

Le parler bilingue comme mode d'enseignement-apprentissage des DdNL dans les sections internationales au Maroc

Mohammed LAHLOU¹

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères gagne des dimensions de plus en plus larges dans le système éducatif marocain suite aux reconfigurations linguistiques apportées par les réformes éducatives. L'une des grandes mutations est le changement progressif de la langue d'enseignement des matières scientifiques. La langue française se substitue à l'arabe dans les Sections Internationales créées en 2013 préparant la scène à une généralisation qui se fait progressivement pour atteindre les deux cycles : collégial et secondaire qualifiant, comme le prévoit la réforme de la Vision Stratégique². Le français renforce ainsi son statut dans le marché des langues au Maroc et s'installe confortablement comme une langue de la réussite scolaire et de l'insertion professionnelle. Vue sous cet angle, la langue française, décrétée langue étrangère, acquiert officieusement les traits d'une langue seconde.

Le décloisonnement linguistique apporté par la nouvelle réforme a donné lieu à l'émergence de nouveaux phénomènes issus du contact des deux langues en question, que ce soit dans l'espace temps du cours de la DdNL (Discipline dite Non Linguistique : ici, les mathématiques, la physique et la SVT) ou dans les moments d'échanges libres. Ces nouvelles pratiques langagières adoucissent les coups de la fracture linguistique causée par le changement de la langue d'enseignement. Elles se sont même imposées comme un mode d'enseignement-apprentissage de contenus disciplinaires et d'une langue spécialisée. Cet article s'attachera à étudier les aspects du parler bilingue comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage des DdNL dans le

¹ Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc.

² Conseil Supérieur d'Enseignement, Vision Stratégique de la Réforme de l'école marocaine 2015-2030, Rabat, Maroc.

contexte du Baccalauréat International Option Français (dorénavant BIOF) marocain. Il décrira comment la langue arabe (L1), dans ses deux variétés : standard et marocain, est mobilisée comme un outil de médiation dans le processus d'enseignement et d'acquisition des concepts en langue française (L2). Il analysera ensuite les aspects, les motifs et les facteurs contextuels qui stimulent cette mobilisation. Il débouchera enfin, dans une perspective sociodidactique qui tend à prendre en charge dans le domaine de l'enseignement les réalités du terrain, sur une esquisse de propositions d'intégration didactique de l'approche bilingue pour un enseignement qui mutualise contenu disciplinaire et contenu linguistique.

Contexte de la recherche et méthodologie du travail

Il convient tout d'abord de cadrer cette étude dans son contexte. La nouvelle réforme baptisée Vision Stratégique 2015-2030 installe un changement au niveau de l'enseignement des matières scientifiques qui se feront graduellement en langue étrangère afin d'harmoniser cet enseignement avec celui universitaire où les sciences n'ont jamais été enseignées en arabe même sous le règne de la politique d'arabisation. Les prémisses de cette réforme ont émergé en 2013 quand le Maroc a intégré dans son système éducatif les sections internationales du baccalauréat pour diversifier l'offre scolaire et garantir une ouverture sur le monde plurilingue. Justement, ces sections permettent de suivre certains enseignements de DdNL (les matières scientifiques) en langue étrangère, notamment en langue française qui demeure la première langue étrangère du pays. Cette étude qui porte sur le BIOF est par conséquent susceptible d'être généralisée sur tout le contexte éducatif marocain une fois la nouvelle réforme installée.

Notre enquête a été effectuée dans la ville de Marrakech au lendemain de la mise en place de ces sections et a visé des élèves et des enseignants du BIOF dans plusieurs lycées. Les élèves sont presque tous originaires de la ville. Les deux tiers sont des filles. Ils ont poursuivi leurs études collégiales dans des écoles publiques ou privées qui dispensent l'enseignement des sciences en langue arabe. Ce sont des élèves dont la majorité a l'arabe marocain comme langue première. Ils ont accédé aux sections internationales après une sélection sur dossier où la note de la langue française représente 50% de la moyenne calculée. Quant aux enseignants, ce sont les mêmes qui prennent en charge le baccalauréat arabisé et qui se sont proposés à enseigner les sciences en français au BIOF. Ils exercent par conséquent en

deux langues, l'arabe et le français. L'enquête s'est focalisée sur le Tronc Commun du secondaire, l'année qui est immédiatement marquée par la transition de l'arabe au français.

Cette étude, issue en grande partie de notre recherche pour la thèse de doctorat (Lahlou, 2018), part du terrain et privilégie, dans une approche qualitative, l'observation directe et les entretiens semi-directifs comme procédé de recueil de données. Elle interprète les résultats en les rattachant aux phénomènes sociolinguistiques qui les génèrent. Les fonctions des pratiques langagières plurilingues chez les élèves et chez les enseignants acteurs de cet enseignement-apprentissage sont étudiées à l'aide d'une approche sociodidactique définie : « comme une sociolinguistique qui pense les discours de et sur l'école » (Rispaïl, 2012 : 99).

