

L'université marocaine sous la pression de la francophonie ou le néocolonialisme : de la reproduction à l'inégalité sociale

Ben El Azmia Nadia
Enseignante-chercheuse
Université Moulay Ismail, Maroc

Abstract

Le système d'enseignement au Maroc souffre de deux problèmes majeurs. Le premier consiste en une remise en cause du rôle de l'université dans la société marocaine ; au-delà de l'accuser de la production du chômage et des chômeurs. Et le deuxième a un rapport avec la question linguistique.

En effet, dans la plupart de ses établissements, l'université marocaine assure un simple enseignement. Elle ne fait que doter ses lauréats d'un pur savoir, qui n'est pas exploitable dans le marché du travail ; surtout dans les facultés à accès ouvert.

Quant à la langue d'enseignement au Maroc, celle-ci n'a pas cessé depuis l'aube de l'indépendance de susciter un grand débat dans le champ national. Un débat qui s'est procuré une dimension politique et idéologique. Les plaideurs en faveur de l'exemple français du développement n'ont pas cessé de présenter la culture et la langue française comme la panacée, qui résoudra les problèmes du développement en général et de l'enseignement en particulier. Cependant, à cause de la francisation de l'enseignement au Maroc nous avons eu deux systèmes scolaires, un système destiné à la majorité de la population et qui a accès à un français usuel et un autre système destinée à une élite. Le rôle de ce dernier est d'assurer la reproduction permanente des héritiers de l'élite francophone. Cette dernière ne se contente pas uniquement de garantir la dépendance politique, économique et culturelle ; mais contribue aussi à la destruction des valeurs de l'identité nationale au nom de la liberté et la différence. Et parmi les premiers piliers de l'identité qui étaient mis en danger et attaqués par les défenseurs du néocolonialisme, c'était la langue arabe.

Les mots clés : Université, Francophonie, Néocolonialisme, langue d'Enseignement, reproduction sociale

Introduction

La réforme de l'enseignement n'a pas cessé d'être au cœur du débat national au Maroc ces dernières décennies. Dès les premières années de l'indépendance, les marocains étaient convaincus que la vraie indépendance ne peut être réalisée qu'à travers l'enseignement et le développement économique. Cependant, la France n'a pas décolonisé définitivement ses colonies, et afin de garantir la continuité de l'exploitation des richesses de ces

dernières, elle a contribué à la formation d'une élite qui ne jure que par la francophonie et la culture française en prétendant que c'est la clé magique du développement. Ces plaideurs en faveur de l'exemple français n'ont pas cessé de présenter la culture et la langue française comme la panacée, qui résoudra les problèmes du développement en général et de l'enseignement en particulier dans notre pays. Et par conséquent, un va et vient entre la francisation et l'arabisation a caractérisé le paysage de l'enseignement au Maroc, et par la suite un va et vient aussi entre la dépendance et l'indépendance linguistique, culturelle et économique ; parce que lorsqu'on enseigne une langue on enseigne aussi sa culture. En outre, lorsqu'on prend une langue étrangère comme moyen de transmission du savoir au détriment de la langue nationale ; on condamne le pays à la soumission culturelle. Comme on condamne les générations de la nation à l'aliénation culturelle voire même à l'acculturation. Des générations qui font le dénigrement de leur propre langue et leur culture en faveur du modèle français.

Dans cet article, nous nous proposons de mettre le point sur :

- L'université marocaine entre l'enseignement et la formation ;
- L'enseignement supérieur au Maroc et le paysage linguistique ;
- L'université marocaine sous l'influence de la francophonie ou le néocolonialisme ;
- L'université marocaine : un moyen de reproduction et d'inégalité sociale.

