

**Fracture linguistique, numérique et enseignement du français dans les
filières scientifiques marocaines à l'ère du BIOF :**

Une approche sociodidactique à partir des données de la FSSM

Amara El Azhari

DR. EN SCIENCES DU LANGAGE

A LA FACULTE DES LETTRES, DES LANGUES ET DES ARTS,

UNIVERSITE IBN TOFAIL – KENITRA

ENSEIGNANT AU CYCLE QUALIFIANT

Maroc

RÉSUMÉ

Cet article analyse les transformations didactiques de l'enseignement du français dans les filières scientifiques marocaines à l'ère du Baccalauréat International Option Français (BIOF, réforme 2013). Ancré dans une approche sociodidactique, il repose sur une enquête mixte menée à la Faculté des Sciences Semlalia de Marrakech (FSSM) : 220 questionnaires bilingues administrés à des étudiants de S2 (n=102, filière SVTU) et de S6 (n=118, filières SVI et STU), complétés par des entretiens qualitatifs auprès de 7 enseignants du module de Langue et Terminologie (LT). Les données, analysées par tri croisé (SphinxPlus.V5), révèlent que si le BIOF a significativement réduit la fracture linguistique initiale — 58,6 % des étudiants BIOF comprennent pleinement les cours magistraux contre 14,3 % des bacheliers arabisés — il a davantage déplacé le problème que résolu : les difficultés migrent du français général vers le discours académique et scientifique en cours de parcours. Parallèlement, une insécurité linguistique persistante (59,8 % des étudiants évitent le français) pousse vers un usage massif des outils numériques comme dispositif compensatoire non institutionnalisé (YouTube, 61,8 % ; Google Traduction, 59,8 %). Le module LT révèle quant à lui une inadéquation structurelle majeure entre ses objectifs déclarés et ses pratiques réelles. L'article plaide pour une reconfiguration didactique fondée sur le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) et pour l'institutionnalisation des usages numériques dans un cadre pédagogique structuré.

ABSTRACT

This article analyzes the didactic transformations in French language teaching in Moroccan scientific programs under the International French Option Baccalaureate (BIOF, 2013 reform). Drawing on a sociodidactic approach, it is grounded in a mixed-methods survey conducted at the Faculty of Sciences Semlalia in Marrakech (FSSM): 220 bilingual questionnaires administered to second-semester (n=102, SVTU stream) and sixth-semester students (n=118, SVI and STU streams), supplemented by qualitative interviews with 7 teachers of the Language and Terminology (LT) module. Cross-tabulation analysis (SphinxPlus.V5) reveals that while the BIOF reform has significantly reduced the initial linguistic gap — 58.6% of BIOF students fully understand lectures, compared to 14.3% of Arabic-track graduates — it has displaced rather than resolved the problem: difficulties shift from general French to academic and scientific discourse across the academic pathway. Persistent linguistic insecurity (59.8% of students avoid using French) drives massive informal use of digital tools as compensatory devices (YouTube: 61.8%; Google Translate: 59.8%). The LT module displays a major structural mismatch between its stated objectives and its actual practices. The article advocates for a didactic reconfiguration grounded in French for Academic Purposes (FOU) and the institutionalization of digital tool use within a structured pedagogical framework.

1. Introduction

La question des langues d'enseignement dans les systèmes éducatifs postcoloniaux constitue l'un des enjeux les plus complexes de la politique linguistique contemporaine. Au Maroc, ce débat prend une forme particulièrement aiguë dans les filières scientifiques universitaires, où la tension entre arabisation et francisation s'est cristallisée au fil des décennies en une *fracture linguistique structurelle* (Messaoudi, 2016) : les élèves du secondaire reçoivent un enseignement des sciences en arabe, puis se retrouvent à l'université face à des cours dispensés exclusivement en français. Cette rupture brutale constitue l'un des facteurs les plus documentés d'échec académique en première année de licence (Lahlou, 2018 ; Bentaleb, 2021).

La réforme du Baccalauréat International Option Français (BIOF), introduite en 2013 par le Ministère de l'Éducation Nationale, a tenté de combler cette rupture en rétablissant le français comme langue d'enseignement des disciplines scientifiques au lycée qualifiant. Progressivement généralisée, elle représente la réponse institutionnelle la plus ambitieuse de la dernière décennie à la fracture linguistique. Elle s'inscrit dans un contexte plus large de réformes éducatives marocaines visant à améliorer la qualité et l'équité du système scolaire, notamment la Vision Stratégique 2015–2030 et le cadre de la Loi-Cadre 51–17.