Sur le plan méthodologique, la construction des observables se réalise à l'aide d'une approche empirico-inductive (Blanchet, 2012) en adoptant une posture intégrée d'un chercheur membre de son terrain du moment où nous étions, durant l'enquête, enseignant de français au BIOF.

Résultats

▪ Un bilinguisme attesté

Au BIOF, le curriculum est structuré de sorte à investir la macro-alternance linguistique dans la mesure où la programmation envisage l'enseignement de certaines matières en L2 au côté d'autres en L1. De ce fait, l'usage de L1 et L2 est tributaire de la distribution curriculaire. Mais, le niveau macro de la planification ne structure pas un éventuel enchevêtrement des langues au sein de la même discipline. Il se contente de proposer une progression graduelle dans l'adoption de la langue d'enseignement comme le suggère la note cadre du BIOF : « La progression graduelle dans l'adoption de la langue choisie pour l'enseignement des matières en question à chaque fois qu'il s'avère nécessaire ». Il est à comprendre que l'alternance linguistique est tolérée mais rien n'insinue qu'elle est souhaitée et aucun document ne didactise cet éventuel contact des langues. Les aspects didactiques du bilinguisme n'ont pas été explicités.

Une enquête en sociodidactique amène souvent à « éclairer des phénomènes brouillés » (Billiez, 2014 : 253) car elle conçoit les pratiques langagières scolaires et extrascolaires comme un continuum sociolinguistique et culturel et permet de mettre au clair des pratiques langagières qui échappent souvent au traitement du niveau macro d'un système éducatif. Ainsi, nous

envisageons la compréhension de ce phénomène sociolinguistique par le repérage et le traitement du parler bilingue objet de la recherche.

La première étape de notre observation du terrain a cherché tout d'abord à s'assurer de la présence de plusieurs langues dans le contexte disciplinaire étudié à savoir le cours de sciences dispensé en langue française (L2) et les moments d'interclasses qui lui sont attachés.

Effectivement, l'observation directe des cours de DdNL et de l'environnement scolaire nous a permis de constater la présence de pratiques langagières bilingues remarquablement assumées par les acteurs. Nous les classons en les situant à trois niveaux : au niveau macro du curriculum, au niveau méso de la classe et au niveau micro de l'individu.

Au niveau curriculaire, l'enseignement des matières scientifiques au BIOF s'inscrit dans une politique linguistique de la macro-alternance consistant à dispenser des enseignements en arabe et d'autres en français. La répartition hebdomadaire du Tronc commun scientifique (la première année du cycle lycéen) consacre vingt heures d'enseignements en langue française (DdNL et cours de langue), deux heures à l'arabe, six en arabe (Éducation islamique, Histoire géographie et philosophie) et deux heures à une deuxième langue étrangère qui est dans la plupart des cas l'anglais. A ce niveau, le plurilinguisme est institutionnalisé et réfléchi. Le curriculum associe une discipline à une langue et installe ainsi une alternance linguistique clivée et répertoriée.

Par ailleurs, la note cadre du ministère propose une alternance des langues dans l'enseignement des matières scientifiques mais sans préciser les modalités de l'intégration de la L1. C'est-à-dire que c'est à l'enseignant de recourir à l'arabe quand cela s'avère nécessaire. Et donc, l'alternance est prévue également au niveau micro-structurel : le cours de la discipline. Les raisons de cet éventuel recours ponctuel à la L1 ne sont pas précisées et sont laissées à l'appréciation de l'enseignant praticien.

Au niveau curriculaire et macro-structurel, on note donc la présence d'une certaine forme institutionnelle qui prend en charge l'alternance codique, mais au niveau technique didactique, aucun document ne décrit les modalités de son activation.

- Au niveau du cours de sciences, nous étions amené à constater que l'alternancelinguistique s'affiche comme une pratique constante chez la quasi-totalité des enseignants. L'enseignant gère dans l'instant même sa palette linguistique pour répondre à des besoins didactiques ou affectifs. Ce sont des pratiques qui ne sont pas structurées au niveau curriculaire. Notre étude a

abouti à classer les contextes discursifs où l'arabe est activé à deux cas. Il revêt en conséquence deux fonctions :

- L'équivalence notionnelle : l'alternance est activée quand l'enseignant donne ou demande l'équivalent en arabe d'un terme scientifique. Il peut également définir le concept en arabe. L'alternance revêt ici une fonction didactique visant à faciliter la clarification en exploitant un pré-requis déjà conceptualisé en langue arabe.

- L'énoncé extra-disciplinaire : nous avons remarqué que l'enseignant active également l'arabe, surtout dialectal, dans des énoncés qui ne se rapportent pas directement à un contenu disciplinaire. Il rappelle ses apprenants à l'ordre, les amuse par des énoncés authentiques (proverbes, Coran, ...), leur raconte une histoire, etc. L'arabe est associé dans ces cas à un besoin affectif beaucoup plus qu'à une urgence didactique. Il émerge quand l'énoncé est marqué par la culture locale et s'éloigne du besoin disciplinaire.

