et lui confère une acception différente de celle de Psichari. Il le définit comme suit :

*« la diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les dialectes premiers de la langue (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d'un recueil imposant et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère, qui est largement appris à l'école, et qui est utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée -dans quelque segment de la société- pour une conversation ordinaire. »*  
(Ferguson, 1959).

Par conséquent, Ferguson déclare que la diglossie se produit en cas du contact de deux variétés linguistiques génétiquement apparentées (et non des langues tout comme chez Psichari) de la même langue, dans une société, dont les fonctions socioculturelles sont distinctes mais certainement complémentaires, nous citons ici l'exemple du contact arabe standard/arabe dialectal au contexte marocain. Le même sociolinguiste ajoute que l'une de ces deux variétés est considérée comme étant « haute » autrement dit, elle est prestigieuse, valorisée, standardisée, enseignée et d'usage écrit et oral formel par une minorité dominante socialement. En revanche, l'autre variété est vue comme étant « basse » ; c'est-à-dire qu'elle est destinée à l'usage oral quotidien. Cette acception sociolinguistique a été prouvée stable et valable à un certain nombre de communautés linguistiques (la Suisse alémanique, les pays arabes, Haïti, etc.). Quant à Fishman, il a apporté une extension importante plus générale, par rapport à la perception de Ferguson, du phénomène diglossique qui pourrait se produire lors du contact de deux langues et non plus seulement de deux variétés d'une même langue, ces deux langues se complètent fonctionnellement et linguistiquement, la première est « distinguée », l'autre est « commune ». En considérant la diglossie comme étant un « fait social » et le bilinguisme comme étant un « fait individuel », Fishman nuance que « *le bilinguisme est au fond une caractéristique de l'habileté individuelle, alors que la diglossie caractérise l'attribution sociale de certaines fonctions à diverses langues ou variétés.* » (Fishman, 1971).

Au contexte sociolinguistique marocain, il existe essentiellement trois formes de diglossies :

## **2.1. La diglossie arabe standard/arabe dialectal**

L'arabe standard et l'arabe dialectal représentent successivement une langue et une variété génétiquement apparentées et leurs fonctions sociolinguistiques sont en perpétuelle complémentarité. En effet, selon la perspective de Ferguson, il convient de dire que l'arabe standard est la variété « haute » étant donné son prestige social, sa standardisation, son usage écrit et oral en situation de communication formelle dans les institutions éducatives et culturelles, dans le domaine religieux et dans les administrations. Pour l'arabe standard, il demeure la variété « basse » destinée pour l'usage dans des contextes de communication non formelle entre les interlocuteurs. Pourtant, il est évident de souligner que la posture stable d'une telle diglossie est relativement présente du moment que les communautés linguistiques ont tendance à subir des transformations au niveau de leur « habitus linguistique », telles que l'émergence d'une nouvelle et troisième variété, l'« arabe médian » dans ce cas. Cette variété hybride résulte du contact de l'arabe standard et de l'arabe dialectal, c'est la raison pour laquelle elle garde une base structurelle commune des deux variétés qui emprunte le lexique de la langue dite « haute » qui est l'arabe standard et la morphologie et la phonologie de la langue « basse » qui est l'arabe dialectal. Tout comme l'arabe standard, l'« arabe médian » est utilisé dans des situations de communication orales formelles.

## **2.2. La diglossie arabe dialectal/amazighe**

Cet exemple de diglossie est le plus répandu au Maroc, l'arabe dialectal et l'amazighe représentent successivement une variété et une langue qui ne sont pas génétiquement apparentées, la première est sémitique et la deuxième est chamitique, et leurs fonctions sociolinguistiques ne se complètent pas. Par conséquent, la conception de Ferguson n'est pas tout à fait valide dans la mesure où ces deux idiomes possèdent des structures linguistiques explicitement différentes et leur contact engendre des emprunts lexicaux et des formes syntaxiques fusionnées dans les deux sens. Ainsi, sur le plan sociolinguistique, l'arabe dialectal et l'amazighe ne sont utilisés que dans des situations de communication orales informelles et ne sont pas doués d'un prestige social, cependant il est à noter que l'amazighe est une langue officielle et enseignée, et ce n'est pas le cas pour l'arabe dialectal, c'est pourquoi aucun rapport de dominant-dominé n'est entretenu entre ces deux idiomes. Cette situation de diglossie est généralement pratiquée dans les centres urbains, la communauté linguistique amazighophone emploie l'une des variétés de l'amazighe en tant que langue vernaculaire à la maison ou avec les autres amzighophones partageant la même langue