Or, une décennie après son introduction, les effets réels du BIOF sur les pratiques langagières universitaires restent peu documentés empiriquement. Les rares études disponibles (Lahlou, 2018 ; Bentaleb, 2021) esquissent des tendances mais sans données chiffrées issues de terrains universitaires précis. C'est cette lacune que la présente recherche entend combler, à partir d'une enquête conduite à la Faculté des Sciences Semlalia de Marrakech (FSSM), établissement à accès ouvert emblématique des tensions qui traversent l'enseignement supérieur scientifique marocain.

Par ailleurs, l'émergence massive du numérique comme espace d'apprentissage informel modifie en profondeur les stratégies d'adaptation des étudiants face aux difficultés linguistiques. Baron et Bruillard (2021), Tricot (2017) et Perrenoud (2008) ont théorisé ces transformations dans des contextes généraux. Notre article

propose d'articuler ces apports théoriques avec des données empiriques situées dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur scientifique marocain post-BIOF.

Trois questions de recherche structurent cet article :

– Q1 — Dans quelle mesure le BIOF a-t-il réduit la fracture linguistique à la FSSM, et quel est l'effet mesurable de la réforme sur la compréhension des cours magistraux ?

– Q2 — Les difficultés linguistiques persistent-elles malgré la réforme, et si oui, selon quelle dynamique évolutive au fil du parcours universitaire ?

– Q3 — Quel rôle les outils numériques jouent-ils dans les stratégies d'adaptation des étudiants, et dans quelle mesure ce rôle est-il compatible avec les objectifs d'un enseignement du français universitaire structuré ?

2. Cadre théorique et conceptuel

2.1 La fracture linguistique : concept et contextualisation marocaine

La notion de *fracture linguistique* a été développée par Messaoudi (2016) pour désigner le hiatus structurel entre la langue d'enseignement au secondaire et celle de l'université dans le contexte marocain. Ce hiatus n'est pas le produit d'un choix délibéré mais d'une sédimentation de politiques linguistiques contradictoires. Les politiques d'arabisation progressives des années 1970-1980, menées dans une logique de décolonisation culturelle, ont arabisé l'enseignement des sciences au secondaire tout en maintenant le français à l'université — maintien motivé par des considérations de compétitivité internationale et de continuité académique (Bentaleb, 2021).

Cette fracture s'articule à la notion bourdieusienne de *capital symbolique* (Bourdieu, 1982) : la maîtrise du français constitue, dans le champ universitaire marocain, un capital inégalement distribué selon les origines socioéconomiques et géographiques des étudiants. Les élèves issus de milieux favorisés ou urbains bénéficient souvent d'une exposition précoce au français (cours particuliers, écoles privées, médias), tandis que ceux issus de milieux ruraux ou défavorisés arrivent à

l'université avec une maîtrise quasi exclusivement scolaire de la langue, insuffisante pour le discours académique. Le BIOF visait précisément à corriger cette inégalité structurelle en offrant à tous les lycéens publics une exposition au français scientifique.

2.2 L'insécurité linguistique comme frein cognitif

Le concept d'*insécurité linguistique*, développé par Labov (1972) dans ses travaux sur la stratification sociale du langage, désigne le sentiment d'illégitimité ressenti par des locuteurs qui perçoivent leur variété linguistique comme inférieure à la norme dominante. Dans le contexte universitaire marocain, ce concept prend une dimension particulière : les étudiants ne souffrent pas d'une forme d'illégitimité dialectale, mais d'une véritable *insécurité interlinguale* — un sentiment de ne pas légitimement « posséder » le français, langue perçue comme appartenant à une élite ou à l'Autre.

Comme l'a montré Kerbrat-Orecchioni (1996), l'insécurité linguistique produit des effets comportementaux mesurables : auto-censure, évitement de la prise de parole, recours à des formes plus simples ou à la langue maternelle, absence de prise de risque linguistique. Ces comportements sont précisément ceux que nos données documentent à grande échelle, et ils constituent un frein à l'engagement cognitif bien au-delà du simple obstacle lexical. Un étudiant qui n'ose pas poser de questions en amphithéâtre ou participer à un débat scientifique en français est privé d'interactions fondamentales pour la construction des savoirs disciplinaires.

