

Curricula et pratiques linguistiques : une étude sociolinguistique de la darija au Maroc.

Curricula and linguistic practices : A sociolinguistic study of darija in Morocco

MAR-RHANE Loubna

Doctorante

Faculté des lettres et des sciences humaines

Université Chouaib Doukkali d'El Jadida

Laboratoire des études sur l'interculturel

Maroc

MGHARFAOUI Khalil

Enseignant chercheur

Faculté des lettres et des sciences humaines

Université Chouaib Doukkali d'El Jadida

Laboratoire des études sur l'interculturel

Maroc

Date de soumission : 30/06/2026

Date d'acceptation : 14/08/2026

Pour citer cet article :

MAR-RHANE. L. & MGHARFAOUI. K. (2026) «Curricula et pratiques linguistiques : une étude sociolinguistique de la darija au Maroc.», Revue Internationale du chercheur «Volume 7 : Numéro 3» pp : 611-635

Résumé :

Ce travail examine la place de la darija dans le système éducatif marocain à travers une méthode sociolinguistique reliant langue, éducation et inégalités sociales. Il démontre que le Maroc a un plurilinguisme hiérarchisé où l'arabe standard et les langues étrangères sont en positions dominantes, tandis que la darija, bien qu'étant la langue maternelle de la majorité, est marginalisée dans les politiques éducatives et les programmes. Cette exclusion crée un fossé entre la langue de l'école et celle utilisée par les élèves, ce qui contribue aux difficultés d'apprentissage et à la conservation des inégalités scolaires. L'étude se base sur des théories de la sociolinguistique, y compris les concepts de capital linguistique et de marché linguistique, pour montrer que la langue d'enseignement est un facteur clé dans le succès scolaire. Elle indique aussi que les documents officiels marocains, de la Charte de 1999 à la Feuille de route 2022-2026, reconnaissent peu ou pas explicitement la darija, confirmant une politique linguistique qui favorise les langues officielles au détriment des langues maternelles, surtout la darija, est un levier essentiel pour promouvoir la justice linguistique et sociale. Il appelle à une intégration progressive et réfléchie de cette langue dans l'éducation, afin de diminuer les inégalités, améliorer les apprentissages et construire un système éducatif plus inclusif et équitable.

Mots clés : darija ; sociolinguistique ; langue d'enseignement ; inégalités scolaires ; sociodidactique.

Abstract :

This work analyzes the place of Darija in the Moroccan educational system through a sociolinguistic approach that connects language, education, and social inequalities. It demonstrates that Morocco is characterized by a hierarchical plurilingualism, where standard arabic and foreign languages occupy dominant positions, while Darija – despite being the majority mother tongue – remains marginalized in educational policies and curricula. This exclusion creates a rift between the language of the school and that of the student's socialization, contributing to learning difficulties and the reproduction of academic inequalities. Drawing on sociolinguistic theoretical frameworks, particularly the concepts of linguistic capital and the linguistic market, the study shows that the language of instruction constitutes a determining factor in academic success. It also highlights that Moroccan institutional documents, from the 1999 Charter to the 2022-2026 roadmap ; offer little to no explicit recognition of Moroccan Arabic, thereby confirming a linguistic policy that privileges institutional languages at the expense of the learner's first languages. Finally, this work emphasizes that taking the mother tongue into account, specifically Darija, is an essential lever for promoting linguistic and social justice. It advocates for a progressive and well-thought-out integration of this language into education in order to reduce inequalities, improve learning outcomes, and build a more inclusive and equitable educational system.

Keywords : Darija (Moroccan Arabic); Sociolinguistics; Language of Instruction; Educational Inequalities ; Sociodidactics.

Introduction

La relation entre langue, éducation et justice sociale est aujourd'hui un enjeu important dans les systèmes éducatifs modernes. La langue d'enseignement n'est pas juste un simple moyen de transmettre des connaissances : elle conditionne l'accès aux apprentissages, contribue à la formation des identités et peut, dans certains cas, créer ou renforcer des inégalités sociales. En effet, lorsque la langue de l'école est différente de la langue maternelle des apprenants, cela peut causer des difficultés cognitives et pédagogiques, affectant ainsi l'égalité des chances et le succès scolaires (Bourdieu, 1982). Dans cette optique, la question linguistique s'inscrit totalement dans une problématique de justice sociale et éducative. Cette problématique dépasse largement le contexte marocain et s'inscrit dans les débats internationaux sur les politiques linguistiques éducatives. De nombreuses recherches montrent que la prise en compte de la langue maternelle dans les premières années de scolarisation favorise les apprentissages, améliore la compréhension des contenus et contribue à réduire les inégalités scolaires. À cet égard, Cummins (2000) souligne que les compétences développées dans la langue première constituent un socle favorisant l'acquisition des autres langues d'enseignement. Dans la même perspective, l'UNESCO (2003 ; 2016) recommande le recours à l'enseignement fondé sur la langue maternelle afin de promouvoir une éducation inclusive, de qualité et plus équitable. Ces travaux confèrent une portée internationale à la réflexion sur les liens entre langue d'enseignement, réussite scolaire et justice linguistique.

Cette problématique se présente avec une acuité particulière dans les contextes éducatifs plurilingues, où plusieurs langues coexistent avec différents statuts, fonctions et valeurs symboliques. En effet, ces contextes sont souvent marqués par des tensions idéologiques et politiques qui tendent à classer les langues, opposant des variétés dites « légitimes » à d'autres considérées comme « inférieures » ou « non scientifiques ». Cette hiérarchisation linguistique, imprégnée de représentations sociales et de choix politiques, peut entraîner la marginalisation des langues maternelles des apprenants, pourtant essentielles dans leurs processus de socialisation et d'apprentissage.

Le Maroc illustre parfaitement cette complexité sociolinguistique. Son paysage linguistique montre la coexistence de plusieurs langues et variétés : l'arabe standard, langue officielle et principale langue d'enseignement, occupe une place centrale sur les plans institutionnel et symbolique ; le français est important dans les domaines scientifique, technique et académique ; tandis que la darija est la langue maternelle et quotidienne de la plupart des

apprenants. Cette dernière est le principal moyen de communication et d'expression naturelle, profondément lié à l'identité et à l'expérience sociale des personnes. Cependant, malgré son importance dans la vie quotidienne et son utilisation croissante dans les médias et l'espace public, la darija est surtout absente des structures formelles d'enseignement (Laroussi, 2021).