maternelle, pourtant elle emploie l'arabe dialectal avec les arabophones et avec les amazighophones parlant une autre variété différente de l'amazighe. Cette diglossie est aussi manifeste chez les arabophones implantés dans une communauté à dominante amazighophone. En fait, qualifier l'arabe dialectal et l'amazighe de variété « hausse » ou « basse » dépend de leurs fonctions sociolinguistiques à l'échelle nationale, par conséquent l'amazighe représente la variété dominée dans la mesure où l'arabe dialectal constitue la variété vernaculaire de la majorité de la communauté linguistique marocaine.

### **2.3. La diglossie arabe standard/français**

Cette situation de diglossie est plus complexe que les deux premières pour plusieurs raisons. En effet, ces deux langues ne sont pas génétiquement apparentées et il s'avère difficile de distinguer laquelle est la variété « hausse » et laquelle est la variété « basse ». Cette diglossie est essentiellement pratiquée dans les milieux urbains par les interlocuteurs formés dans un contexte formel de l'enseignement bilingue du moment que les deux langues sont des langues prestigieuses, enseignées et standardisées. Par ailleurs, il est évident de mettre en lumière la distribution des fonctions sociolinguistiques de ces deux langues en vue de tenter d'expliquer ce paradoxe et de préciser laquelle est la langue « hausse » et laquelle et la langue « basse ». En effet, dans cette diglossie, l'arabe standard est supposé être considéré comme étant la langue « hausse » dans la mesure où il bénéficie d'un statut officiel et son usage fonctionne dans les domaines liturgique et administratif et dans les institutions politiques, éducatives et publiques. Pourtant, le français, étant une forte concurrente, peut être considéré comme étant la langue « hausse » du moment qu'il est employé dans le domaine économique et financier et dans les institutions de l'enseignement scientifique et technique et qu'il représente une langue de modernité et de communication notamment chez les familles dites élitaires.

L'espace public marocain ainsi que les établissements scolaires constituent actuellement, ce que l'on appelle un « melting-pot » (Boukous, Op. cit) linguistique dans lequel divers idiomes (l'arabe, le français) et nombreux dialectes (les variétés de l'arabe et de l'amazighe) demeurent en contact et en interaction perpétuels et engendrent des phénomènes translinguistiques à étudier scrupuleusement. Il convient de stipuler que le plurilinguisme demeure un phénomène élitair et un « fait individuel » des locuteurs d'une minorité. Ceux-ci emploient plus de deux langues ou de deux variétés qu'ils sont en mesure d'écrire et de parler, cela n'est pas toujours aussi valable du moment qu'en réalité la situation linguistique en est relativement opposée. En fait, la majorité des locuteurs de la communauté linguistique ne

peuvent pas maîtriser toutes les langues en présence sur le marché linguistique, ils sont aussi « bilingues » que « diglosses » et se trouvent dans des situations de communication essentiellement dominées par la dichotomie « bilinguisme avec diglossie ». Pourtant, il est évident de rappeler que les locuteurs marocains arabophones sont généralement plurilingues dans la mesure où ils emploient, outre leur langue maternelle, l'arabe standard et/ou le français comme une sorte d'ouverture à la modernité. Les amazighophones sont essentiellement diglosses du moment qu'ils se trouvent dans la nécessité d'apprendre et de parler l'arabe dialectal, en tant que langue seconde, outre leur langue maternelle.

Par ailleurs, la problématique du bilinguisme n'est pas fréquente uniquement dans les travaux sociolinguistiques, elle suscite également l'intérêt des pédagogues et des didacticiens qui traitent principalement ses répercussions sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le français en l'occurrence, et sur la dichotomisation réussite et échec scolaire. Cette réalité linguistique équivoque appelle toujours ces spécialistes à mener des tentatives d'assimilation des influences linguistiques de cette situation hybride vis-à-vis des apprenants marocains, considérés comme étant des acteurs principaux du contexte éducatif, ayant tendance à adopter des pratiques translinguistiques qui pourraient entraver leur apprentissage du FLE, langue jugée essentielle pour la réussite de leur cursus scolaire et de leur intégration socioprofessionnelle.