2.3 Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)

La didactique du français a progressivement développé, à partir des travaux sur le *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS), une déclinaison spécifiquement universitaire : le **Français sur Objectifs Universitaires** (FOU), défini et théorisé notamment par Beacco et Byram (2007) et Mangiante et Parpette (2011). Le FOU part du constat que les étudiants universitaires non francophones natifs ne doivent pas tant apprendre « le français » en général que maîtriser des pratiques langagières académiques très spécifiques : comprendre et prendre en note des cours magistraux,

lire des articles scientifiques, rédiger des rapports de travaux pratiques, argumenter à l'écrit et à l'oral dans le registre académique.

Cette perspective implique une rupture avec l'enseignement du français général et une articulation étroite entre les cours de langue et les disciplines de spécialité. Cornu (1990), dans ses travaux sur le vocabulaire juridique, distingue trois entrées complémentaires pour l'enseignement de la langue de spécialité : *lexicale* (terminologie disciplinaire), *structurelle* (schémas argumentatifs et textuels récurrents dans les écrits scientifiques) et *discursive* (pratiques de reformulation, de modalisation, de citation). Ces trois entrées constituent les axes d'un enseignement du FOU véritablement utile aux étudiants de sciences.

Dans le contexte marocain, Lahlou (2018) a montré que le BIOF améliore la maîtrise du français général sans pour autant garantir l'appropriation des pratiques discursives académiques. C'est précisément ce hiatus résiduel entre français général et français académique que le FOU est susceptible de combler, à condition d'être articulé à l'enseignement disciplinaire.

2.4 Le numérique comme espace d'apprentissage informel

La transformation des pratiques d'apprentissage par le numérique a été largement documentée dans la littérature internationale. Baron (2014) et Bruillard (2013) insistent sur la décentralisation des espaces d'apprentissage que le numérique rend possible : on apprend désormais hors des murs de l'institution, à tout moment, dans des formes qui échappent partiellement au contrôle pédagogique. Cette décentralisation est à double tranchant : elle offre une flexibilité et une richesse de ressources inédites, mais elle produit aussi ce que Tricot (2017) appelle l'*illusion du savoir facilement accessible* — le sentiment de comprendre parce qu'on a regardé une vidéo, sans que les processus cognitifs nécessaires à l'apprentissage durable aient été activés.

Perrenoud (2008) a théorisé les compétences que l'intégration réussie du numérique requiert chez l'apprenant : autonomie, métacognition, régulation de son propre apprentissage, gestion critique de l'information. Ces compétences ne sont pas spontanément développées par l'usage des outils numériques — elles supposent

un *accompagnement didactique* que les institutions tardent souvent à fournir. Dans le contexte de nos enquêtés, l'usage du numérique apparaît comme une réponse individuelle et non encadrée à des difficultés institutionnelles — ce que nous proposons de conceptualiser comme un *espace didactique parallèle*, fonctionnel mais fragile.

3. Méthodologie

3.1 Positionnement épistémologique et choix du terrain

Cette recherche adopte un positionnement *sociodidactique*, au sens où Blanchet et Chardenet (2011) l'entendent : une démarche qui articule l'étude des pratiques langagières à leurs conditions sociales et institutionnelles de production, refusant toute séparation artificielle entre le linguistique, le pédagogique et le social. Elle mobilise un paradigme de recherche mixte (*mixed methods*), articulant une phase quantitative (questionnaires à grande échelle) et une phase qualitative (entretiens, observations), dans une logique de triangulation des données (Creswell, 2014).

Le terrain choisi — la Faculté des Sciences Semlalia de Marrakech (FSSM) — présente plusieurs propriétés favorables à notre questionnement. Établissement à accès ouvert, il accueille une population d'étudiants sociologiquement et linguistiquement diversifiée, représentative des inégalités de capital linguistique qui traversent le système éducatif marocain. La coexistence en son sein de bacheliers arabisés et BIOF dans les mêmes filières offre une configuration quasi-expérimentale pour mesurer l'effet de la réforme. Enfin, la présence du module de Langue et Terminologie depuis plusieurs années constitue un dispositif institutionnel dont l'évaluation présente un intérêt à la fois scientifique et politique.