D'un point de vue scientifique, cette situation suscite des questions importantes. Dans ce contexte, cette recherche se penche sur la place de la darija dans les politiques éducatives et les documents officiels. Plus précisément, elle pose la question suivante : ***dans quelle mesure les documents institutionnels et les programmes éducatifs reconnaissent-ils la darija comme langue maternelle des apprenants, et que révèle cette reconnaissance – ou son absence – sur les enjeux de justice linguistique et sociale dans le système éducatif marocain ?***

A partir de cette question, cette étude poursuit deux objectifs principaux. D'une part, il s'agit d'analyser la place et le statut de la darija dans les politiques éducatives marocaines, en analysant les discours officiels et les choix curriculaires. D'autre part, elle vise à questionner les enjeux de justice linguistique et sociale liés à la reconnaissance – ou à la marginalisation – de cette langue dans le système éducatif. L'objectif est ainsi de mettre en avant les implications pédagogiques, sociales et idéologiques des choix linguistiques effectués dans le contexte marocain.

1. Méthodologie de la recherche :

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative relevant de la sociolinguistique critique et de l'analyse des politiques éducatives. Elle vise à examiner la place accordée à la darija dans les textes institutionnels qui encadrent le système éducatif marocain, afin d'analyser les représentations linguistiques qu'ils véhiculent ainsi que leurs implications en matière de justice linguistique et d'équité scolaire. Pour répondre à cet objectif, la recherche adopte une méthodologie documentaire, particulièrement adaptée à l'étude des textes normatifs et des politiques publiques (Bowen, 2009). Cette démarche repose sur l'exploitation systématique de documents officiels considérés comme des sources primaires permettant d'appréhender les orientations institutionnelles relatives aux langues d'enseignement.

Le corpus est constitué des principaux textes ayant structuré les réformes éducatives marocaines entre 1999 et 2026, à savoir la Charte nationale de l'éducation et de la formation (1999), le Programme d'urgence (2009-2012), la Vision stratégique de la réforme (2015-2030), la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche

scientifique (2019) ainsi que la Feuille de route 2022-2026. Ces documents ont été retenus en raison de leur caractère officiel, de leur portée normative et de leur rôle dans la définition des orientations linguistiques du système éducatifs marocain. Leur analyse permet également d'observer les continuités et les évolutions des politiques linguistiques éducatives sur une période de plus de deux décennies.

L'analyse documentaire a été conduite selon les principes de l'analyse de contenu qualitative (Bardin, 2013). Après la constitution du corpus, chaque document a fait l'objet d'une lecture approfondie visant à repérer les passages portant sur les langues d'enseignement, la langue maternelle, le plurilinguisme, la réussite scolaire, l'égalité des chances et les politiques linguistiques. Les extraits retenus ont ensuite été classés selon plusieurs catégories d'analyse, notamment le statut accordé à la darija, la place de la langue maternelle dans les apprentissages, les justifications des choix linguistiques, les représentations du plurilinguisme ainsi que les références à l'équité et à la justice éducative. Cette démarche comparative a permis de mettre en évidence les permanences, les évolutions et les éventuelles contradictions des discours institutionnels relatifs à la question linguistique.

L'interprétation des résultats s'appuie sur le cadre théorique de la sociolinguistique critique, en mobilisant notamment les concepts de capital linguistique et de marché linguistique développés par Bourdieu (1982), ainsi que les travaux de Bernstein (1993) sur les inégalités scolaires et ceux d'Erradi (2023) en sociodidactique. Ce cadre d'analyse permet de comprendre comment les politiques linguistiques éducatives participent à la légitimation de certaines langues au sein de l'institution scolaire, tout en marginalisant d'autres pratiques langagières, en particulier la darija. Il offre ainsi une lecture des documents institutionnels qui dépasse leur dimension normative pour mettre en lumière les enjeux sociaux, éducatifs et symboliques liés aux choix linguistiques opérés dans le système éducatif marocain.

Tableau 1 : la grille d'analyse des documents

Documents analysés	Eléments analysés	Questions d'analyse	Concepts mobilisés
Charte nationale de l'éducation et de la formation (1999).	Place de la darija, langues d'enseignement, langue maternelle.	La darija est-elle explicitement mentionnée ? Quel statut lui est accordé ? Quelle conception de la langue d'enseignement est privilégiée ?	Justice linguistique, capital linguistique, langue maternelle.
Programme d'urgence (2009-2021).	Orientations linguistiques, réussite scolaire.	Les langues maternelles sont-elles mobilisées comme ressources pédagogiques ?	Politique linguistique, équité scolaire.
Vision stratégique (2015-2030).	Plurilinguisme, diversification linguistique.	Quels sont les objectifs linguistiques de la réforme ? La darija est-elle intégrée ?	Plurilinguisme, marché linguistique.
Loi-cadre n°51-17 (2019).	Langues officielles, égalité des chances.	Les principes d'équité prennent-ils en compte la langue première des apprenants ?	Justice sociale, capital linguistique.
Feuille de route (2022-2026).	Langues, apprentissages fondamentaux.	Les difficultés scolaires sont-elles analysées sous l'angle sociolinguistique ?	Sociolinguistique critique, politique linguistique.

2. Contexte sociolinguistique du Maroc :

2.1. La situation sociolinguistique marocaine :

La situation linguistique au Maroc est marquée par un plurilinguisme complexe, organisé et très hiérarchisé, issu d'une histoire riche en influences culturelles, politiques et coloniales diverses. En effet, le paysage sociolinguistique marocain « *regroupe plusieurs langues [...] classées selon une hiérarchie qui stratifie le statut et l'usage de chaque langue* » (Fernandez, 2006), ce qui montre une distribution inégale du pouvoir symbolique parmi les langues présentes. Cette hiérarchie s'inscrit dans un cadre diglossique, voire triglossique, où l'arabe standard a une position supérieure en tant que langue officielle, institutionnelle et religieuse, utilisée dans l'éducation, l'administration et les discours formels, et associée à un fort capital symbolique et identitaire. A ses côtés, l'amazighe, reconnue comme langue officielle depuis la Constitution de 2011, représente un aspect clé de l'identité nationale et bénéficie d'un processus de normalisation et d'institutionnalisation, même si son intégration effective dans les différents secteurs est progressive et inégale.

Simultanément, les langues vernaculaires, surtout la darija, jouent un rôle crucial dans la vie quotidienne. Langue maternelle majoritaire, la darija est le principal moyen de communication informelle et assure, comme le souligne Boukous, « *la communication en termes de transactions verbales informelles* » (Boukous, 2021). Longtemps négligée dans les politiques linguistiques, elle connaît aujourd'hui une croissance significative dans les médias, la publicité et les réseaux sociaux, montrant une évolution des perceptions sociales et une revalorisation progressive des pratiques linguistiques habituelles. Cette dynamique s'accompagne d'un phénomène de mélange des codes (code-switching), illustrant le contact constant entre les langues et la flexibilité des pratiques linguistiques des utilisateurs.