Quelques interactions en classe de BIOF échappent en cela à la réflexion curriculaire qui structure la gestion des langues au niveau macro. Si l'interaction au niveau extra-disciplinaire dépend de particularités socioculturelles et affectives du groupe de classe, d'où son caractère fluctuant échappant à toute réflexion de didactisation, le niveau didactique des interactions concrétisé par la recherche de l'équivalence notionnelle manifeste par ailleurs un usage constant de la micro-alternance codique pour des raisons de clarification et de construction de sens.

- Au niveau de l'individu : l'enquête s'est intéressée aussi aux pratiques langagières relevant du niveau individuel extrascolaire. C'est-à-dire les prises de paroles autour de contenus scientifiques en dehors du cadre formel de la classe. Ce sont généralement des révisions de cours entre camarades de classe et surtout des discussions avant et après un contrôle ou une évaluation. Nous avons profité de notre posture de chercheur intégré dans son terrain de recherche pour tendre l'oreille aux productions des élèves. Nous avons observé un usage diglossique des deux langues du moment où c'est l'arabe dialectal, favorisé par la situation de communication, qui est dominant. Le français n'est activé que pour énoncer un terme scientifique ou exprimer une relation mathématique (l'équation, la limite, égale à, plus que, etc.).

Ce résultat sur la dynamique des interactions langagières bilingues en situations didactiques interroge les facteurs qui régissent la distribution des langues dans le parler bilingue des acteurs. Les pratiques enseignantes bilingues ne visent pas seulement la clarification, mais aussi la distraction ou le maintien de l'ordre. Elles correspondent à un niveau notionnel quand on se

rapporte au contenu scientifique et à un niveau séquentiel plus développé quand la situation est extra-disciplinaire. Chez les apprenants, les pratiques bilingues s'affichent surtout lors des communications parascolaires. Elles sont à dominante arabe dialectal. Concernant cet aspect, on comprendra pourquoi il y a usage de l'arabe standard dans le cours de science : les termes scientifiques et leurs mises en discours n'existent pas en arabe dialectal. C'est l'arabe standard qui est la langue académique et qui a constitué le support linguistique des enseignements scientifiques au cycle collégial et primaire.

Ces observations sont confirmées par les propos de nos informateurs élèves et enseignants :

- **Inf élève 2** : Monsieur on parle, on utilise les termes français en expliquant en arabe
- **Enq** : pourquoi vous faites ça <?> Vous avez le terme français et vous l'expliquez en arabe <?>
- **Inf élève 6** : on s'est habitué à utiliser l'arabe
- **Inf élève 3** : pour les maths, il y a un peu de // pour le langage on parle pas toujours en français
- **Enq** : donc vous faites un va et vient entre le français et l'arabe <?>
- **Inf élève 3** : oui. Parfois il y a des termes en français qu'on comprend l'explication juste en arabe (sic)

- **Enq** : [...] et qu'est-ce qu'il fait par exemple pour dépasser ce problème <?>
- **Inf élève24** : parfois il explique en arabe puis en français quand on pose une question il nous demande de parler en français et quand on est en panne on peut dire la chose en arabe

- **Inf prof. SVT1** : non moi je le fais/ je le fais souvent en classe du BIOF je leur donne le terme en arabe/ quelque fois je leur traduis la phrase en arabe mais = mais je dis bien en arabe et non pas le dialecte pas le dialecte je traduis en arabe donc à ce moment là je pense que je règle le problème de quelques élèves qui n'arrivent pas à comprendre en français

- **Inf prof. Math3** : oui il y a des mots qu'on ne peut pas expliquer si on ne fait pas appel à l'arabe
- **Inf prof. SVT5** : oui l'arabe permet de passer le message et c'est normal ils avaient étudié en arabe et maintenant c'est difficile de faire l'interruption ce n'est pas normal* il fallait enseigner en français au moins à partir du collège au moins pour qu'ils comprennent les termes scientifiques

- **Enq** : et les élèves <?> Vous demandent-ils de traduire <?> Non <?>
- **Inf prof. SVT5** : bien sûr ils me demandent tout le temps de traduire mais j'essaie de ne pas traduire tout le temps.

L'enseignant investit le répertoire langagier des apprenants pour clarifier un concept censé être acquis en langue arabe. Cette pratique répond à un double objectif : le premier, immédiat, conscientisé et recherché par l'enseignant, celui de gagner en économie didactique par le recours aux pré-requis ; le deuxième, rarement explicité ou recherché par l'enseignant, le développement de compétences bi-plurilingues.