3.2 Population et échantillon

L'enquête a été conduite en 2021, en contexte post-confinement, avec recours aux groupes WhatsApp des filières pour la distribution des questionnaires. Le tableau suivant présente la composition de l'échantillon :

Population	Filière / Profil	n	Instrument
Étudiants S2	1re année de licence — SVTU	102	Questionnaire quantitatif bilingue (39 items)
Étudiants S6	3e année — SVI et STU	118	Questionnaire quantitatif bilingue (40 items)
Enseignants LT	Module Langue et Terminologie, FSSM	7	Questionnaire qualitatif semi-directif
TOTAL		227	

Tableau 1 — Composition de l'échantillon (FSSM, 2021)

Le choix de deux cohortes à des niveaux différents du parcours (S2 et S6) est délibéré : il permet une analyse *longitudinale transversale*, c'est-à-dire l'observation des évolutions entre le début et la fin de la licence sans avoir à suivre les mêmes étudiants sur trois ans. Cette approche permet de documenter la *dynamique temporelle* des difficultés linguistiques au fil du parcours universitaire — un apport que peu d'études marocaines ont exploré.

3.3 Instruments de collecte

Les questionnaires étaient bilingues (français et arabe standard) pour garantir que les difficultés de compréhension du français n'introduisent pas de biais systématique dans les réponses — une précaution méthodologique essentielle dans un contexte d'insécurité linguistique. Ils comprenaient trois types de questions : des *questions fermées à échelle de Likert* (niveau de maîtrise perçu, fréquence d'usage), des *questions à choix multiples* (techniques d'apprentissage, outils numériques utilisés) et des *questions ouvertes* (difficultés ressenties, suggestions d'amélioration).

Les données quantitatives ont été traitées par le logiciel **SphinxPlus.V5**, avec deux niveaux d'analyse : le *tri à plat* (analyse réponse par réponse, taux de fréquence) et le *tri croisé* (mise en relation de variables — notamment le type de baccalauréat

et les indicateurs de compétence, d'usage du français et d'usage du numérique). Des observations participantes en amphithéâtre (mai 2021) et des entretiens exploratoires préalables avec trois enseignants de langue ont complété et triangulé la collecte des données.

3.4 Profil sociolinguistique des répondants

En S2, la langue maternelle est l'arabe marocain pour 69,6 % des répondants et l'amazigh pour 25,5 %. 68,6 % ont obtenu un baccalauréat arabisé et seulement 28,4 % un BIOF. En S6, l'écart est encore plus prononcé : 87,3 % ont un baccalauréat arabisé et 10,2 % un BIOF. Ce constat est en lui-même révélateur : les étudiants BIOF de la première génération de réformés tendent à s'orienter davantage vers des établissements sélectifs (classes préparatoires, grandes écoles) que vers les facultés à accès ouvert, ce qui produit une sous-représentation des BIOF dans notre échantillon de S6 — phénomène de *sélection à l'entrée* à prendre en compte dans l'interprétation des résultats.

4. Résultats

4.1 L'effet du BIOF : réduction mesurable mais partielle de la fracture initiale

Le premier axe de résultats concerne l'effet propre du BIOF sur la compréhension des cours magistraux, mesuré par tri croisé entre le type de baccalauréat et les indicateurs de compréhension autodéclarée (Tableau 2).

Type de baccalauréat	Comprennent pleinement	Comprennent partiellement	Ne comprennent pas
Arabisé (n=70)	14,3 %	81,4 %	4,3 %
BIOF (n=29)	58,6 %	41,4 %	0,0 %

Tableau 2 — Compréhension des cours magistraux selon le type de baccalauréat (S2, n=99)

L'écart est saisissant : 58,6 % des étudiants BIOF comprennent pleinement les cours magistraux, contre seulement 14,3 % des bacheliers arabisés, soit un rapport

de 1 à 4. Ce résultat confirme l'efficacité partielle du BIOF dans la réduction de la fracture linguistique initiale et constitue un argument robuste en faveur de la poursuite et de l'approfondissement de la réforme.

Toutefois, le fait que 41,4 % des étudiants BIOF eux-mêmes ne comprennent les cours que partiellement indique que le BIOF a atténué sans supprimer la fracture initiale. Cet effet partiel est cohérent avec les observations de Lahlou (2018) : la réforme améliore la maîtrise du français général sans garantir l'appropriation du *technolecte disciplinaire* — le vocabulaire spécialisé propre à chaque discipline scientifique — ni des pratiques discursives académiques.