En outre, les langues étrangères ont une place clé dans cette hiérarchie. Le français, héritage du Protectorat, reste une langue prestigieuse et influente, largement utilisée dans les secteurs de l'enseignement supérieur, de l'économie, de l'administration et des sciences. Il représente un atout linguistique essentiel pour accéder aux opportunités socio-économiques et à la mobilité sociale. Comme le souligne Boukous, les langues « *n'ont ni le même valeur ni le même poids [...] ni le même statut ni les mêmes fonctions* » (Boukous, 2021), ce qui explique la domination continue du français dans certains secteurs importants. De son côté, l'anglais connaît une rapide avancée depuis les années 2000, grâce à son statut de langue mondiale de la science, de la technologie et du commerce, et devient peu à peu un outil d'ouverture et de

compétitivité dans un contexte de mondialisation. L'espagnol, pour sa part, maintient une présence plus localisée, principalement dans le nord et le sud du pays, liée à des dynamiques historiques, migratoires et économiques spécifiques.

Ainsi, la situation linguistique marocaine se caractérise par une distribution fonctionnelle des langues, où chaque langue est liée à des domaines d'usage précis : langues de l'intimité et de l'oralité pour les variétés vernaculaires, langues institutionnelles pour l'arabe standard et, dans une certaine mesure, l'amazighe, et langues de savoir et d'ouverture pour les langues étrangères. Cette organisation reflète non seulement des choix politiques et institutionnels, mais aussi des rapports de force socio-économiques et des symboles qui influencent les pratiques linguistiques des personnes. En somme, le plurilinguisme marocain, loin d'être juste une coexistence de langues, forme un système dynamique et inégalitaire où se jouent des enjeux d'identité, de pouvoir et d'accès aux ressources.

2.2. Langue d'enseignement et de réussite scolaire :

L'école marocaine est au centre d'une tension linguistique qui impacte directement la réussite scolaire. Comme le déclare Mgharfaoui, « *le décalage entre le langage recommandé par l'école et celui utilisé à la maison pourrait expliquer en partie les difficultés rencontrées par certains élèves dans leur scolarité* » (Mgharfaoui, 2018). L'arabe standard et le français, langues d'enseignement, ne sont pas des langues maternelles pour la plupart des élèves, ce qui provoque une rupture linguistique dès leur arrivée à l'école. Cette question avait déjà été soulevée par Bernstein, qui différencie entre le « *code restreint* » des classes populaires et le « *code élaboré* » des classes moyennes et supérieures. D'après lui, « *la faiblesse des performances de ces enfants [...] peut s'expliquer par les contraintes liées à un code restreint* » (Bernstein, 1993). En d'autres termes, l'école privilégie un type de langage abstrait et dépourvu de contexte que les enfants de milieux populaires n'ont pas appris dans leur famille. Bourdieu et Passeron soutiennent la même idée en affirmant que « *l'école a adopté la langue des classes supérieures comme référence* » (Bourdieu, 1970). La maîtrise de la langue scolaire devient alors un capital symbolique qui privilégie ceux qui en possèdent déjà, et marginalise ceux qui en manquent. Cette divergence entre langue scolaire et langue maternelle est un facteur clé d'échec. Mgharfaoui remarque que « *l'école publique marocaine a choisi d'intégrer la discontinuité linguistique partout et pour tous en écartant les langues maternelles* » (Mgharfaoui, 2018). Les élèves doivent donc apprendre dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas au départ, ce qui freine leur avancement et restreint leur aptitude à

développer des compétences cognitives complexes. Cette perspective rejoint les travaux de Cummins (2000), selon lesquels le développement des compétences dans la langue première favorise le transfert des compétences cognitives vers les autres langues d'enseignement. De même, Skutnabb-Kangas (2000) montre que les systèmes éducatifs ignorant les langues maternelles qui tendent à accentuer les inégalités scolaires, tandis que leur prise en compte améliore la réussite et l'inclusion des élèves.

La sociodidactique, comme définie par Erradi, met l'accent sur l'importance de la mise en contexte : « *la sociodidactique étudie l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social* » (Erradi, 2023). Ne pas prendre en compte la langue maternelle signifie donc déconnecter l'école de la réalité sociale et culturelle des apprenants.

Bien que la darija ait émergé dans les espaces numériques, montrant sa vitalité et son adaptation, comme le dit El Baroudi « *l'arabe dialectal marocain [la darija], traditionnellement limité à un usage oral, a fait son entrée dans les espaces numériques depuis l'avènement du web 2.0* » (El Baroudi, 2023), cette langue demeure absente de l'école, renforçant le fossé entre la langue quotidienne et celle de l'éducation.

La réussite scolaire au Maroc dépend fortement de l'écart entre langue maternelle et langue scolaire. Les théories de Bernstein et Bourdieu expliquent les mécanismes de reproduction sociale liés à cette séparation, tandis que la sociodidactique suggère de revoir l'enseignement des langues en tenant compte des pratiques concrètes des apprenants. L'absence de la darija à l'école, malgré son dynamisme social et numérique, montre la continuité d'une politique linguistique qui favorise la légitimité symbolique au détriment de l'efficacité de l'enseignement.

2.3. La question de la darija dans l'éducation :

La question de la darija dans l'éducation au Maroc montre bien les tensions entre une méthode pédagogique pratique, des croyances sociales et des enjeux politiques. Bien que la darija soit la langue maternelle de presque 90% de la population, elle est encore peu utilisée à l'école au profit de l'arabe standard, la langue officielle et spirituelle. Cette situation montre une diglossie où la langue dominante est liée au prestige et au pouvoir, tandis que la langue vernaculaire est mise de côté dans la vie privée. Comme le soulignent Mabrouk et Mgharfaoui, « *le refus de voir l'AM [la darija] transgresser les limites qui lui sont assignées vient de l'idée que toute progression de cette variété se fait nécessairement au détriment de*

l'AS » (2019). Cependant, de nombreux chercheurs et praticiens défendent l'utilisation de la darija dans l'éducation pour son efficacité pédagogique et la justice linguistique. Dahbi affirme qu'il faut « *que le choix porte sur un niveau de langue fonctionnel, pratique, qui aide l'enfant scolarisé à s'exprimer aussi naturellement et spontanément que possible* » (2007, cité par Mabrouk & Mgharfaoui, 2019). Cette approche rejoint les idées de la sociodidactique, qui voit l'enseignement des langues comme une activité sociale située. Erradi insiste sur la nécessité de « *la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit* » (Erradi, 2023), ce qui signifie de reconnaître la langue maternelle des apprenants comme un outil d'apprentissage.