▪ **Motifs contextuels du parler bilingue**

La mobilisation de l'arabe dans un cours censé être dispensé en français est, nous semble-t-il, la résultante immédiate de certaines raisons qui ne sont pas forcément d'obédience didactique. Nous en avons relevé trois :

- Assurer la transition : le passage de la L1 à la L2 dans l'enseignement des matières scientifiques est ici en stade transitoire. Les acquis antérieurs sont toujours conceptualisés en L1 chez les apprenants. Leurs actualisations se font souvent par l'activation de l'arabe langue d'enseignement au cycle collégial. En effet, en première année du lycée du BIOF, le Tronc Commun, les élèves se réfèrent à leur capital langagier en arabe pour construire des concepts et des discours en français.

- Le manque de documents : Nous avons également remarqué la présence de documents en arabe dont l'usage incite à employer la langue du support. Les enseignants sont tout le temps appelés à traduire. Le contact des deux langues se fait également lors des moments de préparation de cours. Par conséquent, même chez l'enseignant, l'arabe est une langue de médiation non seulement lors du cours mais aussi durant sa préparation.

- L'insécurité linguistique : les insuffisances langagières en langue française sont également à l'origine de ce bilinguisme. Non pas de la part des apprenants, car l'usage de l'arabe leur est pratiquement censuré, mais de la part des enseignants qui se trouvent face à une responsabilité linguistique au côté de celle disciplinaire. Ils justifient cela en affirmant qu'ils n'ont pas reçu de formation pour enseigner en français. Le recours à l'arabe leur permet alors d'énoncer un contenu ou une démonstration lorsque leur répertoire langagier en langue française leur fait défaut.

Il manque à ces facteurs celui qui aurait pu être le plus souhaité : le développement de compétences bilingues et le tissage interculturel par une

construction de réseau bilingue comme vecteur d'apprentissage d'un contenu disciplinaire et d'un contenu linguistique. Cette finalité n'est pas encore explicitée, et quand elle est atteinte ce ne serait que par un aboutissement contingent. Le parler bilingue apparaît ici comme une conséquence de forces majeures et non plus comme un choix pré-médité.

▪ Aspects de l'alternance linguistique

L'observation du terrain a permis de remarquer la présence d'une alternance des langues et de comprendre le phénomène en le rattachant à son contexte sociolinguistique. Il y a lieu maintenant de s'interroger sur les aspects de ce parler bilingue. Nous le traitons au regard de deux aspects. Un aspect qualitatif relatif à la variété de l'arabe mobilisé et un aspect quantitatif qui mesure la part de chacune des deux langues dans l'énoncé.

• Les aspects qualitatifs

L'usage de l'arabe pose la question de la variété. Si l'arabe standard est désigné comme la langue académique de l'école marocaine, l'arabe marocain n'est ni banni ni perçu comme une altération communicationnelle. Au contraire, avec la montée de la conscience plurilingue dans le contexte marocain, l'arabe dialectal est de plus en plus considéré comme une langue qui a sa place non censurée à l'école. En effet, le changement des regards amène souvent un changement des pratiques. Ainsi, nous jugeons pertinent de considérer la part de chaque variété dans les énoncés bilingues produits dans des situations d'enseignement-apprentissage des DdNL.

➤ Une alternance français/arabe standard :

Le recours à l'arabe standard est fréquent chez les enseignants des DdNL au BIOF. Ils ont souvent tendance à l'actualiser pour des fins de clarification. Les extraits suivants recueillis par observation directe indiquent comment la L1 est intégrée dans la séquence énonciative en L2. La séquence en arabe standard est associée à son équivalente en français et insérée dans le même syntagme.

• Verbes :

- [...] le fil s'allonge *يزداد طولاً* de plus en plus et [...]
(s'allonge : *يزداد طولاً*)
- [...] le solide a déplacé *أزاح* l'eau [...]
(a déplacé : *أزاح*)

- Noms :
 - [...] il faut trouver le conjugué *المرافق* [...] (le conjugué : *المرافق*)
 - on ne peut pas s'en débarrasser sans avoir l'autre choix *البديل*, c'est clair ? (l'autre choix : *البديل*)
- Expressions :
 - [...] peut-on calculer la raideur du ressort *صلابة/النايض* [...] (la raideur du ressort : *صلابة/النايض*)
 - [...] la masse de l'atome *كتلة/الذرة* est égale à [...] (la masse de l'atome : *كتلة/الذرة*)
 - [...] montrer que *بينان* X est égal à 0.[...] (montrer que : *بينان*)
 - [...] nous considérons que *نعتبر أن* la limite [...] (nous considérons que : *نعتبر أن*)
- Conjonctions :
 - [...] donc *إن* nous déduisons que [...] (donc : *إن*)
 - [...] d'où *و منه* [...] (d'où : *و منه*)

Nous remarquons que l'insertion de l'arabe ne fracture pas la structure syntaxique de l'énoncé en français. On remarque également que les termes qui sont soutenus par une clarification en langue arabe intègrent également les verbes, les conjonctions et les expressions et non seulement une terminologie exclusivement scientifique. Ceci est expliqué par l'intensité de l'usage de ces outils linguistiques lors de la démonstration scientifique, et aussi par la nécessité de les faire maîtriser. L'apprenant a besoin de connaître les concepts spécifiques et les tournures linguistiques appropriées pour les employer dans des énoncés d'où le besoin particulier de maîtriser l'emploi des conjonctions et de quelques verbes de l'argumentation scientifique.