I- L'université marocaine : de l'enseignement à la formation

Le rôle de l'université dans le développement des pays n'a pas cessé de grandir ces dernières décennies. Si auparavant, l'accès à l'enseignement supérieur était réservé uniquement à la classe aisée, à la fin du 20^{ème} siècle et au début du 21^{ème} siècle, l'accès à l'université était généralisé à toutes les classes sociales. Elle est devenue même un moyen d'ascension sociale, qui permet d'améliorer la qualité et le niveau de vie. Cependant, avec le nombre de lauréats qui n'a pas cessé de monter, une croissance qui n'était pas accompagnée d'un développement économique au Maroc, on assiste à une remise

en cause du rôle de l'université dans la société marocaine ; au-delà de l'accuser de la production du chômage et des chômeurs. Effectivement, la majorité des lauréats de l'université marocaine ne trouvent point de place dans le marché du travail. Une réalité qui nous pousse à se poser les questions suivantes : où est le problème ? Est-ce que cet échec est dû à son processus de fonctionnement ou à des facteurs externes ? Est-ce que le rôle de l'université est d'enseigner ou de former ; autrement dit son rôle se résume à assurer un savoir ou un savoir-faire ou les deux ? Afin de répondre à ces questions et d'autres, nous devons d'abord préciser en quoi consistent un enseignement et une formation ?

a- De l'enseignement à la formation

D'après Philippe Dessus (2008) les recherches qui se sont intéressées à l'activité d'enseignement ont évité de donner une définition précise de celle-ci ; tout simplement parce qu'elle est vague et difficile à définir. En effet, l'activité d'enseignement a fait l'objet d'étude de différentes disciplines comme la philosophie de l'éducation, la pédagogie, la psychologie du développement et même l'éthologie (science qui étudie les comportements des espèces animales, y compris l'homme¹). Toutes ces disciplines s'accordent sur la finalité de l'enseignement qui est la transmission culturelle des expériences humaines. Cependant, ces disciplines ne sont pas d'accord sur les prérequis ; qu'ils soient cognitifs ou environnementaux de l'activité d'enseignement (ibidem).

Ainsi, d'après l'ensemble des définitions accordées à l'activité d'enseignement ; celle-ci est considérée comme une activité relationnelle entre deux personnes ou plus. C'est une activité de communication, qui implique un échange. C'est aussi une activité centrée sur l'apprentissage d'un contenu donné ; qui peut être des connaissances, des comportements etc. sous contraintes de certaines conditions cognitives et environnementales, pour que l'acte d'enseignement réussisse (ibidem).

En philosophie, l'activité d'enseignement exige certaines conditions comportementales chez l'enseignant ; tandis que le but de l'enseignement est de réaliser une transformation au niveau des comportements et des croyances. Cependant, une question s'impose : est-ce qu'il y a une causalité

entre l'enseignement et l'apprentissage ? D'après Ericson et Ellet, 1987 et Fleming, 1980 (cité in ibidem), il n'y a pas de causalité entre le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement ; parce qu'on peut apprendre sans enseignement et on peut enseigner sans entraîner un apprentissage.

Quant à l'approche éthologique, afin de donner une définition à l'activité d'enseignement, elle s'est intéressée aux comportements de l'enseignant. D'après Smith (1963 cité in ibidem) l'enseignement se base sur des stratégies et des tactiques. Une stratégie est un ensemble d'action permettant d'atteindre certains résultats et d'empêcher d'autres; tandis qu'une tactique est une sous-unité comportementale qui permet à l'enseignant de remplir ses différents rôles en présence des apprenants.

En somme, l'enseignement est une communication, un processus basé sur la coopération entre l'enseignant et l'apprenant ; afin de réaliser certaines tâches pédagogiques. Il nécessite une intentionnalité, ainsi que des stratégies et des tactiques qui ont pour but le changement comportemental et culturel de l'apprenant en le dotant d'un certain savoir (Dessus, 2008, P.21).