La darija, comme langue maternelle, peut aider à diminuer les inégalités scolaires en permettant aux enfants d'apprendre dans la langue qu'ils connaissent le mieux. Elle représente un besoin de justice linguistique et sociale, en offrant aux élèves de milieux populaires les mêmes chances de succès que ceux qui maîtrisent déjà la langue standard. Toutefois, cette reconnaissance rencontre des résistances idéologiques et identitaires. Certains considèrent la darija comme une « langue vulgaire », sans tradition écrite ni standardisation, tandis que d'autres la perçoivent comme un danger pour l'unité nationale et pour le statut sacré de l'arabe standard, langue du Coran. Ainsi, la question de la darija dans l'éducation va au-delà du simple aspect pédagogique : elle implique des représentations sociales, des relations de pouvoir et des enjeux identitaires. Elle montre que l'école n'est pas seulement un lieu de transmission de connaissances, mais aussi un espace où se manifestent les hiérarchies linguistiques et sociales. Reconnaître la darija dans l'enseignement, c'est donc permettre une éducation plus inclusive, capable de valoriser la diversité linguistique et culturelle du Maroc tout en contribuant à une véritable justice sociale.

3. Apports de la sociolinguistique à l'étude des systèmes éducatifs :

3.1. Sociolinguistique et éducation :

La sociolinguistique, comme discipline qui examine les liens entre langue et société, a largement changé la manière de voir l'éducation linguistique. Elle montre que l'enseignement et l'éducation ne se limitent pas à un simple transfert de connaissances abstraites, mais qu'ils sont ancrés dans des contextes sociaux, culturels et institutionnels spécifiques. Erradi souligne que « *le terrain est perçu comme la scène authentique des pratiques sociales et langagières* » (Erradi, 2023), ce qui signifie que l'école est un endroit où se rejouent les relations sociales et les hiérarchies linguistiques. Dans ce cadre, la sociodidactique, issue de l'interaction entre

sociolinguistique et didactique, met l'accent sur la contextualisation des apprentissages et sur la prise en compte des représentations et des pratiques langagières des apprenants. Rispail rappelle qu' « *on ne peut pas penser l'enseignement [...] sans le considérer comme une activité sociale parmi d'autres, liée à celles qui lui préexistent, lui servent de cadre et lui imposent certaines contraintes* » (Erradi, 2023). L'éducation linguistique apparaît donc comme un endroit de co-construction où les connaissances académiques, les connaissances sociales et les pratiques langagières se croisent, et où la diversité des codes et des langues doit être intégrée pour assurer une véritable équité éducative.

3.2. Langue et pouvoir : concepts de marché linguistique et capital linguistique.

La réflexion sur les relations entre langue et pouvoir repose sur les idées de marché linguistique et de capital linguistique, telles qu'expliquées par Bourdieu (Bourdieu, 1970). La langue n'est pas juste un outil de communication neutre, mais un moyen de domination symbolique qui fonctionne dans des espaces sociaux organisés par des rapports de force. Le marché linguistique désigne ces environnements où les pratiques linguistiques sont évaluées, classées et sanctionnées. Dans ce contexte, certaines variétés sont vues comme légitimes et valorisées, tandis que d'autres sont mises à l'écart ou stigmatisées. Bourdieu rappelle que « *les discours ne sont pas seulement des signes destinés à être compris, déchiffrés ; ce sont aussi des signes de richesse destinés à être évalués, appréciés et des signes d'autorité, destinés à être crus et obéis* » (Bourdieu, 1982). En effet, la maîtrise de la langue légitime représente ce que Bourdieu appelle un capital linguistique, qui est une ressource symbolique transférable pouvant être échangée contre des avantages scolaires, professionnels et sociaux. Ce capital est réparti de façon inégale selon les classes sociales et les parcours individuels, ce qui montre que l'école, en imposant une norme linguistique, aide à reproduire les hiérarchies sociales. Erradi souligne dans ce sens que « *l'enseignement [...] doit être considéré comme une activité sociale parmi d'autres, liée à celles qui lui préexistent, lui servent de cadre et lui imposent certaines contraintes* » (Erradi, 2023).

Le cas du Maroc démontre ces mécanismes en pratique. L'arabe standard, langue officielle et liturgique, a un statut sacralisé et institutionnel, tandis que la darija, langue maternelle prédominante, demeure marginalisée dans l'éducation. Cette hiérarchisation des variétés linguistiques démontre comment le pouvoir s'exerce par la langue, en imposant une norme et en reléguant les autres pratiques au rang de vernaculaire. Ainsi, l'analyse sociolinguistique du marché linguistique et du capital linguistique aide à comprendre que les inégalités scolaires et

sociales ne sont pas seulement dues à des différences individuelles, mais qu'elles sont structurées par des rapports de pouvoir symbolique présents dans les usages de la langue. La reconnaissance des langues premières et des pratiques linguistique variées apparaît alors comme une condition essentielle pour parvenir à une justice linguistique et sociale.

3.3. Langue maternelle et inégalités scolaires : rôle de la langue première dans l'apprentissage et notions de justice linguistique et justice sociale.

La langue maternelle constitue un facteur déterminant dans les processus d'apprentissage et de réussite scolaire. Les travaux de Bernstein montrent que les enfants issus des milieux populaires mobilisent principalement un code restreint, fondé sur des références implicites et des structures linguistiques fortement contextualisées, tandis que ceux des classes favorisées disposent également d'un code élaboré, caractérisé par une plus grande explicitation et davantage valorisé par l'institution scolaire. Ces différences ne traduisent pas des écarts de capacités intellectuelles, mais résultent des conditions sociales de production du langage. Comme le souligne Bernstein (1993), « *les formes différentes de langage dans les différentes classes découlent de règles d'expression différentes, et non de différences d'aptitude* ». Ainsi, les écarts linguistiques contribuent à la reproduction des inégalités scolaires et, plus largement, des inégalités sociales.

Dans cette perspective, la justice linguistique implique la reconnaissance des langues premières et des pratiques langagières des apprenants comme des ressources éducatives légitimes. À cet égard, Erradi (2023) souligne que la sociodidactique a pour objectif « *la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit* », afin d'adapter les démarches pédagogiques à la diversité linguistique des apprenants. Cette perspective s'inscrit dans la continuité des travaux de Cummins (2000), selon lesquels le développement des compétences en langue première constitue un levier essentiel pour le transfert des compétences cognitives vers les autres langues d'enseignement. Dans cette même optique, Skutnabb-Kangas (2000) souligne que la marginalisation des langues maternelles au sein des systèmes éducatifs tend à accentuer les inégalités scolaires, alors que leur reconnaissance et leur valorisation contribuent à améliorer la réussite éducative et à promouvoir une meilleure inclusion des élèves.