Le recours à l'arabe standard est motivé chez l'enseignant par ses habits langagiers et par le cadre institutionnel de la communication. L'aspect académique de l'arabe standard favorise son emploi dans le choix bilingue du moment où la terminologie spécialisée est en arabe standard. Cela explique pourquoi l'arabe est sollicité pour donner une équivalence notionnelle.

➤ Une alternance français/arabe marocain

L'arabe dans sa variété marocaine est également présent dans le cours de sciences et beaucoup plus dans les échanges autour de la DdNL hors cours. Commençons par décrire ce bilinguisme dans le cadre libre des conversations et durant les moments d'interclasses avant d'analyser sa situation dans le cours de la DdNL.

Tout au long de notre participation observante, nous avons prêté une attention particulière aux pratiques langagières des apprenants. Ce sont souvent des groupes d'élèves qui discutent un élément de cours de physique, de maths ou de SVT. La situation est quasi-récurrente surtout après un examen pour justifier leurs réponses ou demander comment chacun a répondu à l'épreuve.

Dans ce genre de discussions et de révisions de leçons scientifiques, les apprenants, se trouvant libérés du cadre formel de la classe, se livrent à des productions langagières non conditionnées. Ils font une alternance des deux langues : le français et l'arabe dialectal. Nous avons constaté que ce bilinguisme est fortement à dominante L1. A titre d'illustration nous avançons ces deux exemples avec transcription et traduction:

1- *أولوا علاش هاد الإقوان مخرجاتش لي بحالك ؟*

- [iwa alach had l'équation makharajtch lia bhalek?]

➤ (et donc pourquoi je n'ai pas eu le même résultat de l'équation que toi ?)

2- *سأس فاش درتني ف الإقوان*

- [Sais pas. Choufi ntia ach darti fla démonstration]

➤ (Je ne sais pas. A toi de voir comment tu as fait la démonstration).

Cette alternance délibérée s'explique beaucoup moins par les éventuelles difficultés langagières en français que par la situation de communication elle-même : entre copains, c'est l'arabe dialectal qui est en usage quel que soit le sujet. S'ils sont obligés d'apprendre les sciences en français dans les situations formelles des classes, les révisions et les discussions autour de ces leçons ne sont pas soumises à la contrainte linguistique.

Ceci dit, nous pensons que l'emploi du bilinguisme arabe dialectal/français dans les situations informelles est né de deux forces : la

situation de communication qui met en scène des camarades de classe en dehors du schéma formel imposant une norme ; et l'impossibilité de ne pas communiquer en français les termes clés relevant du français scientifique. L'on remarque bien que les deux mots « équation » et « démonstration » sont conservés dans la langue de la discipline et que l'ensemble de l'énoncé est exprimé dans la langue première de ces apprenants. D'autres expressions comme « sais pas » pourraient garnir le parler.

Ce constat amène déjà à sentir la part du français scientifique dans l'usage d'un langage autour de la discipline même dans les situations de « hors-classe ». Les termes scientifiques n'ont pas subi de transformation bien que le contexte communicationnel tolère des procédés de transfert d'une langue à l'autre.

Ces pratiques plurilingues produites dans un cadre non soumis à l'autorité de la langue académique attestent d'une transformation langagière chez les élèves du BIOF. Ils produisent la terminologie scientifique en français dans des énoncés où c'est l'arabe qui domine. C'est-à-dire que dans ce genre de productions langagières, la part du français est réduite à la terminologie scientifique faute de son équivalence dans L1.

Qu'en-est-il de l'usage de l'arabe marocain dans le cours de science ? Il est remarquablement présent. Toutefois, il est une exclusivité de l'enseignant qui le mobilise à des moments précis. Nous avons noté deux moments de son activation :

- L'énoncé interjectionnel : l'enseignant mobilise l'arabe dialectal pour extérioriser un cri, une exclamation ou un sentiment à l'égard d'une activité d'un élève. Nous l'illustrons par cet exemple :

- **le maître** : et bein voila un contre exemple, tu es convaincu ?
- **l'élève** : oui.
- **le maître** : الرضى (mes bénédictions).

- L'argumentation fondée sur la culture locale : le patrimoine culturel est manifesté et investi dans le cours de sciences. Ainsi, l'enseignant fait de temps en temps appel à un aspect de la culture locale (histoire, proverbe, exemple concret,...) pour illustrer une pensée ou une démonstration. L'exemple suivant est éloquent dans ce sens.

- اللي مالقاش داكشي اللي بعا بيغي داكشي اللي لقا

- (Li malkach dakchi li bgha, yabghi dakchi li lka)

- « Quand on n'a pas ce qu'on aime, il faut aimer ce qu'on a ».