4.2 La dynamique de transformation des difficultés au fil du parcours

L'un des apports les plus originaux de cette recherche réside dans la mise en évidence d'une **transformation progressive** des difficultés linguistiques au fil du parcours universitaire. En S2, le problème central est le *technolecte* : 59,8 % des étudiants identifient le français scientifique comme leur principale difficulté, et 61,8 % citent le vocabulaire scientifique comme première cause des problèmes de compréhension des cours magistraux.

En S6, la situation s'inverse significativement : **57,6 % des étudiants estiment que c'est désormais le français général qui leur pose le plus de problèmes**, notamment lors de la rédaction du mémoire de fin d'études. Le Tableau 3 illustre la multiplicité des causes identifiées par les étudiants de S6.

Cause identifiée	Fréquence (S6, n=118)
Conditions d'enseignement (amphithéâtre, bruit, effectif)	47,5 %
Difficultés en français général	36,4 %
Complexité du contenu disciplinaire	28,0 %
Explications insuffisantes des enseignants	27,1 %
Français scientifique (technolecte)	26,3 %

Tableau 3 — Causes identifiées des difficultés de compréhension des cours magistraux (S6)

Cette inversion S2/S6 traduit une *adaptation progressive au technolecte* au fil des années d'exposition : les étudiants finissent par maîtriser suffisamment le vocabulaire disciplinaire, mais restent en difficulté pour les pratiques discursives plus complexes — argumentation, structuration d'un mémoire, reformulation académique. On assiste ainsi à un glissement de la *fracture linguistique* vers une **fracture discursive**, plus subtile mais tout aussi bloquante pour l'insertion professionnelle et la réussite académique.

4.3 L'insécurité linguistique : omniprésence et effets systémiques

Les données révèlent une insécurité linguistique persistante et structurante dans les deux cohortes. En S2, **59,8 % déclarent ne pas parler français car ils ne le maîtrisent pas bien**, et **56,9 % avouent craindre de commettre des fautes devant leurs pairs**. En S6, **66,1 % des étudiants** craignent encore de faire des fautes, et 57,6 % reconnaissent ne pas suffisamment maîtriser la langue.

Cette insécurité se traduit par des comportements d'évitement systématiques et quantitativement massifs :

- **À la faculté** : 68,7 % des étudiants de S2 n'utilisent le français que « rarement » ou « jamais ».
- **Hors faculté** : 75,5 % n'utilisent jamais ou très rarement le français dans leurs interactions sociales.
- **Sur WhatsApp** : 43,3 % communiquent en arabe transcrit en graphie latine, 38,2 % en arabe standard ; seulement 18,4 % utilisent le français.

Ces comportements d'évitement illustrent le mécanisme décrit par Labov (1972) : l'insécurité linguistique génère un cercle vicieux — moins on parle français, moins on progresse ; moins on progresse, plus l'insécurité s'installe. Dans un contexte universitaire où la participation orale et la production écrite sont fondamentales pour la construction des savoirs disciplinaires, ce cercle vicieux constitue un obstacle majeur à la réussite académique.

4.4 Le numérique : entre compensation fonctionnelle et apprentissage fragmenté

Face à ces difficultés, les étudiants ont développé des stratégies d'auto-apprentissage numériques massives (Tableau 4) :

Ressource numérique	S2 (n=102)	S6 (n=118)
YouTube (vidéos explicatives)	61,8 %	52,5 %
Google Traduction	59,8 %	63,6 %
Sites internet spécialisés	51,0 %	50,0 %
Travail collaboratif (groupes)	28,4 %	38,1 %

Tableau 4 — Ressources numériques utilisées pour comprendre les cours (S2 et S6)

Le recours à **Google Traduction** par 59,8 % à 63,6 % des étudiants est particulièrement révélateur : l'arabe fonctionne comme *langue de médiation* pour accéder aux contenus scientifiques en français. Ce phénomène confirme l'insécurité linguistique mesurée par ailleurs : les étudiants ne tentent pas de comprendre directement le texte en français, ils le *traduisent*. YouTube, utilisé par 61,8 % en S2, offre une ressource d'explication alternative jugée plus accessible que le cours magistral, souvent dispensé dans des amphithéâtres surpeuplés aux conditions acoustiques défavorables.