Au Maroc, cette réflexion nourrit le débat autour de l'introduction de la darija dans les apprentissages scolaires. Ses défenseurs considèrent qu'elle favorise une meilleure compréhension des contenus et une participation plus spontanée des élèves. Dahbi souligne

ainsi la nécessité de privilégier « *un niveau de langue fonctionnel, pratique, qui aide l'enfant scolarisé à s'exprimer aussi naturellement et spontanément que possible* » (Dahbi, 2007, cité par Mabrouk & Mgharfaoui, 2019). Cette position s'inscrit dans les débats internationaux sur la place des langues maternelles dans l'éducation, reconnues comme des instruments de démocratisation des savoirs et de réduction des inégalités scolaires.

Les recherches en sociolinguistique de l'éducation montrent en effet que les langues ne constituent pas de simples moyens de communication, mais aussi des ressources de pouvoir et de distinction sociale. Le marché linguistique établit une hiérarchie entre les variétés de langue et distribue de manière inégale de capital linguistique, ce qui se répercute sur les parcours scolaires. Dans ce contexte, reconnaître la langue maternelle, notamment la darija au Maroc, ne relève pas uniquement d'un choix pédagogique, mais également d'une exigence de justice linguistique et sociale. Une telle reconnaissance permettrait de réduire les inégalités, de valoriser la diversité linguistique et culturelle des apprenants et de concevoir une éducation plus inclusive, attentive aux rapports de pouvoir que les politiques linguistiques scolaires peuvent reproduire ou, au contraire, contribuer à transformer.

4. Le rôle de la darija dans les documents institutionnels relatifs aux politiques linguistiques éducatives :

Avant de présenter l'analyse détaillée de chacun des documents, le tableau 2 propose une synthèse des principaux résultats obtenus. Il met en évidence la place de la darija, le statut accordé à la langue maternelle ainsi que les principales orientations des politiques linguistiques éducatives marocaines.

Tableau 2 : synthèse des résultats de l'analyse documentaire

Document analysé	Mention de la darija	Place accordée à la langue maternelle	Orientation linguistique dominante	Principaux constats
Charte nationale (1999)	Implicite	Appuie au préscolaire	Arabe standard	Reconnaissance limitée de la langue maternelle.
Programme d'urgence	Absente	Non précisée	Arabe standard et langues	Priorité aux langues

(2009-2012)			étrangères	d'enseignement.
Vision stratégique (2015-2030)	Absente	Non mentionnée	Plurilinguisme institutionnel	Diversification sans prise en compte de la darija.
Loi cadre n°51-17 (2019)	Absente	Non reconnue	Langues officielles	Décalage entre équité et politique linguistique
Feuille de route (2022-2026)	Absente	Non prise en compte	Langues nationales et étrangères	Les difficultés scolaires sont analysées sans dimension sociolinguistique.

4.1. La Charte nationale de l'éducation et de la formation de 1999¹ :

L'analyse de la Charte nationale de l'éducation et de la formation de 1999 montre que la question linguistique occupe une place importante dans les orientations de la réforme éducative. Dès l'article 2, le texte fait de la maîtrise orale et écrite de l'arabe une condition essentielle de la réussite scolaire et de l'exercice de la citoyenneté. Les articles 110 à 113 renforcent cette orientation en prévoyant la création d'une Académie de la langue arabe afin de soutenir le développement et la modernisation de l'arabe standard, présenté comme la principale langue de l'enseignement, de la recherche scientifique et de la vie publique.

La seule référence aux langues maternelles apparaît dans les dispositions relatives à l'enseignement préscolaire. L'article 61 précise que « *l'initiation à la lecture et à l'écriture en arabe s'appuie que les langues et dialectes maternels* », tandis que l'article 63 prévoit que le premier cycle de l'enseignement primaire s'inscrit dans la continuité des acquis développés au préscolaire. Le texte ne mentionne toutefois ni la darija ni l'amazighe de manière explicite et ne leur attribue aucun statut de langue d'enseignement. Leur mobilisation est uniquement envisagée comme un appui à l'apprentissage de l'arabe standard au début de la scolarité.

¹ Voir : [la charte nationale de l'éducation et de la formation.pdf](#).

Ces dispositions mettent en évidence une hiérarchisation des langues dans laquelle l'arabe standard est institué comme la principale langue de scolarisation, tandis que les langues maternelles demeurent cantonnées à une fonction de médiation limitée aux premiers apprentissages. Cette conception correspond à ce qu'Erradi (2023) désigne comme l'un des enjeux centraux de la sociodidactique, à savoir « *la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit* », afin d'adapter les démarches pédagogiques à la diversité linguistique des apprenants. Or, dans la Charte, cette diversité est reconnue de manière implicite sans être véritablement intégrée aux choix pédagogiques. Dès lors, la place limitée accordée à la darija révèle un décalage entre l'objectif d'égalité des chances affiché par la Charte et la faible reconnaissance institutionnelle du capital linguistique initial des apprenants.

4.2. Programme d'urgence de 2009-2012² :

L'analyse du Programme d'urgence (2009-2012), conçu comme la mise en œuvre opérationnelle de la Charte nationale d'éducation et de la formation, montre que les questions linguistiques sont abordées principalement sous l'angle de la consolidation des apprentissages fondamentaux. Le document souligne la nécessité de « *garantir la maîtrise des langues d'enseignement* » (Programme d'urgence, Projet 8, p. 11). Cette formulation renvoie à l'arabe standard et aux langues étrangères, sans mention explicite de la darija. Le Programme admet néanmoins, de manière implicite, que les langues maternelles peuvent être mobilisées au niveau préscolaire comme supports d'apprentissage. Toutefois, cette reconnaissance demeure limitée à une fonction transitoire visant à faciliter l'acquisition de l'arabe standard au début de la scolarité. À aucun moment la darija n'est présentée comme une langue d'enseignement ou comme une ressource pédagogique bénéficiant d'un statut institutionnel.

Le Programme d'urgence prolonge ainsi les orientations de la Charte nationale de 1999 en maintenant une hiérarchie linguistique qui place l'arabe standard au centre du système éducatif. Si les langues maternelles sont implicitement reconnues pour leur utilité dans les premiers apprentissages, cette reconnaissance reste instrumentale et ne s'accompagne d'aucune légitimation de la darija dans les pratiques scolaires.

Cette orientation révèle un décalage entre la politique linguistique éducative et la réalité sociolinguistique marocaine. Bien que la darija constitue la langue de socialisation de la majorité des élèves, elle demeure exclue de l'espace institutionnel de l'école. Une telle

² Voir : [Programme d'Urgence 2009-2012 Pour une éducation inclusive.pdf](#).

situation peut accentuer la rupture entre les pratiques langagières familiales et les exigences scolaires, obligeant les élèves à construire leurs apprentissages dans une langue qui ne correspond pas à leur première expérience linguistique.