Ce proverbe est conduit lors d'une démonstration mathématique pour justifier le recours à un choix faute de mieux. Il a servi pour enseigner une stratégie de démonstration dans des situations où il y a peu de solutions.

• Les aspects quantitatifs

Après ce premier classement à base qualitative, il convient de ranger la distribution des langues selon le critère quantitatif en définissant la langue dominante dans le parler bilingue.

- Une alternance à dominante L1

Le bilinguisme à dominante arabe dialectal est remarqué chez les élèves dans des moments d'échanges élève-élève hors classe. La part du français est restreinte à la terminologie scientifique. Cela s'explique bien évidemment par la situation de communication qui n'impose pas la langue académique. D'autre part, quand bien même la compétence langagière des élèves en ce stade de transition serait en mesure de leur permettre d'échanger en langue française, la situation ne le favorise pas. Et donc, le bilinguisme où L1 domine est le propre des situations d'échange hors classe.

- Une alternance à dominante L2

Le bilinguisme à dominante L2, le français, est bien le propre des moments de classe. C'est la langue académique censée servir de support aux enseignements scientifiques. L'actualisation de l'arabe est sporadique et reste largement dépendant de la posture de l'enseignant et d'autres facteurs que nous analyserons au point suivant.

Finalement, nous aboutirons ainsi à associer le bilinguisme français/arabe standard à l'enseignant et le bilinguisme français/arabe marocain à l'élève et à l'enseignant.

▪ Les facteurs définissant les aspects du parler bilingue au BIOF

Comme nous l'avons montré, le parler bilingue est à vrai dire plurilingue où la distribution des langues diffère selon la situation et les acteurs de l'énonciation. Cette distribution est également la résultante de quelques facteurs. L'enquête effectuée en a relevé quatre : le milieu socio-éducatif, la posture de l'enseignant, le degré de son insécurité linguistique et le moment de la leçon.

- Le milieu socio-éducatif : dans les écoles privées de milieu socio-économique aisé où les élèves ont peu de difficultés langagières en français et

où les enseignants sont embauchés en fonction de leurs compétences disciplinaire et linguistique, le recours à l'arabe dans un cours de sciences est quasi-absent. Les leçons et les interactions se font quasi-exclusivement en français. Le bilinguisme est même perçu comme une dégradation du cours et de l'aspect culturel de son énonciateur. Par contre, dans les milieux défavorisés ou moins aisés et dans les écoles publiques socialement hétérogènes de niveau social très modeste, le recours à l'arabe est remarquablement fréquent. L'arabe sert de premier outil de médiation entre un contenu dur et une langue opaque. La clarification est donc fluidifiée par le bilinguisme. Toutefois, la fréquence de cette pratique est elle aussi tributaire de l'évaluation par l'enseignant de la situation et du besoin. Elle dépend aussi de ses compétences linguistiques en français car nous avons été amené à constater que l'arabe devient souvent un palliatif des difficultés langagières en L2.

- La posture de l'enseignant et ses partis pris du bilinguisme : certains enseignants sont convaincus que la mobilisation de l'arabe empêche les élèves de faire l'effort nécessaire pour conceptualiser en français dans la mesure où ils attendent toujours la conversion du discours dans la L1 pour comprendre. Ces enseignants sont en effet dans une posture monolingue qui, selon eux, permet à l'apprenant d'apprendre une langue avec ses réflexes linguistiques et culturels. Cet avis est éloquent dans ce sens :

Inf prof SVT6 : personnellement j'ai opté de ne parler qu'en français en classe / c'était une décision très bien réfléchie dans ma classe j'ai aucun mot en arabe personnellement aucun mot en arabe ni en darija mais des élèves parfois quand ils demandent madame ce mot est-ce que ça veut dire ceci en darija je tolère mais je réponds toujours en français même quand ils ont pas compris je reformule d'une autre manière mais toujours en français parce que le problème qui se pose en SVT c'est que nous devons être à la fois professeur de langue et professeur de la matière scientifique.

- L'insécurité linguistique de l'enseignant : on a pu remarquer que les enseignants qui se sentent mal à l'aise en s'exprimant en français recourent plus fréquemment à l'arabe pour étaler une réflexion ou pour abréger un processus laborieux de clarification. Le bilinguisme revêt ici la fonction de palliatif des difficultés langagières. L'enseignant se trouve dans une situation

didactique tout à fait nouvelle. L'alternance codique lui permet en effet de combler les lacunes communicationnelles que l'usage du français lui crée.

- Le moment de la leçon : la partie expérimentation est souvent en L2 ou à dominante L2 car on répète les mêmes formules lors des expériences. La partie conceptualisation est plus marquée par la présence de la L1, et la partie application est moins affectée du moment où l'apprenant est supposé avoir les moyens linguistiques pour la mise en discours des concepts et de la démonstration.