L'individualisation croissante des pratiques est un signal préoccupant : le travail en groupe ne représente que 28,4 % des stratégies en S2 (contre 38,1 % en S6, progression notable mais toujours minoritaire). Cette individualisation prive les étudiants d'un espace fondamental de construction collective des savoirs — dimension que Vygotski (1934) avait identifiée comme essentielle dans son concept de *zone proximale de développement* et que Doise et Mugny (1981) ont théorisée à travers le conflit socio-cognitif.

L'analyse de ces usages permet d'identifier quatre fonctions que remplit le numérique dans les stratégies estudiantines :

- **Compensatoire** : pallier immédiatement les difficultés de compréhension linguistique.
- **Autonomisante** : permettre un apprentissage sans dépendance à l'enseignant ou aux pairs.
- **Médiatrice** : utiliser l'arabe comme langue pivot pour accéder aux contenus en français.
- **Cognitive** : améliorer la compréhension des contenus disciplinaires par des explications complémentaires.

Chacune de ces fonctions s'accompagne toutefois de limites structurelles : fragmentation des apprentissages, absence de progression didactique organisée, dépendance à la traduction qui court-circuite le développement des compétences de production en français, faible développement des compétences d'expression orale et écrite en français scientifique.

4.5 Le module Langue et Terminologie : un paradoxe institutionnel

Le module de Langue et Terminologie (LT), dispensé en S1 et S2, constitue la réponse institutionnelle aux difficultés linguistiques identifiées. Les données révèlent un paradoxe saisissant entre validation académique et utilité perçue (Tableau 5).

Indicateur	S2	S6 (rétrospectif)
Jugent le cours peu ou pas utile	46,1 %	58,5 %
Assiduité irrégulière ou nulle	72,6 %	63,7 %
Module n'améliore pas le niveau	42,2 %	49,2 %

Déplorent le manque de terminologie scientifique	77,5 %	74,6 %
Évaluation exclusivement par QCM	70,4 %	85,6 %
Module validé dès la 1re session	58,8 %	74,6 %

Tableau 5 — Perception du module LT par les étudiants de S2 et de S6

Le paradoxe central est le suivant : le module est aisément validé (58,8 % dès la première session en S2), mais jugé peu utile par près de la moitié des étudiants au même niveau, et par plus de la moitié en S6. Ce paradoxe s'explique par trois dysfonctionnements structurels identifiés.

Premièrement, **77,5 % des étudiants déplorent l'absence de terminologie scientifique** dans un cours intitulé « Langue et Terminologie » — une contradiction terminologique qui révèle un écart flagrant entre intitulé et contenu. Deuxièmement, l'évaluation par QCM, dominante dans 70 à 85 % des cas selon les semestres, *ne permet pas d'évaluer les compétences de production* (rédaction, prise de parole, argumentation) qui sont précisément les plus déficitaires. Troisièmement, les sept enseignants interrogés signalent unanimement l'absence de coordination avec les collègues des disciplines scientifiques — coordination pourtant identifiée par Bentaleb (2021) comme condition sine qua non de l'efficacité d'un enseignement de langue de spécialité.

Il convient néanmoins de nuancer ce bilan sévère : **77,1 % des étudiants de S6 constatent une évolution positive de leur niveau en français** au cours des trois années universitaires. Mais ils l'attribuent à leurs efforts personnels, à l'exposition continue aux cours en français et aux ressources numériques — et non au module LT. Ce résultat est lui-même révélateur : la progression linguistique repose davantage sur des stratégies informelles individuelles que sur le dispositif institutionnel censé l'organiser.

5. Discussion

5.1 Du déplacement de la fracture linguistique vers une fracture discursive

Nos résultats invitent à affiner le concept de fracture linguistique proposé par Messaoudi (2016). La réforme BIOF a bien atteint son objectif premier — réduire l'incompréhension initiale du français courant — mais elle a *déplacé* le problème plutôt que de le résoudre. La fracture se déplace vers un niveau plus subtil : celui du *discours académique*, entendu comme l'ensemble des pratiques langagières spécialisées que requiert l'université (argumentation, structuration d'un mémoire, reformulation de contenus disciplinaires, production de synthèses documentaires).

Cette évolution est cohérente avec les modèles théoriques de l'acquisition d'une langue seconde. Cummins (1981), dans sa distinction entre *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) et *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), a montré que les compétences de communication interpersonnelle s'acquièrent en deux à trois ans, tandis que les compétences académiques demandent cinq à sept ans d'exposition. Le BIOF, en deux ou trois ans au lycée, peut développer les BICS mais reste insuffisant pour construire la CALP nécessaire à l'université scientifique. C'est précisément cette lacune que le FOU est susceptible de combler.