### **3. Langues maternelles et enseignement-apprentissage du français dans le secondaire collégial : pratiques translinguistiques et médiations didactiques**

#### **3.1. Plurilinguisme et pratiques translinguistiques en classe du FLE**

Comme cela est largement susmentionné, la langue française occupe une place très particulière dans le chantier linguistique marocain bi-pluri-lingue caractérisé de « *construction et de reconstruction* » linguistique (Benzakour, 2007, Op. cit.). Par conséquent, cette langue entretient des rapports de contact et de concurrence symbolique avec les autres langues en présence, les langues maternelles en particulier, qui prennent généralement des formes et des représentations différentes chez leurs usagers qui ne sont que les apprenants dans ce cas. Pour ce faire, et en se référant aux études de Bououd (2017), de Quitout (2007) et de Ziamari (2008) portant sur l'hybridité de l'identité linguistique des locuteurs marocains, il nous a paru évident dans cette dernière section de notre travail de recherche de repérer les pratiques translinguistiques majeures provoquées par le contact du français avec les langues maternelles (l'arabe marocain et la variété tamazighte en particulier) au sein de

l'établissement qualifiant où nous exerçons depuis plus d'une dizaine d'années. L'objectif est de corroborer nos assertions à travers des exemplifications inspirées de notre quotidien professionnel. Il s'agit d'identifier les entraves à caractère translinguistique qui étouffent le processus de l'enseignement-apprentissage du français au secondaire collégial et de proposer des pistes de médiation didactique à signifiante linguistique, auxquelles les enseignants du FLE pourraient recourir en vue de parvenir aux objectifs escomptés de leurs objectifs pédagogiques et d'assurer un enseignement du français plus performant et de qualité.

En effet, en classe du français langue étrangère au secondaire collégial, la coexistence du français avec les langues maternelles des apprenants entraîne l'émergence des phénomènes linguistiques résultant de l'influence et de l'interaction du français avec l'arabe dialectal considérée comme étant « *une pratique linguistique prédominante* » et « *une hybridité culturelle et linguistique propre à de nombreux foyers marocains* » (Elayachi, 2025), et/ou avec l'une des variétés de l'amazighe en particulier étant des *lingua franca*. Les apprenants imprégnés par leur langue maternelle procèdent, sans en tenir compte, à un travail de passage et de recours systématiques à leur langue maternelle, à travers l'utilisation des représentations et des structures morphologiques et syntaxiques inhérentes à leurs langues maternelles. Il s'agit par exemple du mélange des langues dans les communications orale et écrite (alternance codique), de l'utilisation « *des truffles d'emprunts de calques ou de néologismes* » (Benzakour, 2007) aux langues maternelles, de l'emploi des interférences considérées comme étant des « *difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langues étrangères du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement.* » (Galisson, et al., 1976) et des confusions par lesquelles les apprenants en classe du français langue étrangère tendent à remanier les langues qu'ils parlent. Ces constats dysfonctionnent le bon déroulement de l'apprentissage et de la maîtrise du français dans le secondaire collégial ainsi que tous les cycles d'enseignement. Il convient de dire que l'interaction de la langue française avec les langues maternelles situe les apprenants entre deux systèmes linguistiques superposables, c'est pour cela qu'ils passent à calquer les particularités de leur langue maternelle, notamment l'arabe dialectal, dans la langue étrangère en cours d'apprentissage en vue de construire des phrases ou des énoncés. De ce fait, la langue maternelle constitue une référence prédominante à laquelle recourent les apprenants dans le but d'accéder à d'autres langues étrangères, ainsi qu'une source d'interférences prises pour obstacles, sinon problèmes produisant des erreurs générales et parfois individuelles propres à l'apprenant.