Par ailleurs, on fait la distinction entre 2 types d'enseignement:

- L'enseignement général : qui assure la transmission des savoirs, basé surtout sur la théorie et l'abstraction. Et
- L'enseignement technologique ou professionnel qui assure la transmission d'un savoir-faire, un ensemble de techniques et outils qui permettent la maîtrise d'un métier. Une définition qui rejoint celle de la formation.

b- La formation initiale, continue et qualifiante

Comme nous venons de le signaler, la formation est aussi un enseignement, mais un enseignement professionnel, centré surtout sur le savoir-faire. Sa finalité est de permettre à un individu d'acquérir un savoir et un savoir-faire, pour exercer un métier. Quant à la formation professionnelle elle permet à un individu d'acquérir les connaissances nécessaires pour exercer un métier. Elle est associée à l'apprentissage, la pratique et la maîtrise des techniques pour

maîtriser certaines compétences dans un domaine bien déterminé. Elle est plutôt pratique que théorique². On fait la distinction entre trois types de formation :

- ❖ La formation initiale englobe à la fois l'enseignement professionnel, l'enseignement supérieur et l'apprentissage. Elle concerne à la fois les jeunes gens sans statuts scolaires inscrits dans un enseignement supérieur et qui sont des demandeurs d'emploi. Une formation initiale est celle qui permet à un individu de se positionner dans le marché du travail. En plus, elle lui permet de démarrer sa carrière professionnelle. Elle est appropriée aux personnes qui n'ont jamais exercé une profession donnée et qui veulent avoir une formation dans ce sens³.
- ❖ La formation continue, elle concerne les salariés qui visent une augmentation de salaire, ou une évolution dans la carrière ou une réorientation vers une nouvelle activité professionnelle⁴ et ;
- ❖ La formation qualifiante qui permet l'acquisition de certaines connaissances sur une activité précise et non des compétences pluridisciplinaires. Les avantages de la formation qualifiante c'est qu'elle n'est pas destinée uniquement à une élite ou à un public donné ; mais destinée à tous selon le profil . Ce sont des formations qui ne durent pas, tenues sur un nombre de jours et de semaines bien déterminés. Parmi ses limites, elle cible d'une manière pointue un secteur d'activité, et elle ne permet pas l'acquisition des compétences pluridisciplinaires. Comme elle ne permet pas d'intégrer plusieurs secteurs d'activités professionnelles ; c'est pourquoi, elle doit être ciblée pour ne pas regretter ses choix et pour ne pas durer longtemps dans le marché du chômage⁵.

Cela dit, nous constatons qu'il y a une complémentarité entre la notion d'enseignement et celle de formation, au-delà d'avoir parfois une certaine ambiguïté entre les caractéristiques des deux notions ; surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement technologique. Mais ce qui est sûr, c'est qu'on peut assurer un enseignement sans assurer une formation; mais on ne peut pas former sans enseigner⁶.

L'université marocaine, hélas force est de constater que dans la plupart de ses établissements, elle assure un simple enseignement. Elle ne fait que doter ses lauréats d'un pur savoir, qui n'est pas exploitable dans le marché du travail ; surtout dans les facultés à accès ouvert, dont le nombre de chômeurs est en perpétuelle croissance.

Certes, depuis l'indépendance l'université marocaine a connu une grande évolution. Celle-ci s'est traduite par les différentes réformes dans l'enseignement supérieur. Et ceci à travers le passage d'une université qui assure la transmission d'un simple savoir à celle qui plaide pour le savoir-faire ; surtout dans les écoles supérieures et les écoles des ingénieurs. Par ailleurs, on constate dernièrement que la nouvelle réforme projette d'impliquer même les facultés à accès ouvert dans ce projet ; à savoir les facultés des lettres, de sciences et de droits. Un projet qui s'avère trop ambitieux, pour la simple raison que les facultés n'ont pas les compétences adéquates pour assurer de telles formations ; centrées surtout sur le savoir-faire, plutôt que sur le savoir. Raison pour laquelle, cette nouvelle réforme était accueillie par une certaine réticence de la part des syndicats de l'enseignement supérieur. Estimant aussi qu'on ne peut pas procéder à la réforme de l'enseignement supérieur ; sans réformer le marché de l'emploi.