Après cette analyse qui répertorie le parler bilingue selon des aspects, des critères et des facteurs, il importe de mettre l'accent sur l'aspect aléatoire de l'alternance codique qui se fait en dehors de toute planification didactique préalable. Le parler bilingue se manifeste surtout dans des moments de clarification de concepts scientifiques. Il est attesté par les acteurs comme un outil de construction des savoirs. C'est dans ce sens constructif au niveau scientifique et culturel que nous abordons le point suivant.

▪ **Perspectives didactiques**

Comme le veut une recherche en sociodidactique, nous proposons des voies d'intervention didactique visant la prise en charge du parler bilingue dans l'enseignement des DdNL au BIOF et la consolidation de sa fonction de mode d'enseignement-apprentissage. Mais il faudra tout d'abord préciser les fondements qui sous-tendent ces propositions. En effet, elles se réfèrent à un principe à la fois éthique et écologique qui conçoit l'apprenant comme acteur social, citoyen en devenir. Ses apprentissages scolaires devraient donc lui permettre de s'intégrer dans la communauté socioéconomique et culturelle.

De là s'imposerait l'adoption d'approches qui réduisent le fossé entre l'école et son environnement. Au niveau linguistique, ces approches devraient permettre une prise en charge de la réalité sociolinguistique du contexte global loin de toute purification de variétés linguistiques ou idéalisation idéologiques qui finiraient par faire de l'école un lieu scindé de son environnement ou qui n'existe que dans l'imaginaire.

Sur le plan social, l'adoption du bilinguisme arabe/français dans l'enseignement scientifique au BIOF revêt également des dimensions éthiques que nous pouvons déduire des rapports entre langue, science et communauté décelés par Gajo (2013 : 103) :

- « - une communauté qui finance la science doit pouvoir en obtenir rapidement les produits et les résultats, dans sa langue ;
- les besoins et les postures de recherche sont l'émanation de communautés, de traditions et de langues particulières, qui doivent pouvoir s'exprimer dans leur diversité ;
- le domaine scientifique constitue un domaine fondamental du développement d'une langue ; l'abandonner à une langue unique met sérieusement en péril la diversité linguistique. »

Une société qui investit dans l'enseignement des sciences a le droit de faire profiter de cet enseignement à l'ensemble de la communauté, à ses traditions, son histoire et à sa langue première. Comme il participe à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le bilinguisme joue aussi un rôle dans le maintien d'une certaine cohésion sociale par la reconnaissance de la diversité linguistique du répertoire national.

La mise en place d'une stratégie de l'alternance des langues au BIOF revêt donc un aspect à la fois écologique et éthique. Sur le plan écologique, tout enseignement est appelé à s'adapter à l'environnement qui l'abrite. Occulter l'aspect plurilingue de la société marocaine et ne pas prendre en considération la fracture que crée le changement de langue d'enseignement en adoptant le monolinguisme L2 serait un acte qui favorise l'hégémonie d'une langue étrangère en lui attribuant l'enseignement des disciplines hautement techniques ou scientifiques. La prise en considération du facteur écologique est en effet importante. Sur le plan éthique, elle lutte contre la catégorisation sociale que créeraient les enseignements monolingues. En effet, une société qui investit dans l'enseignement scientifique doit faire profiter de cet enseignement à l'ensemble de ses membres. Or, quand cet enseignement de qualité n'est dispensé qu'en français, son lauréat risquerait de rompre les liens avec les membres non francophones de la société. Cela veut dire que le coût investi par la société ne profite pas à tous ses membres. En fin de compte, cette alternance ne niera pas la réalité du terrain. Mieux encore, elle aboutira à lever tout sentiment de culpabilité que pourrait éprouver un enseignant de DdNL quand il se retrouve contraint de recourir à l'arabe.

Nous nous inscrivons dans cette vision écologique du plurilinguisme pour recommander le maintien et la structuration du jeu des langues dans le cours scientifique au BIOF, et ce par un bilinguisme intégré, car, comme le

signale le physicien Jean-Marclévy-Leblond (1996 :204) ³ : « La domination quasi monopolistique d'une langue, quelle qu'elle soit, inhibe le jeu des mots et des idées, souvent stimulé par les traductions, passages et échanges d'une langue à l'autre ». Nous proposons également, en nous référant à Duverger (2007), une stratégie pédagogique d'une progression de l'alternance des langues allant de la méso-alternance à la micro-alternance. Cette manière progressive d'enseigner permettra de parer aux contrecoups d'une transition linguistique brutale et contribuera à développer chez l'apprenant une compétence bilingue qui lui est nécessaire dans le contexte où il évolue. Elle permettra de ne pas perdre de vue comment on conçoit et on énonce le contenu disciplinaire dans sa langue première tout en développant chez lui les compétences relatives à la L2.