D'une autre côté, la nécessité de l'acquisition des quatre compétences transversales sur lesquelles repose l'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire collégial, à savoir la compréhension et la production de l'oral ainsi que la compréhension et la production de l'écrit, amène les apprenants à recourir à leur langue maternelle afin de pouvoir comprendre pour apprendre et communiquer en cette langue étrangère. En fait, ce recours à la langue maternelle n'est qu'un procédé de la traduction pédagogique directe facilitant l'acquisition et la communication en cette langue étrangère. En ce sens, Castelloti considère la langue maternelle comme étant une « langue d'appui » pour l'apprentissage de la langue étrangère, dans la mesure où « *on peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée, qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante.* » (Castelloti, 2001). Pourtant, l'utilisation de la traduction témoigne d'une carence en fonction de traitements et de mécanismes automatisés contribuant à l'apprentissage efficace du français langue étrangère, les apprenants recourent à la pratique de la traduction jugée capable, à leur sens, de les aider à acquérir la langue française ; si les apprenants arabophones passent par l'arabe pour apprendre le français, les apprenants amazighophones passent occasionnellement par l'arabe, supposé être leur seconde langue apprise, pour apprendre le français. C'est ainsi que s'impose le plurilinguisme marquant la question linguistique marocaine.

Il reste à ajouter qu'en classe du FLE, ces phénomènes extralinguistiques susmentionnés font appel à des pratiques communicatives et discursives susceptibles d'engendrer des transformations d'ordre syntaxique, lexical, phonétique que subit cette langue en fonction des règles linguistiques de l'arabe, le plus souvent l'arabe dialectal. Par conséquent, il convient de dire que ces facteurs sont jugés néfastes et déconseillés dans l'apprentissage du FLE, notamment avec l'évolution des méthodologies d'enseignement de cette langue. L'approche communicative qu'adopte actuellement l'enseignement-apprentissage du français au secondaire marocain se focalise sur l'information en tant qu'énoncé plus que sur sa forme, il s'agit de s'intéresser à l'utilisation de la langue et au sens global des actes de parole relatifs aux situations de communication sans avoir recours à l'intermédiaire de la langue maternelle et de la traduction s'intéressant exclusivement aux sens des mots.

### 3.2. Médiations et pistes didactiques

Pour toutes ces raisons, certes ces pratiques de passage translinguistique et de recours à la langue maternelle en classe du français langue étrangère sont considérées comme étant des moyens facilitateurs de l'expression et de la communication pour les collégiens, dans la mesure où elles permettent de débloquent des situations problèmes et de faire avancer les processus d'apprentissage. Pourtant, il convient de noter qu'elles constituent des calamités qui entravent les apprenants à apprendre le bon fonctionnement du FLE et de distinguer leur propre système linguistique de celui du français, tant sur le plan terminologique que structural. C'est pour cela qu'il faut en prendre compte lors de la conception des objectifs généraux et spécifiques de l'enseignement-apprentissage de cette langue au secondaire collégial, et de s'y focaliser didactiquement et pédagogiquement afin d'amener les apprenants à les modifier et à les détruire à travers la mobilisation des ressources et la conception des activités et des exercices. Ainsi, au sein de la classe du français, prise pour espace d'interaction et de socialisation, les apprenants marocains se réunissent afin d'apprendre une langue étrangère et doivent, en principe, intégrer un univers linguistique et culturel supposé représentatif de la communauté linguistique française « Autre » que leur univers linguistique de leur langue maternelle. Cette situation provoque une multitude de difficultés provenant du bilinguisme ou du plurilinguisme qui appelle à la mise en place des stratégies de remédiation et de survie non seulement de la part des domaines de la linguistique et de la sociolinguistique, mais également et notamment de la part de la didactique des langues étrangères, du FLE en l'occurrence, et de la communication. Il s'agit de tenir compte des enjeux sociaux, linguistiques, culturels, référentiels et psychologiques qui s'apparentent à l'apprentissage du français langue étrangère, ainsi qu'à l'acquisition et au développement de la compétence de communication, celle-ci représente la macro-compétence à laquelle devrait généralement aboutir le processus d'enseignement-apprentissage du français dans tous les cycles d'enseignement au contexte éducatif marocain.