II- Le système scolaire marocain et le paysage linguistique

a- La langue d'enseignement au Maroc

La langue d'enseignement au Maroc n'a pas cessé depuis l'aube de l'indépendance de susciter un grand débat dans le champ national. Un débat qui s'est procuré une dimension politique et idéologique. Ainsi, la France avait la certitude que pour une bonne exploitation des biens des pays africains, elle n'a pas besoin d'armes, il suffit qu'elle travaille dans le sens d'une dépendance culturelle, linguistique et économique. Et le seul moyen qui peut faciliter cette dépendance c'est la langue d'enseignement. En effet, la France a pris en charge la formation d'une élite francophone qui plaide pour la langue et la culture française. Les représentants de l'ancien colonisateur et ses héritiers prendront en charge la défense des intérêts de l'ancien colonisateur, comme ils vont instaurer l'installation d'un néo-colonialisme. Et ceci à travers la

modification de la structure sociale de ces sociétés, comme le confirme Tibor Mende(1954) et Bouamama (2018, 2019).

En outre, la réalisation du projet de la francisation a entraîné un acharnement contre la langue arabe. Et ceci en menant un discours disqualifiant envers celle-ci ; comme quoi c'est une langue archaïque, qui ne peut pas garantir le développement du pays, et qu'elle est difficile à renouveler. Attaquer la langue arabe, mais aussi plaider en faveur des dialectes ou de certaines langues marginales, était une stratégie bien réfléchie ; afin de préparer le terrain favorable à la francisation totale de l'enseignement. Certaines personnes vont même plus loin en proposant l'arabe dialectal comme langue d'enseignement, un projet qui était défendu par l'élite francophone surtout amazighe.

Par ailleurs, ceux qui défendent la francisation de l'école publique, prétendent que ce projet a pour objectif de faciliter la tâche aux étudiants, pour qu'ils puissent suivre leurs études universitaires, et pour faciliter leur insertion dans le marché du travail. Cependant, ces plaideurs en faveur de la francophonie passent sous silence que les lauréats de l'école publique, même francisée, seront toujours de 2^{ème} rang, c'est-à-dire ils seront toujours devancés par les lauréats des écoles qui suivent le système scolaire français. Cette stratification du système scolaire, n'est en fait qu'un moyen de reproduction de la hiérarchie sociale ; parce que, l'école marocaine est devenue une « **instance clé d'attribution des positions sociales** », comme le confirme Pierre Bourdieu et Jeune-Claude Passeron(1964, 1970) dans leurs ouvrages « les héritiers » et « la reproduction ». En effet, loin de favoriser l'égalité des chances, l'école marocaine participe à l'inégalité sociale. En plus, elle favorise l'aliénation et la perte de l'identité nationale. Comme elle est un mode de domination à la fois culturelle, économique et politique ; tout simplement parce qu'il y a école et école. Ainsi, nous avons deux systèmes scolaires, un système destiné à la classe aisée et un autre destiné à la classe défavorisée. Et l'enseignement est garanti en fonction de l'appartenance sociale.