Du point de vue de la justice linguistique, cette absence de reconnaissance de la langue maternelle est susceptible de limiter l'accessibilité des savoirs dès les premières années de scolarisation. En ne valorisant pas le capital linguistique initial des apprenants, le système éducatif risque de renforcer les inégalités d'apprentissage et, plus largement, de contribuer à la reproduction des inégalités scolaires et sociales.

4.3. Vision stratégique de la réforme 2015-2030³ :

L'analyse de la Vision stratégique de la réforme 2015-2030 montre que la question linguistique constitue un axe majeur de la transformation du système éducatif marocain. Le document identifie la « *faible maîtrise des langues* » comme l'une des principales causes des difficultés d'apprentissage (Préambule, p. 7) et fait de l'amélioration des compétences linguistiques une priorité de la réforme. Dans cette perspective, le levier 13 préconise le renforcement de « *la maîtrise des langues enseignées et la diversification des langues d'enseignement* » (p. 45), dans le but de promouvoir le plurilinguisme. Cette diversification concerne principalement l'arabe standard, l'amazighe et les langues étrangères, qui bénéficient d'un statut institutionnel. En revanche, la darija n'est mentionnée ni comme langue d'apprentissage, ni comme ressource pédagogique susceptible d'accompagner les premiers apprentissages.

La Vision stratégique marque une évolution des politiques linguistiques éducatives en accordant une place plus importante au plurilinguisme. Toutefois, cette ouverture demeure circonscrite aux langues officiellement reconnues par les institutions, sans remettre en cause la hiérarchie linguistique héritée des réformes antérieures.

L'absence de toute référence à la darija révèle ainsi une conception institutionnelle du plurilinguisme qui exclut la langue première de la majorité des apprenants. Dès lors, la diversification linguistique envisagée par la réforme porte essentiellement sur les langues d'enseignement reconnues, sans intégrer les pratiques langagières effectives des élèves ni les conditions linguistiques qui favorisent l'entrée dans les apprentissages.

³ Voir : [Vision_VF_Fr.pdf](#).

Du point de vue de la justice linguistique, cette omission limite la portée inclusive de la réforme. En ne reconnaissant pas la langue maternelle comme une ressource pédagogique, la Vision stratégique laisse subsister un écart entre l'environnement linguistique des élèves et celui de l'école, ce qui peut compromettre l'objectif d'équité éducative affiché par le texte.

4.4. La loi-cadre n°51-17 de 2019⁴ :

L'analyse de la loi-cadre n°51-17 montre que la politique linguistique constitue un élément structurant de la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Dès l'article 2, le texte affirme que le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique repose notamment sur les principes de « *l'équité et de l'égalité des chances* » et de « *la généralisation d'un enseignement de qualité pour tous* ».

Sur le plan linguistique, l'article 31 dispose que « *la langue arabe est adoptée comme langue principale d'enseignement* » et prévoit le « *renforcement de la position de la langue amazighe, langue officielle de l'État* ». Le même article souligne également la nécessité d'assurer aux apprenants « *la maîtrise des deux langues officielles et des langues étrangères* », dans le cadre d'une ingénierie linguistique destinée à améliorer la qualité des apprentissages et l'ouverture sur les savoirs.

Par ailleurs, l'article 28 prévoit l'adaptation des apprentissages aux caractéristiques des apprenants en tenant compte de « *leurs besoins* » et des « *spécificités de leur environnement social et régional* ». Enfin, la loi précise que l'ingénierie linguistique doit permettre à l'apprenant de développer les compétences nécessaires pour s'épanouir aussi bien dans son environnement local que dans un contexte national et international.

Toutefois, aucune disposition de la loi ne mentionne explicitement la darija, ni comme langue d'apprentissage, ni comme ressource pédagogique susceptible d'accompagner les premiers apprentissages.

La loi-cadre confirme les orientations des réformes précédentes en structurant la politique linguistique autour des langues bénéficiant d'un statut officiel. Si elle réaffirme les objectifs d'équité, de qualité et d'adaptation aux besoins des apprenants, ces principes ne se traduisent pas par une reconnaissance de la langue première de la majorité des élèves.

Un décalage apparaît ainsi entre les principes énoncés et les choix linguistiques institutionnalisés. Alors que la loi sur la prise en compte des besoins des apprenants et des

⁴ Voir : [Loi-Cadre-51.17-Vr.Fr_.pdf](#).

spécificités de leur environnement, elle ne considère pas les pratiques langagières réelles des élèves comme une ressource éducative. La darija demeure absente du dispositif pédagogique, malgré son rôle central dans la socialisation linguistique d'une grande partie des enfants marocains.

La réforme privilégie ainsi une conception institutionnelle des langues, fondée sur leur statut juridique et leur fonction dans le système éducatif, plutôt que sur leur contribution aux processus d'acquisition des savoirs. Cette orientation s'inscrit dans la continuité des textes précédents, qui accordent une place exclusive aux langues officiellement reconnues.

4.5. Feuille de route 2022-2026⁵ :

L'analyse de la Feuille de route 2022-2026 montre que la maîtrise des langues constitue un levier essentiel de la réforme du système éducatif. Le document fixe notamment comme objectif de « *permettre à l'apprenant d'acquérir les connaissances et les habilités et de maîtriser les langues nationales et étrangères* ». Dans cette perspective, il prévoit la mise en place de « *programmes et des manuels scolaires favorisant l'acquisition des compétences fondamentales et la maîtrise des langues* ».

La réforme s'inscrit dans la continuité des orientations linguistiques antérieures en prévoyant l'extension de l'enseignement de l'amazighe au primaire, la consolidation du français et le développement de l'anglais. En revanche, aucune disposition ne mentionne la darija comme langue d'apprentissage ou comme ressource pédagogique.

Par ailleurs, la Feuille de route dresse un diagnostic préoccupant des performances scolaires en soulignant que « *près de 70% des élèves ne maîtrisent pas les acquis attendus à la fin du cycle primaire* ». Pour répondre à cette situation, elle propose principalement la révision des programmes, le renforcement des dispositifs de remédiation, l'accompagnement individualisé des élèves ainsi que l'amélioration des pratiques pédagogiques. Si le document insiste sur la nécessité d'adapter les apprentissages aux capacités des élèves et d'assurer une progression cohérente des acquisitions, il ne fait pas référence à la langue première comme facteur pouvant influencer les apprentissages.

La Feuille de route confirme les orientations des réformes précédentes en privilégiant une conception institutionnelle du plurilinguisme, centrée sur les langues officielles et les langues étrangères. Malgré l'importance accordée à la maîtrise des langues et à la réussite des

⁵ Voir : [La feuille de route | Ministère de l'Éducation nationale, du préscolaire & des Sports](#).

apprentissages fondamentaux, la réforme ne remet pas en question le périmètre des langues reconnues par le système éducatif.