Il est évident de stipuler que l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français au secondaire collégial public devrait s'appuyer de plus sur la variation des sources d'apprentissage favorisant le développement des apprenants en termes d'apprentissage linguistique, les médias et leurs propres initiatives de lecture à titre exemple. Etant des adolescents, il leur est souhaitable de multiplier leurs opportunités d'apprentissage à travers le recours à d'autres ressources susceptibles de consolider leur compétence de communication (à

l'écrit comme à l'oral). Il est à souligner la cinématographie, la presse orale et écrite, la lecture des bandes dessinées, des contes et des nouvelles, au lieu de de borner leurs apprentissages du français en ce que leur présente l'enseignant à travers le seul et unique outil didactique qu'est le manuel, et dans l'espace classique de scolarisation qu'est la salle de classe. Il sera somptueux si les apprenants déploient des efforts individuels pour faire face aux défis de désorientation et de frustration que suppose l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'une autre part, l'enseignant est amené à prendre position face aux phénomènes translinguistiques qui bloquent l'apprentissage du FLE et appeler à des nouvelles pratiques pédagogiques soulignant les points de divergence entre la langue maternelle et la langue étrangère permettant d'éviter l'emploi de la langue maternelle. Il peut aussi veiller à la construction du sens en évitant l'alternance codique et le recours à la langue maternelle et à la traduction à travers l'utilisation des données non linguistiques (les éléments de la communication non verbale) comme des passerelles permettant la compréhension et la communication en français langue étrangère. Etre dans l'obligation d'assurer un enseignement-apprentissage du français langue étrangère plus efficient par le biais de sa formation initiale souvent modeste est une affaire illusoire. De ce fait, l'enseignant semble nécessiter perpétuellement une formation continue à signifiante didactique, pédagogique, linguistique et (inter)culturelle afin d'être capable d'adapter ses pratiques enseignantes en fonction des facteurs intervenant dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire collégial marocain.

## Conclusion

Au terme de ce tour d'horizon, il est à rappeler que l'objectif de cette contribution est de mettre en exergue les incidences majeures résultant de l'interaction du français langue étrangère avec les autres codes linguistiques maternels dans le contexte éducatif, en l'occurrence l'arabe dialectal et l'amazighe afin de proposer quelques pistes didactiques à signifiante linguistique permettant d'assurer un enseignement-apprentissage du français plus efficient et de qualité au cycle secondaire de l'enseignement public. L'interaction quotidienne de la langue française avec les langues maternelles susmentionnées, notamment en classe de français langue étrangère, pourrait engendrer des pratiques translinguistiques jugées, tantôt tolérées, tantôt préjudiciables, dans la mesure où elle crée des nouveaux néologismes et des créations métissées qui étoffent le particularisme linguistique de cette langue étrangère. Quoique Galisson affirme que « *quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est*



*toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. C'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel »* (Galissou, 1986), il est toutefois évident de rappeler que les obstacles linguistiques provenant des situations du bilinguisme ou du plurilinguisme invitent non seulement la linguistique et la sociolinguistique, mais aussi la didactique des langues étrangères, à s'impliquer avec rigueur dans la mise en œuvre des plans d'action et des stratégies de remédiation systématiques aidant les enseignants et leurs apprenants à s'assurer du bon déroulement de la langue de Molière.

Etant cela, nous avons proposé quelques pistes didactiques qui pourraient servir comme pratiques d'autorégulation, d'équilibre et de rééquilibre interactives et dynamiques facilitant l'enseignement-apprentissage du français. Lesdites pistes pouvant servir également à l'enseignement-apprentissage des autres langues étrangères en présence sur l'échiquier linguistique marocain, en particulier l'anglais qui a commencé à s'affirmer sérieusement par rapport au français. Chose faite avec la mise en œuvre de la généralisation de l'enseignement de l'anglais dans les trois années du secondaire collégial marocain, que prétend l'actuelle réforme éducative dite « la Feuille de Route 2022-2026 », on peut s'attendre à des nouvelles problématiques et phénomènes translinguistiques plus compliqués résultant du contact de nombreux systèmes linguistiques, ceux des langues maternelles et ceux des langues étrangères. Ces nouveaux enjeux traversant la communauté éducative nous interpellent à mener des futures recherches en la matière, notamment en ce qui concerne l'impact de la concurrence entre deux langues étrangères, à savoir le français et l'anglais sur l'enseignement-apprentissage du français dont la maîtrise demeure une évidente nécessité pour la réussite de l'intégration sociale et l'accès au marché de l'emploi au contexte marocain.

## BIBLIOGRAPHIE

- Benzakour F. (2012). « Le français au Maroc ; une variété occultée en quête de légitimité », Langues, littératures, civilisations des pays francophones, Ponti/Ponts, pp : 113-131.
- Benzakour F. (2010). « Le français au Maroc : enjeux et réalité », Le français en Afrique, Revue du réseau des observations du français contemporain en Afrique, N° 25.
- Benzakour F. (2007). « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et de reconstructions identitaires », Hérodote, N° 126, Editions La Découverte.
- Boukous, A. (1995). Société, langues et cultures au Maroc : enjeux symboliques, Publications de la faculté des lettres et des sciences humaines-Rabat, Série : essais et études n°8.
- Bourdieu P. (1971). « Le marché des biens symboliques », L'année sociologique, vol. 3, no 22, pp : 49-126.
- Bououd, A. (2017). La socio-didactique des représentations linguistiques de la langue amazighe. », Faits de Langue et Société, n°2.
- Castelloti, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue de langue étrangère, Paris, Clé international.
- De Ruiter, J-J. (2006). Les Jeunes Marocains et leurs langues, Paris, l'Harmattan.
- Elayachi I. (2025). « La langue arabe dans les établissements scolaires français au Maroc : attitudes des collégiens et états des lieux. », Revue Internationale du Chercheur «Volume 6 : Numéro 1», pp : 205-221.
- Ferguson, C-A. (1959). « Diglossia », WORD, 15, Article disponible en ligne:  
<https://www.tandonline.com/loi/rwr20>
- Fishman, J. (1971). Sociolinguistique, Paris, Bruxelles, Nathan, Labor.
- Galissou, R & Coste, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, p.291.
- Galissou, R. (1986). « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) », Etudes de linguistique appliquée, Paris, Vol. 64.
- Grandguillaume, G. (2004). « L'arabisation au Maghreb », Revue d'aménagement linguistique au Maghreb, Office québécois de la langue française, n° 107, p. 15-20.

Messaoudi, L. (2010). « La langue française au Maroc, fonction élitaire ou utilitaire ? », Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte en situation francophones, (Dir.), Blanchet et Martinez, Paris, Editions des archives contemporaines, AUF.

Miller, C. (2011). « Marges et normes linguistiques au Maroc : un terrain mouvant », dans C. Aufauvre, K. Benafla, M. Emperador (éd.), Marges et marginalités au Maroc, Tunis, Maghreb et sciences sociales, IRMC, 2011, p : 57-70.p. 60.

Moatassime, Ahmed. (1992). Arabisation et langue française au Maghreb : un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement, Paris, Presses Universitaires de France, p. 20.

Psichari, J. (1928). Un pays qui ne veut pas de sa langue, Paris, Mercure de France.

Quitout, M. (2007). Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb Des origines à nos jours (L'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye), L'Harmattan, Paris, 174 pages.

Rechidi, N., Bennani, H., NAFZAOU, M. A., BENAZZOU, L., & HILMI, Y. (2020). L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19: quels enseignements à tirer?. Revue internationale du chercheur, 1(2).

Youssi, A. (2013). « Impératifs linguistiques, inerties socioculturelles », Langage et société, vol. 1, n° 143, p. 27-40.

Ziamari, K. (2008). Le code-switching au Maroc (l'arabe marocain au contact du français), L'Harmattan, Paris.

Ziamari, K. (2007). « Development and linguistic change in Moroccan Arabic French code switching », dans C. Miller, E. Al Wer, D. Caubet, J. Watson (éd.), Arabic in the City, Routledge (Taylor & Francis), London-New York, pp : 275-290.

## Notes

La Charte Nationale d'Education et de Formation. (1999). Royaume du Maroc, Commission Spéciale Education et Formation.

La Constitution. Edition. (2011). Article 5, Série « Documentation juridique marocaine », Royaume du Maroc, Secrétariat Général du Gouvernement.



Le Livre Blanc. (2002). Royaume du Maroc, Ministère de l'Education Nationale, Commission de Révision des Programmes Educatifs Marocains de l'enseignement primaire, secondaire collégial et qualifiant.

Les Programmes et Orientations Pédagogiques relatifs à l'enseignement du français au secondaire collégial. (2009). Ministère de l'Education Nationale.