En outre, on a reproché auparavant aux plaideurs en faveur de l'arabisation, qu'ils mènent un double discours, leurs enfants bénéficient d'une scolarisation dans les missions françaises ; tandis que les enfants du peuple sont condamnés à suivre un enseignement arabisé dans les écoles publiques. Le problème est que l'élite francophone amazighe, qui s'est acharnée contre la langue arabe et milite pour l'adoption du projet de la francisation et l'intégration de la langue amazighe dans l'enseignement primaire, a commis les mêmes erreurs ; parce que les enfants amazighes du moyen atlas et d'autres régions rurales n'ont pas besoin d'apprendre une langue qu'ils pratiquent déjà à la maison. Au contraire, ils ont besoin d'apprendre l'arabe en premier lieu pour faciliter leur insertion sociale, voire même une ouverture sur les langues étrangères. Certainement, ces amazighes francophones mènent aussi un double discours, parce que leurs enfants sont scolarisés dans la mission française et on ne leur inculque pas l'amazighe, et il se peut qu'ils ne la pratiquent même pas à la maison et qu'ils ne communiquent qu'en langue française. Mener un double discours, fait partie de l'hypocrisie politique qui a caractérisé, hélas, l'élite marocaine francophone depuis l'indépendance, qu'elle soit arabophone ou amazighophone.

Quoi qu'il en soit, les maux du système scolaire marocain se résument à une seule et unique pathologie qui est la dévalorisation et le dénigrement de l'école publique et de la langue arabe. La réhabilitation de ces dernières mettra terme à l'inégalité scolaire et par la suite sociale. Quant à la réhabilitation de la langue arabe, c'est une réhabilitation de l'identité nationale. En plus, même si on procède par la francisation du système scolaire, le problème du chômage ne sera pas résolu, pour une simple raison, ces lauréats de l'université marocaine qui sont en chômage actuellement, ils le sont non pas parce qu'ils sont incompetents, mais parce que le marché du travail est incapable de les intégrer.

Par ailleurs, depuis l'indépendance, on n'a pas cessé de culpabiliser la langue arabe de l'échec de l'enseignement et des réformes successives dont il a fait objet. Ainsi, avec la nouvelle réforme qui débute prochainement, la question de la langue d'enseignement et l'arabisation et la francisation ont réapparues à nouveau. Face à cette réalité tant de questions nous interpellent :

- ✚ Est ce qu'il y avait vraiment un échec des différentes stratégies adoptées dans l'enseignement ces dernières décennies ?
- ✚ Est-ce que vraiment la langue arabe était la cause de cet échec ? Et en contrepartie,
- ✚ Est-ce qu'on a vraiment besoin de la langue française pour améliorer la qualité de l'enseignement dans notre pays ? L'élite francophone au Maroc estime que la langue de Molière est la langue du savoir, sachant bien que dans la mosaïque linguistique internationale, la langue du savoir est l'anglais, et le français n'a aucune place importante dans la carte linguistique mondiale, sauf dans les anciennes colonies françaises.

Il ressort que, la francophonie ou la francisation des systèmes scolaires des anciennes colonies de la France n'a fait qu'imposer les bases d'un néo-colonialisme et ceci à travers l'installation de deux systèmes scolaires. Dans ce qui suit nous nous proposons de mettre l'accent sur le rapport entre la francophonie et le néocolonialisme et le système scolaire marocain.

b- La francophonie et le néo-colonialisme

Le terme de « francophonie » a été utilisé pour la première fois en 1883 par le géographe Onésime Reclus dans ses écrits qui défendent la politique coloniale française. Ce géographe considère que l'expansion de la langue française en Afrique est un moyen idéal pour créer les conditions favorables de l'installation du colonialisme. Ainsi, il disait : « ***Nous les amènerons à nous en leur donnant notre langue (...) dès que la jeune génération musulmane parlera le français, tout le reste viendra par surcroît.*** » (Onésime Reclus, 1883, cité in Bouamama, 2018). Effectivement, on a utilisé l'école à l'époque du colonialisme pour vulgariser l'usage du français, et ceci afin de soutenir le prestige de la France et pour dominer dans les contrées qu'ils considéraient comme « ***barbares*** » surtout dans les pays musulmans. On a même fait recours à l'église pour diffuser la langue française ; afin de conquérir les masses indigènes (Paul Dupny, 1986 Guy Pavillé 1992, Bouamama, 2018).