5.2 Le numérique comme espace didactique parallèle : apports et limites

L'usage massif du numérique observé dans nos données constitue un phénomène d'*adaptation autonome* structuré selon une logique compensatoire : les étudiants font face aux insuffisances du dispositif institutionnel par des stratégies personnelles décentralisées. Ce phénomène n'est pas propre au Maroc — Selwyn (2016) l'a documenté dans plusieurs contextes d'enseignement supérieur — mais il revêt une acuité particulière dans un contexte d'insécurité linguistique forte, où le numérique permet de contourner l'obstacle de la langue plutôt que de le surmonter.

La logique de recours au numérique que nos données révèlent peut être formalisée ainsi : *difficultés de compréhension* → *insécurité linguistique* → *recours aux outils numériques* → *compréhension partielle* → *absence de progression vers*

la production. Ce schéma illustre une limitation fondamentale du numérique utilisé en mode compensatoire : il répond au besoin de compréhension immédiate sans construire les compétences de production langagière. Tricot (2017) a formulé cette critique de façon générale ; nos données l'illustrent empiriquement dans le contexte spécifique de l'enseignement du français scientifique.

5.3 Le module LT : entre inadéquation structurelle et pistes de refondation

La désaffection envers le module LT traduit une inadéquation structurelle profonde entre la conception du module et les besoins réels des étudiants — inadéquation qui ne saurait être imputée aux enseignants individuellement, mais à l'architecture institutionnelle du module. Trois axes de déconnexion sont identifiés : déconnexion *curriculaire* (contenu trop général), déconnexion *interdisciplinaire* (absence de coordination avec les enseignants de spécialité), déconnexion *évaluative* (QCM vs. compétences de production).

Ces constats militent pour une refondation du module dans une logique de FOU : remplacer un contenu généraliste par des séquences articulées aux pratiques discursives des disciplines scientifiques, développer la coordination institutionnelle entre enseignants de langue et de spécialité, et diversifier les modalités d'évaluation pour inclure des productions authentiques.

6. Implications pédagogiques et recommandations

6.1 Refonder le module LT dans une logique FOU

La première recommandation est la plus structurante : refonder le module de Langue et Terminologie dans le cadre du **Français sur Objectifs Universitaires**. Concrètement, cela suppose de remplacer une progression généraliste par une articulation directe avec les pratiques discursives des filières concernées. Pour la filière SVTU, cela implique : (1) compréhension et prise de notes de cours magistraux de biologie cellulaire et de géologie ; (2) rédaction de comptes rendus de travaux pratiques ; (3) production de synthèses documentaires à partir d'articles scientifiques ; (4) maîtrise du technolecte propre à chaque discipline. Cette reconfiguration suppose une *différenciation par filière* — le technolecte de la

biologie n'est pas celui de la géologie — et une extension de l'enseignement du français au-delà des deux premiers semestres.

6.2 Institutionnaliser les usages numériques

La deuxième recommandation concerne le numérique. Les étudiants utilisent déjà massivement les outils numériques — l'enjeu n'est pas de les introduire, mais de les **institutionnaliser et de les structurer didactiquement**. Quatre orientations pratiques se dégagent : (1) intégrer explicitement YouTube, Google Traduction et les bases de données scientifiques dans des activités guidées, en les transformant d'outils informels en ressources pédagogiques ; (2) développer la *compétence informationnelle critique* — évaluer la fiabilité d'une source, distinguer vulgarisation et article scientifique, utiliser correctement un outil de traduction ; (3) exploiter la plateforme E-Campus dans un parcours pédagogique cohérent et non comme simple dépôt de cours ; (4) promouvoir des activités collaboratives en ligne pour pallier l'individualisation croissante des apprentissages.

6.3 Créer des dispositifs de coordination interdisciplinaire

La coordination entre enseignants de langue et enseignants de spécialité est une condition nécessaire, identifiée par la littérature et confirmée par nos données, qui reste insuffisamment mise en œuvre. Elle suppose des dispositifs institutionnels concrets : réunions de concertation régulières inscrites dans les emplois du temps, analyse conjointe des corpus de cours magistraux pour identifier les exigences linguistiques spécifiques, co-construction de séquences de langue ancrées dans des textes disciplinaires authentiques. Cette coordination pourrait s'inspirer des pratiques *EMILE / CLIL* (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) développées dans le contexte européen (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

6.4 Diversifier et authentifier les modalités d'évaluation

Le recours exclusif au QCM est incompatible avec le développement de compétences discursives. Il convient d'introduire des évaluations diversifiées : résumés de cours magistraux, commentaires de textes scientifiques courts, exposés oraux sur des sujets disciplinaires, rapports de travaux pratiques rédigés en français.