L'absence de toute référence à la darija est d'autant plus significative que le document reconnaît l'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves en matière d'acquisition des savoirs fondamentaux. Les solutions proposées portent essentiellement sur les dimensions curriculaires, pédagogiques et organisationnelles, sans interroger les conditions sociolinguistiques dans lesquelles s'effectuent les premiers apprentissages.

Cette orientation traduit une approche des difficultés scolaires qui privilégie les contenus, les méthodes d'enseignement et les dispositifs d'accompagnement, tout en laissant de côté le rôle que peut jouer la langue première dans la compréhension, la construction des savoirs et l'engagement des élèves. Ainsi, les répertoires linguistiques des apprenants ne sont pas envisagés comme des ressources susceptibles de contribuer à la réussite scolaire.

Ce tableau montre ce que révèle l'ensemble des documents :

Tableau 3 : synthèse des résultats de l'analyse des curricula

Elément analysé	Résultat de l'analyse
Statut de la darija	Aucune reconnaissance explicite comme langue d'enseignement.
Langue maternelle	Mention limitée au préscolaire dans la Charte de 1999.
Langues privilégiées	Arabe standard, amazighe et langues étrangères.
Vision du plurilinguisme	Fondée sur les langues institutionnelles.
Justice linguistique	Peu prise en compte dans les politiques éducatives.
Continuité des politiques	Maintien d'une hiérarchie linguistique entre 1999 et 2026.

5. Discussion :

L'analyse comparative des cinq documents institutionnels met en évidence une remarquable continuité des politiques linguistiques éducatives marocaines. Malgré les différentes réformes engagées depuis la Charte nationale de l'éducation et de la formation (1999), la darija demeure absente des langues reconnues par les textes officiels comme ressources pédagogiques ou langues d'enseignement. Cette permanence traduit moins une évolution des

politiques linguistiques qu'une reconduction d'une hiérarchie linguistique où les langues bénéficiant d'un statut institutionnel occupent une position dominante au sein du système éducatif.

Cette observation rejoint les analyses de Bourdieu (1982), selon lesquelles les institutions scolaires participent à la légitimation d'une variété linguistique particulière en la transformant en norme scolaire. Dans le cas marocain, l'arabe standard constitue le principal capital linguistique valorisé par l'école, tandis que la darija, pourtant langue première de la majorité des apprenants, demeure exclue des dispositifs officiels d'enseignement. Cette situation contribue à maintenir une distance entre les pratiques langagières familiales et les exigences de l'institution scolaire.

Les résultats obtenus confirment également les travaux de Bernstein (1993), qui montrent que les inégalités scolaires sont étroitement liées aux écarts entre les pratiques linguistiques des élèves et les normes privilégiées par l'école. L'absence de reconnaissance de la langue première dans les politiques éducatives peut ainsi être interprétée comme un facteur susceptible de renforcer les difficultés d'apprentissage observées dès les premières années de la scolarisation.

Toutefois, ces résultats doivent être nuancés. L'absence de la darija dans les textes officiels ne signifie pas nécessairement son absence des pratiques pédagogiques. De nombreux enseignants mobilisent cette variété linguistique de manière informelle afin de faciliter les explications, la médiation des savoirs ou les interactions avec les élèves (Mabrouh & Mgharfaoui, 2019). Cette distinction entre les politiques linguistiques officielles et les pratiques effectives montre l'intérêt de futures recherches fondées sur des enquêtes de terrain permettant d'analyser la manière dont les acteurs éducatifs s'approprient concrètement les politiques linguistiques. Cette étude met en évidence que la question de la darija dépasse largement le débat linguistique. Elle renvoie aux enjeux de justice linguistique, de reconnaissance des répertoires plurilingues des apprenants et de réduction des inégalités éducatives. Dans cette perspective, les politiques linguistiques gagneraient à articuler davantage les exigences institutionnelles avec les réalités sociolinguistiques du contexte marocain.

6. Importance de la prise en compte de la langue maternelle :

La prise en compte de la langue maternelle dans les politiques éducatives constitue un enjeu majeur pour comprendre les mécanismes qui favorisent ou entravent la réussite scolaire. Au-

delà de sa fonction communicative, la langue première représente un support essentiel du développement cognitif, de la construction des connaissances et de l'accès aux apprentissages. C'est à travers elle que l'enfant développe ses premières représentations du monde, construit ses compétences langagières et établit ses premières interactions sociales. Dès lors, l'écarter des pratiques scolaires peut créer une discontinuité entre les expériences linguistiques de l'enfant et les exigences de l'institution éducative, avec des répercussions sur les parcours d'apprentissage (Chekayri & Mgharfaoui, 2018).

Les travaux de Bernstein mettent en évidence que les inégalités scolaires trouvent en partie leur origine dans les écarts entre les pratiques langagières des différents groupes sociaux et les normes linguistiques valorisées par l'école. Comme il le souligne, « *les formes différentes de langage dans les différentes classes découlent de règles d'expression différentes, et non de différences d'aptitude* » (Bernstein, 1993). Cette perspective invite à considérer les difficultés scolaires non comme le résultat de capacités inégales, mais comme l'effet d'un système éducatif qui reconnaît davantage certains répertoires linguistiques que d'autres.

Cette analyse rejoint les apports de la sociolinguistique critique, qui montre que les langues ne sont pas socialement équivalentes. Elles s'inscrivent dans des rapports de pouvoir où certaines variétés acquièrent une légitimité institutionnelle, tandis que d'autres sont reléguées à des usages considérés comme moins prestigieux. A ce propos, Bourdieu rappelle que « *les discours ne sont pas seulement des signes destinés à être compris, déchiffrés ; ce sont aussi des signes de richesse destinés à être évalués* » (Bourdieu, 1982). La maîtrise de la langue légitime constitue ainsi une forme de capital linguistique dont la répartition inégale contribue à la reproduction des hiérarchies sociales. Dans cette perspective, reconnaître la langue première des apprenants revient à réduire les effets de cette inégale distribution du capital linguistique et à promouvoir une plus grande justice éducative.

Les recherches en didactique des langues confirment également l'intérêt pédagogique d'un enseignement qui prend appui sur les ressources linguistiques déjà acquises par les élèves. La langue maternelle devient ainsi un point d'appui facilitant l'appropriation progressive de la langue de scolarisation, tout en limitant les difficultés liées à une transition linguistique trop abrupte.

La reconnaissance de la langue maternelle revêt enfin une dimension identitaire essentielle. Porteuse d'une mémoire collective, de références culturelles et d'un sentiment d'appartenance, elle participe à la construction de l'identité des individus. Sa valorisation

dans l'espace scolaire dépasse donc la seule question des apprentissages : elle traduit la volonté de reconnaître la diversité linguistique et culturelle des élèves comme une richesse. Dans cette perspective, l'intégration des langues premières dans les politiques éducatives contribue à construire une école plus inclusive, capable d'articuler efficacité pédagogique, équité et justice linguistique.

Conclusion

L'éventuelle officialisation de la darija et son intégration dans le système éducatif marocain soulèvent des questions qui dépassent le seul champ linguistique. Elles impliquent des choix institutionnels, pédagogiques et scientifiques, nécessitant une réflexion globale sur l'évolution de la politique linguistique nationale. Une telle réforme ne pourrait être envisagée que de manière progressive, selon une démarche concertée associant les pouvoirs publics, les chercheurs, les professionnels de l'éducation et les différents acteurs de la société.

La première condition d'une telle évolution réside dans la définition d'un cadre juridique approprié. En l'état actuel du droit, seules l'arabe standard et l'amazigh bénéficient d'un statut officiel. L'attribution d'un statut à la darija supposerait donc une adaptation des textes qui régissent le régime linguistique de l'État ainsi qu'un débat public permettant de dégager un consensus sur sa place dans les institutions et dans l'école. Cette reconnaissance devrait s'appuyer sur les acquis de la recherche linguistique, qui décrit désormais la darija comme une variété possédant une organisation grammaticale, un lexique riche et des usages stabilisés dans de nombreux domaines de la vie sociale.

Une autre condition essentielle concerne son aménagement linguistique. La diversité des usages régionaux et sociaux de la darija rend nécessaire l'élaboration de références communes destinées à son emploi dans les contextes éducatifs. Il s'agirait notamment de développer une norme écrite fonctionnelle, une description grammaticale de référence et des outils lexicographiques adaptés aux besoins de l'enseignement. Un tel travail devrait être conduit par des équipes pluridisciplinaires réunissant linguistes, terminologues, didacticiens et spécialistes des politiques linguistiques, tout en veillant à préserver la richesse des variétés régionales.

Sur le plan éducatif, l'introduction de la darija ne saurait se limiter à un changement de langue d'enseignement. Elle impliquerait une révision de l'ensemble de la chaîne pédagogique, depuis les curricula jusqu'aux ressources didactiques, en passant par les dispositifs d'évaluation. Une mise en œuvre progressive, concentrée dans les premières années de la

scolarité, pourrait être envisagée afin de faciliter l'entrée dans les apprentissages avant une transition vers les autres langues du système éducatif. Cette orientation est cohérente avec les travaux en didactique des langues, qui soulignent l'intérêt de prendre appui sur les compétences linguistiques déjà acquises par les élèves pour favoriser la construction des savoirs.

La réussite d'une telle réforme dépendrait également de la préparation des enseignants. Les dispositifs de formation initiale et continue devraient intégrer des contenus portant sur la didactique de la darija, la gestion des situations plurilingues et les approches favorisant l'articulation entre les différentes langues de scolarisation. L'enjeu ne serait pas de substituer une langue à une autre, mais de développer des pratiques pédagogiques permettant de mobiliser les ressources linguistiques des élèves dans une perspective de complémentarité.

Ces constats rejoignent les recommandations formulées à l'échelle internationale en faveur d'une éducation multilingue fondée sur la langue maternelle. Plusieurs pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine ont progressivement intégré les langues premières dans les premières années de scolarisation afin d'améliorer les performances scolaires et de réduire les inégalités éducatives (UNESCO, 2016).

Enfin, l'intégration de la darija devrait s'inscrire dans une vision cohérente du plurilinguisme marocain. Il ne s'agirait pas de remettre en cause la place de l'arabe standard, de l'amazighe ou des langues étrangères, mais d'organiser leurs fonctions respectives au sein du parcours scolaire. Dans cette perspective, la darija pourrait constituer un appui pour les premiers apprentissages, tandis que les autres langues continueraient d'assurer les fonctions culturelles, scientifiques et internationales qui leur sont reconnues. Une telle répartition permettrait de mieux articuler les réalités sociolinguistiques du pays avec les objectifs de qualité, d'équité et d'ouverture poursuivis par le système éducatif.

Ainsi, la reconnaissance institutionnelle de la darija ne peut être envisagée comme une mesure isolée. Elle suppose une réforme d'ensemble reposant sur des bases scientifiques, un cadre juridique adapté, un aménagement linguistique rigoureux et une transformation des pratiques pédagogiques. Réunies, ces conditions pourraient contribuer à construire une politique linguistique éducative davantage en phase avec la diversité linguistique du Maroc et avec les objectifs d'une école plus inclusive.

BIBLIOGRAPHIE

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernstein, B. (1993). *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Benítez Fernández, M. (2006). *Approche sur la politique linguistique au Maroc depuis l'indépendance*. Estudios de dialectología norteafricana y andalusí, n° 10, pp. 109–120.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Bowen, G. A. (2009). "Document analysis as a qualitative research method". *Qualitative Research Journal*, 9(2), p : 27-40.
- Boukous, A. (2021). "Langues, utopies et idéologies : le cas du Maroc". *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, 13-14, 120-133.
- Calvet, J.L. (2002). *Le marché aux langues – les effets linguistiques de la mondialisation*. France : Éditions Plon.
- Laroussi, F. (2021). "Présentation : langues et idéologies au Maghreb". *Circula*, n°13-14, p : 1-14.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Chekayri, A. et Mgharfaoui, K. (2018). "Réflexion sur le lexique et l'enseignement de l'arabe marocain". *Centre de la Promotion du Darija*, p:61-77.
- Chekayri, A. (2018). "L'enseignement en arabe dialectal pour consolider l'acquisition de l'arabe standard". *Centre de promotion du Darija*, p : 13-41.
- Erradi, A. (2023). "La sociolinguistique et la didactique des langues : quels rapports et quels apports ?". *Contextes didactiques, linguistiques et culturels*, n°1, p : 133-153.
- El Baroudi, M. (2023). "Dynamique linguistique de l'arabe dialectal marocain sur les espaces numériques du web 2.0 : émergence d'une langue commune ou renforcement des variétés dialectales locales". *Multilinguales20*, p : 1-15.
- Laroussi, F. (2021). "Présentation : langues et idéologies au Maghreb". *Circula*, n°13-14, p : 1-14.
- Mabrou, A. et Mgharfaoui, K. (2019). "L'enseignement de l'arabe marocain, entre pédagogie et politique". *Relais* n°4, p:221-234.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.



Skuntnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education-or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum.

UNESCO. (2003). *Education in a Multilingual World*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2016). *If You Don't Understand, How Can You Learn? Global Education Monitoring Report*. Paris: UNESCO.