Il faut admettre que l'enseignement de la langue française dans les colonies françaises a permis la production des auxiliaires indigènes qui étaient

d'une grande utilité à la France. Chose qui a rendu l'école française un instrument précieux au service du système colonial. Cependant, l'accès à l'école française ne devait pas être à la portée de toute la population indigène ; mais réservé uniquement à une infime élite ; parce qu'une large ouverture pouvait avoir des effets néfastes sur le système colonial. Cela dit, le colonialisme a encouragé une scolarisation généralisée tout en instaurant l'installation de deux systèmes scolaires. D'un côté, nous avons un système scolaire destiné aux indigènes, qui produisait des « déclassés » et des « dévoyés » ; qui avaient accès à un français usuel et fonctionnel et qui représentaient la grande masse des colonies ; et de l'autre côté, il y avait l'installation d'un deuxième système scolaire, qui suivait les pas du système scolaire français, et qui était destiné uniquement à une élite. Ce dernier était conçu avec un grand soin ; parce qu'il avait comme objectif la production de l'élite qui sera l'intermédiaire entre le colonisateur et le colonisé. Cette élite étaient les décideurs qui ont pris la relève après l'indépendance des colonies françaises (Georges Hardy, 1943 ; Hassan Benaddi, 1970 ; Bouamama, Ibidem).

En outre, l'enseignement offert à cette élite sélectionnée était renforcé par un processus d'aliénation comme le confirme Saadia et-Lakhdar (1961, cité in Ibidem) et Preiswerk R.(1975). Et ceci à travers le développement d'un complexe chez ceux qui ont eu le privilège des bancs de l'école française, qui va contribuer à faire valoriser, admirer et considérer la culture française comme le bien et le beau absolu. Et en contrepartie, nier et dénigrer tout ce qui n'est pas français y compris sa propre culture. C'est ce qu'on appelle tout court l'aliénation culturelle ou l'acculturation en utilisant un terme de « Pierre Bourdieu et al., 1963 ». Cela dit, l'objectif de cette aliénation est de garantir la continuité du rattachement à l'ancien colonisateur et ceci à travers la reproduction des mêmes habitus de vie, mode de consommation, contenu des programmes d'enseignement, autrement dit la reproduction du même système de référence. Ainsi, **« le dispositif institutionnel de la francophonie s'appuie sur cette dépendance culturelle pour la faire perdurer et la renforcer au-delà des indépendances »**(Bouamama, Ibidem). Effectivement, après l'indépendance cette élite sélectionnée a facilité l'installation du néo-colonialisme et la dépendance politique, économique et culturelle.

c- Le système scolaire marocain : de la francophonie à l'inégalité sociale

Après avoir octroyé l'indépendance à ses anciennes colonies, la France avait le souci de trouver une certaine conciliation entre le colonialisme et l'indépendance des colonies ; d'où le projet du néocolonialisme qui était concrétisé par la francophonie. Ainsi, d'après Bouamama (2018) « **le colonialisme cède le pas au néocolonialisme par le biais d'indépendances fortement corsetées par des « accords » économiques, culturels et militaires** ». En effet, le concept de « néocolonialisme » renvoie à cette nouvelle aire du capitalisme, qui est une continuité de la dépendance économique culturelle et politique des anciennes colonies ; mais avec des formes nouvelles (Ibidem).

Par ailleurs, ce qui prouve l'intervention de la France dans le système éducatif de ses anciennes colonies, la création de l'institution (CONFEMEN) (La conférence des Ministres de l'éducation des pays africains et malgache d'expression française), une institution intergouvernementale francophone postcoloniale qui se réunit chaque 2 ans pour « **tracer les orientations en matière d'éducation et de formation au service du développement** » (ibidem). Cette dernière sera suivie par plusieurs institutions comme l'Assemblée Parlementaire de la Francophonie (APF) en 1997 et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) en 1999 etc. Cela dit, prétendre que la francophonie institutionnelle n'est qu'une affaire linguistique est soit une naïveté ou une malhonnêteté ; parce que, en fait, cette dernière, comme le confirme Bouamama et d'autres n'est qu'un « **processus de production et de reproduction des dépendances néocoloniales** » (ibidem).

Cependant, afin de garantir la reproduction permanente des héritiers de l'élite francophone, on assiste au maintien de deux systèmes scolaires dans les anciennes colonies de la France sans exception, y compris le Maroc. Le principe de cette politique est de garantir deux scolarisations différentes : une destinée à la masse, la majorité de la population et qui aura accès à un français usuel et une autre destinée à une élite. Cette dernière suit le système français dans les programmes scolaires, les modes d'évaluation, les valeurs véhiculées à

travers les manuels scolaires etc. Ce système prend en charge la reproduction de l'élite francophone qui représente la France dans les anciennes colonies. Cette dernière ne se contente pas uniquement de garantir la dépendance politique, économique et culturelle ; mais contribue aussi à la destruction des valeurs de l'identité nationale au nom de la liberté et la différence. Et parmi les premiers piliers de l'identité qui étaient mis en danger et attaqués par les défenseurs du néocolonialisme, c'était la langue arabe. Par ailleurs, il faut signaler que le rejet de la langue française n'est pas un rejet en soi ; mais un rejet du projet postcolonial qui vise à enraciner la dépendance culturelle, économique et politique en prétendant promouvoir la langue française. Et en aucun cas on ne peut considérer la langue comme un simple instrument de communication neutre ; mais la langue est un système qui permet à une communauté de partager la même représentation de la réalité et de s'identifier culturellement et de constituer une identité collective. Elle constitue le ciment de la cohésion sociale d'une communauté. Comme elle a une dimension culturelle et identitaire (Patrick Charaudeau, 2001 ; Pierre Legendre, 2005 ; Cécile Canut 2010 ; Saïd Bouamama, 2018)

Quoi qu'il en soit, même après plus de 60 ans d'indépendance des pays africains, le français est toujours la langue de l'élite et des institutions et du pouvoir ; tandis que les langues nationales sont les langues de la masse et de la rue. Autrement dit, la scolarisation sélective imposée par le colonialisme sera toujours une caractéristique majeure du système éducatif de l'ensemble des anciennes colonies de la France y compris le Maroc. Et le choix de l'éducation comme terrain d'intervention de la francophonie n'était pas arbitraire (Ibidem).

Conclusion

En somme, la puissance d'une nation ne peut être réalisée qu'à travers la sauvegarde de l'identité nationale. Et la langue est au cœur de l'identité des nations. Et par conséquent, la langue de l'ancien colonisateur ne peut générer que le déracinement, l'acculturation et l'aliénation linguistique. Comme elle ne peut contribuer qu'à la ségrégation sociale et l'extension de la distance entre les classes sociales. En effet, la réussite du système scolaire marocain est dépendant de la réhabilitation de la langue nationale et non la langue de

l'ancien colonisateur. En plus, il n'y a pas une langue du savoir et une langue de l'ignorance, le déclin d'une langue est dû à l'impuissance et à l'incapacité de ses pratiquants. Le Maroc ainsi que tous les pays arabes étaient contraints à marginaliser la langue arabe au détriment des langues de l'ancien colonisateur ; à cause de leur dépendance économique. Et la réhabilitation de la langue nationale est le premier pas vers l'indépendance culturelle, économique et politique. En effet, celle-ci permettra aussi l'instauration d'un système scolaire nationale, à travers la protection de l'école publique et la condamnation du système scolaire néocolonial. Cela dit, la marginalisation de la langue arabe dans le système scolaire marocain était une décision politique ; et sa réhabilitation nécessite une intervention politique.

Les notes

- 1- Une définition tirée de l'Encyclopédie Wikipédia :
https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89thologie_humaine consulté le 1/4/2019
- 2- Les données de ce paragraphe sont tirées du site web :
<https://www.cersa.org/formation-initiale-c'est-quoi/> consulté le 1/4/2019
- 3- Les données de ce paragraphe sont tirées du site web :
<https://www.cersa.org/formation-professionnelle-c'est-quoi/> consulté le 1/4/2019
- 4- Ibidem.
- 5- Les données de ce paragraphe sont tirées du site web :
<https://www.cersa.org/formation-qualifiante-certifiante-c'est-quoi/> consulté le 1/4/2019
- 6- Ibidem.

Bibliographie

- Benaddi H.**, (1970) Francophonie et néocolonialisme, Souffles, n° 18, mars-avril, p. 24.
- Bouamama M.** (2018), L'œuvre négative du néocolonialisme français et Européen en Afrique. La francophonie, in *Investig'Action*
<https://www.investigaction.net/fr/oeuvre-negative-du-neocolonialisme-francais-et-europeen-en-afrique-la-francophonie/>.
- Bouamama M.**(2019),« Introduction à l'ouvrage de Saïd Bouamama : « PLANTER du BLANC, Chroniques du (néo-) colonialisme français» in : *Investig'Action*
<https://www.investigaction.net/fr/introduction-a-louvrage-de-said-bouamama-planter-du-blanc-chroniques-du-neo-colonialisme-francais/>
- Bourdieu P., A.Darbel, J-P.Rivet, C.Seibel**, (1963)**Travail et travailleurs en Algérie**, Paris, Mouton.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude** (1964) **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu P. et J-C. Passeron** (1970). — **La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris, Editions de Minuit.
- Canut C.** (2010) « « À bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale »In **Langue française**, V.3, N° 167, p. 141-158.
<https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-141.htm>
- Charaudeau P.** (2001), « Langue, discours et identité culturelle », *Revue Ela*, n° 123-124, /3, p. 342
- Dessus P.** (2008),« Qu'est- ce que l'enseignement ? », in *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, p.139-158.

- Dupny P.** (1986), conférence intitulée « les deux premières années de l'alliance française », 1886, cité in IvanBarko*L'alliance française : les années Foncin (1883-1914). Contexte, naissance, mutations*, Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, n° 25, (2000), p. 9.
- ERICSON D. P. & ELLETT F. S.** (1987),« Teacher accountability and the causal theory of teaching », **Educational theory**, vol. 37, n° 3, p. 277-293.
- Et-Lakhdar S.**, (1961) **L'aliénation colonialiste et la résistance de la famille algérienne**, La Cité éditeur, Lausanne, p. 46.
- FLEMING K. G.** (1980),« Criteria of learning and teaching », **Journal of philosophy of education**, vol. 14, n° 1, p. 39-51.
- Hardy G.** (1943), **Histoire de la colonisation française**, Larousse, Paris, 1943, p. 322
- Legendre R.** (2005), **Dictionnaire actuel de l'éducation**, Guerin, Montréal, p. 825.
- Pavillé G.** (1992), « La notion d'élite dans la politique indigène de la France », in Sylvie Guillaume (coord.), **Les élites fin de siècles (XIX^e-XX^e siècles)**, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Aquitaine, p. 181.
- Preiswerk R.** (1975) « Néo-colonialisme ou auto-colonisation : l'identité culturelle de l'interlocuteur africain » in **LE SAVOIR ET LE FAIRE, Relations interculturelles et développement**, Cahiers de l'IUED, Graduate Institute Publications Genève, p. 61-70
- Reclus O.** (1883),**France, Algérie et colonies**, Hachette, Paris, p. 690.
- SMITH B. O.** (1963),« Toward a theory of teaching », In A. A. BELLACK (dir.), **Theory and research in teaching**. New York: Teachers college press, p. 1-10.
- Tibor Mende** (1954), **Réflexions sur l'avenir de l'humanité**, Traduit de l'anglais par Mario Lui, 1 vol., 172 p. Paris, Edit. du Seuil.