Conclusion

L'analyse des productions langagières dans les situations didactiques et dans les échanges libres au BIOF montre que le parler bilingue est inscrit dans une stratégie d'enseignement-apprentissage qui vise la clarification des concepts et l'acquisition d'un discours spécialisé. Ce bilinguisme caractérisant les différentes productions langagières est stimulé par la particularité de l'enseignement des sciences au BIOF établi sur un changement de la langue d'enseignement. En effet, la conceptualisation en L2 est souvent bâtie sur le répertoire conceptuel et langagier de l'élève et qui est en L1. Le parler bilingue aboutit à aider les apprenants en difficultés langagières à construire peu à peu un capital linguistique spécialisé en langue française. De là, le parler bilingue s'offre comme un choix didactique stimulant le jeu des langues et la compétence plurilingue chez les acteurs.

Le parler bilingue serait également perçu comme le symptôme d'une carence langagière chez un enseignant des DdNL appelé à maîtriser conjointement le contenu disciplinaire et la forme linguistique de son énonciation et de sa gestion didactique.

Sur le plan didactique, l'enquête nous porte à comprendre que l'enseignant de la matière scientifique active l'arabe lors de la clarification quand il s'avère, dans l'instant même, que cette langue pourra jouer le rôle de médiateur facilitant l'acquisition des concepts. Et donc, cette pratique reste

³ Cité par L. Gajo (*ibid.*, p. 244).

tributaire du jugement de l'enseignant et dépendante aussi d'autres facteurs que nous avons développés. Cette irrégularité dans l'usage de l'alternance codique d'un enseignant à l'autre risque de faire basculer le discours didactique dans des formes d'alternance codique qui déprécient la qualité de cet enseignement bilingue. Justement, la démarche didactique que nous proposons consiste à prendre en charge le multilinguisme du contexte et le répertoire bilingue commun aux acteurs. Elle propose des mises en synergie entre l'arabe et le français au niveau macro, méso et micro-didactique pour asseoir une approche orientée vers le développement d'un répertoire linguistique bilingue qui valorise le patrimoine langagier en L1 et le met au service du développement de la L2 en contexte scientifique.

Bibliographie

- Beacco, Jean Claude et al., *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Editions du Conseil de l'Europe, 2016.
- Blanchet, Philippe, « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques », dans *Reconfigurations des concepts, pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique - Revue Socles*, Bouzaréah, Alger, 2012-B, p. 11-16.
- Blanchet, Philippe, Chardenet, Patrick (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, 2014.
- Causa, Marielle, « Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une « compétence discursive » dans la production écrite du niveau avancé », *Revue Synergie Roumaine*, 4, 2009, p. 179-188.
- Coste, Daniel, *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, Paris, ADEB, 200.
- Duverger, Jean, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Revue Tréma*, 2007, URL : [<https://trema.revues.org/302>].
- Duverger Jean, « Une trame méthodologique de l'alternance séquentielle des langues », dans *Enseignement bilingue, Le professeur de 'disciplines non linguistique', Statut, fonction, pratiques pédagogiques*, Paris, ADEB, 2011, p. 64-67.

- Gajo, Laurent, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Revue Tréma*, 2007, URL : [<http://trema.revues.org/448>].
- Gajo, Laurent, *et al.*, « Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire ». *Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique* : PNR 56. 2008, URL: [<http://www.pnr56.ch>]
- Gajo, Laurent, Pamula-Behrens Malgorzata, « Français et multilinguisme dans la science », dans *Synergies Europe 8. Revue du GERFLINT* (Groupe de recherche sur le français langue internationale), 2013.
- Lahlou Mohammed, « Le français dans les filières scientifiques du BIOF : langue enseignée, langue d'enseignement », dans *Revue Langues, cultures et sociétés*1/2, 2016, [<http://revues.imist.ma/?journal=LCS&page=article&op=view&path%5B%5D=4969>]
- Messaouadi Leila, « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : pour un bilinguisme intégré », dans *Les technoclectes au Maghreb : éléments de contextualisation*, Publications du Laboratoire Langage et Société CNRST-URAC 56 de la faculté des lettres et des sciences humaines, Kénitra, 2013, p. 111-125.
- Rispail, Marielle, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues », dans *La lettre de l'AIRDF*, n° 38, 2006, p. 5-12.
- Rispail, Marielle, « Interroger la sociodidactique : faux semblants, résistances et orientations » dans *Revue Socles, Reconfigurations des concepts, pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, ENS de Bouzaréah, Alger, 2012, p. 61-81.
- Springer, Claude, « Evaluer dans les sections bilingues : transversalité disciplinaire et modélisation », CIEP, Conférence inaugurale : Comment décrire et évaluer les compétences spécifiques de l'enseignement bilingue : propositions autour de la médiation ? 2010, 12 pages.URL : [[http://www.lefildubilingue.org/sites/default/files/dossier_5_0410_download\(1\).pdf](http://www.lefildubilingue.org/sites/default/files/dossier_5_0410_download(1).pdf)].
- Vollmer, Helmut Johannes, « Langues d'enseignement des disciplines scolaires », Conférence intergouvernementale Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe, Strasbourg, 16-18 octobre 2006.