Ces activités évalueraient la compétence langagière réelle et donneraient au module LT une légitimité pédagogique aux yeux des étudiants — légitimité actuellement inexistante selon nos données.

7. Conclusion

Cet article a analysé les transformations didactiques de l'enseignement du français dans les filières scientifiques marocaines à l'ère du BIOF, à partir de données empiriques riches (220 questionnaires étudiants, 7 entretiens enseignants) collectées à la FSSM de Marrakech. Trois conclusions principales se dégagent.

Premièrement, le BIOF constitue une réforme nécessaire et partiellement efficace. L'effet sur la compréhension des cours magistraux est significatif et mesurable — rapport de 1 à 4 entre étudiants BIOF et arabisés. Mais la réforme a *déplacé* les difficultés plutôt que de les résoudre : la fracture linguistique initiale évolue vers une fracture discursive et académique, touchant la capacité à produire le discours scientifique autonome.

Deuxièmement, le numérique joue un rôle compensatoire réel et spontané, mais non institutionnalisé. Il constitue un espace didactique parallèle efficace pour la compréhension immédiate, mais incapable — sans structuration pédagogique — de construire les compétences de production langagière. Son institutionnalisation dans le cadre du module LT ou d'activités pédagogiques dédiées constitue un levier sous-exploité.

Troisièmement, le module LT souffre d'une inadéquation structurelle entre ses objectifs et ses pratiques réelles. Sa refondation dans une logique FOU, avec coordination interdisciplinaire et diversification évaluative, constitue la priorité institutionnelle la plus urgente.

Au-delà du cas marocain, ces résultats contribuent à un débat plus général sur les limites des réformes linguistiques purement curriculaires — qui modifient la langue d'enseignement sans accompagner cette modification d'une transformation des pratiques didactiques. L'enjeu n'est pas d'enseigner *plus* de français, mais d'enseigner un français *différent* : ancré dans les pratiques académiques réelles, articulé aux

disciplines, structurellement intégré au parcours universitaire et porteur d'une véritable compétence discursive. C'est là, en définitive, le défi le plus urgent de la didactique du français dans les filières scientifiques marocaines.

Références bibliographiques

- Baron, G.-L. (2014). Élèves, apprentissages et numérique. Regard rétrospectif et questions d'avenir. *Revue française de pédagogie*, 186, 71–82.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.
- Bentaleb, F. (2021). L'enseignement du français à l'université marocaine : entre réformes et réalités. *Revue marocaine d'enseignement supérieur*.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (dir.) (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard.
- Bruillard, É. (2013). Numérique, éducation et formation. *Revue française de pédagogie*, 182, 5–12.
- Cornu, G. (1990). Vocabulaire juridique. Paris : PUF.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4e éd.). Thousand Oaks: Sage.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3–49). Los Angeles: EDAC.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris : InterÉditions.
- El-Azhari, A. (2024). L'enseignement/apprentissage du français à l'université marocaine : le cas de la filière « Sciences de la Vie, de la Terre et de l'Univers (SVTU) » à la FSSM. Thèse de doctorat, Formation Doctorale Langue et Société, Faculté des Langues, Lettres et Arts, Université Ibn Tofaïl, Kénitra. Sous la direction de Pr. Hafida El Amrani.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). La conversation. Paris : Seuil.
- Labov, W. (1972). Sociolinguistic Patterns. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Lahlou, M. (2018). La réforme BIOF et ses effets sur l'enseignement du français au Maroc. Cahiers de linguistique et de didactique.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). Le Français sur Objectif Universitaire. Grenoble : PUG.
- Messaoudi, L. (2016). Fracture linguistique et enseignement du français dans le supérieur marocain. Publications de la FLLSH.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc (2007). Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au lycée qualifiant.
- Perrenoud, P. (2008). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.
- Selwyn, N. (2016). Is Technology Good for Education? Cambridge: Polity Press.
- Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique. Paris : Retz.
- Vygotski, L. (1934/1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute.