



La réintroduction de la langue française dans le système éducatif marocain : pour quelles raisons et dans quel contexte ?

JAOUI Amal
Enseignante chercheuse
Faculté des Sciences Juridiques et Politique de Kénitra
Université Ibn Tofail

Abstract: To better understand the current Moroccan education system and the need to reintroduce French as the language of instruction in scientific disciplines, we felt it was essential to address the issue of Arabization upstream. This policy, which at one point affected all sectors, including education, deserves special attention. It was necessary to examine the difficulties of its implementation as well as its impact, among other factors, on the decline in the level of Moroccan learners in French.

Keywords: *Arabization; educational system; teaching; French language.*

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.17013139>

1 Introduction

Depuis les années 70, le Maroc s'est lancé dans une politique d'arabisation de toutes les disciplines enseignées au primaire, au collège et au secondaire. Ainsi, on assiste à l'identification de la langue arabe comme langue d'enseignement en dépit du français qui est devenu une simple matière enseignée. De ce fait, le volume horaire consacré à l'enseignement du français a été réduit dans tous les cycles : au primaire, il est le quart de l'horaire hebdomadaire (8h par semaine), au collège, il passe à 6h par semaine et au lycée entre 2h et 5h selon les filières. Il en résulte, une baisse flagrante du niveau des apprentissages des élèves. Leur rendement en français demeure, désormais, au-dessous des attentes.

Afin de mettre la lumière sur les raisons de la réintroduction de la langue française comme langue d'enseignement/ apprentissage des matières scientifiques en soulignant le rôle néfaste qu'a joué la politique d'arabisation à côté d'autres dans le rabaissement du niveau des apprenants marocains en cette langue. Nous allons tout d'abord présenter un aperçu historique sur le processus de l'arabisation au Maroc, ensuite quelques problèmes liés à ce

phénomène, et à la fin, la réintroduction de la langue française dans le système éducatif comme situation de remédiation.

2 L'histoire de l'arabisation au domaine de l'enseignement

L'arabisation de l'enseignement au Maroc a été mise en œuvre de manière progressive, tant sur le plan géographique qu'institutionnel, depuis la période du protectorat français. Selon Gilbert Grandguillaume (2004 : 15-40), cette évolution a été marquée par plusieurs étapes clés, sur fond de tensions entre les exigences identitaires, les besoins pédagogiques et les influences politiques.

Durant le protectorat, le Maroc demeurait profondément enraciné dans la langue et la culture arabes. L'université Qarawiyine de Fès jouissait d'un grand prestige, et les familles les plus influentes, y compris celles occidentalisées, tenaient à s'identifier à cette culture (A. Laroui, 1977).

La première tentative d'arabisation, initiée par Mohamed El Fassi entre 1956 et 1958, s'est soldée par un échec, en grande partie à cause du manque de cadres qualifiés. Une deuxième phase, impulsée par le parti de l'Istiqlal entre 1959 et 1966, a été marquée par la création de l'Institut d'arabisation et par une doctrine éducative articulée autour de quatre axes : unification, arabisation, généralisation et marocanisation. Toutefois, dès 1966, une pause s'impose, face aux limites du système éducatif.

La Marche Verte en 1975 marque un tournant : dans un contexte d'unité nationale et de rapprochement avec les pays arabes, l'arabisation connaît un nouvel essor, sous l'impulsion d'Azzeddine Laraki. Cette politique culminera avec la généralisation de l'arabisation de l'enseignement primaire et secondaire à partir de 1985. Cependant, les premiers résultats de cette réforme, visibles dès 1990 avec la sortie des premières cohortes de bacheliers arabisés, sont jugés préoccupants.

Dès lors, les critiques se multiplient. En 1994, dans une lettre au Parlement, le roi Hassan II dénonce la faiblesse du système éducatif et appelle à des réformes. Il plaide également pour l'introduction du berbère et s'oppose à la gratuité systématique de l'enseignement supérieur, tout en remettant en cause l'arabisation intégrale. À cette période, des initiatives en faveur du bilinguisme et de l'ouverture à l'international voient le jour : l'université Al Akhawayn (1992), le baccalauréat international (1996), et l'obligation du bilinguisme à l'université (1997).

Parallèlement, les débats politiques s'intensifient. Le parti de l'Istiqlal défend l'arabisation, mais voit sa légitimité contestée. En 1998, le gouvernement d'alternance dirigé par Abderrahim Youssoufi hérite d'un système éducatif en crise. Il met en place la

Commission spéciale pour l'éducation et la formation (COSEF), qui propose des réformes structurelles, notamment pour résoudre la fracture entre un secondaire arabisé et un supérieur francophone.

L'avènement du roi Mohammed VI en 1999 suscite de nouveaux espoirs. En 2001, la création de l'Institut Royal pour la Culture Amazighe (IRCAM) marque une reconnaissance officielle de la diversité linguistique du pays. Enfin, la réforme de l'enseignement, officialisée en 2002, cherche à redéfinir les fondements du système éducatif marocain dans une perspective inclusive et moderne.

2.1 Les problèmes liés à l'arabisation

Selon Gilbert Grandguillaume (2004 : 15-40), la mise en œuvre de la politique d'arabisation au Maroc a soulevé de nombreuses difficultés, tant linguistiques que sociopolitiques et culturelles. Ces obstacles traduisent les tensions entre les objectifs de modernisation, les aspirations identitaires et les enjeux de légitimité politique.

2.1.1 Du point de vue linguistique

L'un des principaux défis réside dans la méconnaissance généralisée de l'arabe classique, langue de l'enseignement et de l'administration, par une large partie de la population. Cette langue, perçue comme distante de la réalité quotidienne, se trouve en concurrence avec le français, bien plus opérationnel dans les domaines scientifiques, techniques et économiques. Contrairement à certains pays arabes orientaux qui ont pu inscrire la langue arabe dans un processus de modernisation et de rayonnement scientifique, le Maroc a vu son arabe académique rester figé, coupé des dynamiques contemporaines. En outre, l'absence de reconnaissance institutionnelle des langues effectivement parlées — notamment le darija et les langues amazighes — a privé la langue arabe standard d'un ancrage vivant et populaire.

2.1.2 Du point de vue sociopolitique

L'arabisation a également mis en lumière une polarisation sociale. L'arabe et le français symbolisaient deux horizons opposés : d'un côté, la tradition et l'identité nationale ; de l'autre, la modernité et l'ouverture sur le monde. Ces deux langues correspondaient à des groupes sociaux différents, en concurrence pour le pouvoir et les ressources. Tandis que l'arabe était valorisé comme langue de l'authenticité, de la culture islamique et de la légitimité nationale postcoloniale, le français demeurait associé à la réussite socio-économique, souvent qualifié de « langue du pain ».

2.1.3 Du point de vue éthique et culturel

La coexistence conflictuelle entre les deux langues soulève une profonde ambivalence identitaire. L'arabe, langue symbolique de l'indépendance et de la résistance au colonialisme, portait un projet d'unité culturelle et religieuse. En face, le français, bien que langue de l'ancienne puissance coloniale, représentait l'outil d'accès au savoir, au progrès et à l'économie mondialisée. Cette contradiction a transformé le débat sur l'arabisation en un enjeu politique majeur, où les décisions linguistiques ne relevaient plus seulement de considérations pédagogiques ou techniques, mais participaient d'un jeu de pouvoir structurant les rapports entre État, société et nation.

3 La réintroduction du français dans le domaine de l'enseignement

Depuis les années 1960, le Maroc a mis en œuvre une politique d'arabisation, particulièrement renforcée dans les années 1980. Cette politique a concerné l'enseignement de toutes les matières, y compris scientifiques, jusqu'au lycée. Toutefois, l'enseignement supérieur est resté en grande partie francophone, notamment dans les filières scientifiques, techniques et médicales, ce qui a créé un déséquilibre profond entre la langue de scolarisation au secondaire (l'arabe) et celle de l'université (le français).

La décision du Conseil des ministres de 2016, visant à introduire le BIOF (Baccalauréat International Option Française), constitue donc un revirement stratégique, motivé par des considérations de performance académique, d'ouverture à l'international, mais aussi de réalisme face aux compétences requises dans l'enseignement supérieur et le marché de l'emploi.

3.1 Remédiation ciblée mais sélective : le BIOF comme solution partielle

Le BIOF, mis en place initialement à titre expérimental, puis généralisé en 2016-2017, ne concerne qu'une partie des lycéens. Il repose sur une logique de sélection, puisque seuls les élèves ayant de bonnes notes en français et en matières scientifiques y ont accès. Cela a des implications importantes :

Avantage : Il évite de créer un choc linguistique brutal à des élèves non préparés, en faisant du français une langue d'enseignement choisie, non imposée.

Limite : Il instaure une fracture entre élèves, renforçant les inégalités scolaires et sociales : ceux qui accèdent au BIOF ont potentiellement un meilleur capital linguistique et culturel, et des ambitions internationales plus marquées.

Ainsi, le BIOF fonctionne davantage comme une filière d'élite que comme une solution systémique.

3.2 Les enseignants entre adaptation et contraintes : une dynamique linguistique complexe

Les entretiens menés avec les enseignants révèlent plusieurs faits marquants :

Les enseignants du BIOF s'en sortent relativement bien, grâce à la motivation et au niveau préalable des élèves. Mais plusieurs enseignants (notamment en SVT) notent un niveau linguistique insuffisant même chez les élèves sélectionnés. Cela souligne une tension : la maîtrise du français reste un facteur limitant dans l'appropriation des contenus scientifiques (analyse de documents, restitution écrite, vocabulaire technique...).

De plus, certains enseignants signalent une difficulté cognitive et pédagogique liée à l'alternance entre deux langues (français et arabe), ce qui pose la question de la formation des enseignants au bilinguisme pédagogique.

Ces observations convergent vers la nécessité de penser une formation linguistique et didactique adaptée pour les enseignants travaillant dans un contexte multilingue.

3.3 Les élèves : entre autocensure et projet d'intégration

Les élèves issus de la filière arabisée expriment une forme d'autocensure linguistique, en évitant le BIOF à cause de leur faible niveau en français. Cela montre que :

Le problème n'est pas tant le choix de la langue que le manque de préparation linguistique pour l'utiliser dans des contextes cognitivement exigeants.

Leur suggestion d'introduire le français comme langue d'enseignement scientifique dès le collège (voire le primaire) est hautement pertinente du point de vue didactique : elle va dans le sens d'une progressivité de l'apprentissage disciplinaire en L2.

Quant aux élèves du BIOF, leur motivation est tournée vers l'intégration dans le système universitaire ou professionnel francophone (au Maroc ou à l'international). Cela montre que le français, en tant que langue d'enseignement, garde un fort capital symbolique et utilitaire.

3.4 Limites structurelles du BIOF et nécessité d'une réforme en profondeur

Les difficultés évoquées par les surveillants généraux (abandons, demandes de retour en filière arabisée) illustrent les limites de l'approche actuelle, à savoir :

Un passage direct au français sans préparation suffisante peut produire un rejet ou un échec scolaire.

L'impossibilité de revenir en arrière facilement après inscription dans une filière BIOF peut créer un sentiment de piègeage scolaire.

Enfin, la conclusion soulève un point essentiel : la réforme ne peut pas être opérée uniquement au lycée. Une véritable transition linguistique doit être pensée dès le primaire, avec une montée progressive du français comme langue d'apprentissage, sans qu'il soit vécu comme une rupture soudaine.

Ainsi, nous pouvons signaler que le BIOF représente une tentative partielle et encore imparfaite pour résoudre un déséquilibre systémique : celui entre l'arabisation de l'enseignement secondaire et la francophonie de l'enseignement supérieur.

Une véritable solution passe par :

- ✓ Une introduction progressive du français disciplinaire dès le primaire, pour préparer
- ✓ les élèves à l'enseignement scientifique en français ;
- ✓ Une formation solide des enseignants au bilinguisme didactique ;
- ✓ Une politique inclusive, qui n'élit pas seulement les meilleurs mais accompagne tous les élèves dans l'apprentissage du français scientifique ;
- ✓ Une évaluation rigoureuse et continue des effets du BIOF, sur la réussite scolaire, l'équité, et l'intégration universitaire.

4 Conclusion

L'arabisation au Maroc a ses racines dans l'introduction de l'Islam, autour de l'an 647, lorsque les populations amazighes ont été progressivement intégrées à la nouvelle religion. Cette transition a duré plusieurs décennies avant que la langue arabe écrite ne s'installe pleinement. Toutefois, avec l'instauration du protectorat français en 1912, l'arabe a commencé à reculer dans les domaines de l'enseignement et de l'administration, au profit du français, langue de la puissance coloniale.

Dans une volonté de décolonisation culturelle, le Maroc a progressivement engagé une politique d'arabisation, principalement dans les secteurs clés que sont l'enseignement et l'administration, afin de rétablir le statut de la langue arabe en tant que langue officielle du pays.

Depuis les années 1970, cette politique a été étendue à l'ensemble des disciplines scolaires enseignées au primaire, au collège et au lycée. L'arabe est ainsi devenu la langue principale d'enseignement, reléguant le français au rang de simple matière scolaire.

Cependant, la mise en œuvre de cette politique a soulevé de nombreuses difficultés : certaines d'ordre linguistique, d'autres liées aux enjeux sociaux, politiques, identitaires et à la légitimité de l'État.

Après plus de trente ans d'application, la langue française a amorcé un retour progressif, notamment dans l'enseignement des matières scientifiques. Cette réorientation, actuellement mise en œuvre dans les différentes académies régionales, témoigne de la volonté de l'État de renforcer l'apprentissage du français dès les premières années de scolarité, en complément de l'arabe standard.

REFERENCES

- [1] Alaoui. M (1992), « L'Université "des deux frères" : authenticité et ouverture », *Arabies*, n° 71.
- [2] Bourdieu. P, (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris :
- [3] Fayard.Dujardin.L et Y. Lacoste (1991, p. 276), *L'état du Maghreb*, La Découverte
- [4] Felk. A, (1999), « Enseignement : quel projet? », *Maghreb-Machrek*, n° 164, p.53-66.
- [5] Gilbert Grandguillaume *Revue d'Aménagement linguistique*, Aménagement linguistique au Maghreb, Office Québécois de la langue française, N°107, hiver 2004, p.15-40.
- [6] Moatassime. A, (1978), « La politique de l'enseignement au Maroc de 1957 à 1977 », *Maghreb Machrek*, n° 79, p. 29-46.
- [7] Quitout. M, (2001), *Parlons L'Arabe Dialectal Marocain*, Paris, L'Harmattan.
- [8] Sehim. M. (1989), « Maroc : SOS Université », *Arabies*.