

LA LANGUE FRANÇAISE DANS LES DISCIPLINES NON LINGUISTIQUES: FACTEUR DE RÉUSSITE OU DE D'INHIBITION? / FRENCH IN NON-LINGUISTIC DISCIPLINES: FACTOR OF SUCCESS OR INHIBITION? / LIMBA FRANCEZA IN DISCIPLINELE NEFILOLOGICE: FACTOR DE SUCCES SAU DE INHIBIȚIE?¹

Résumé: La langue française, première langue vivante dans un système scolaire en grande difficulté, est passée du statut d'une « langue seconde » à une « langue étrangère »; c'est pour cette raison, il est laborieux de déterminer le statut réel de cette langue au Maroc. La difficulté sociolinguistique du terrain pose autant la question des paramètres qui doivent prévaloir dans la gestion du champ didactique du français. Dans cette contribution, nous voudrions savoir la place de la langue française dans les Disciplines Non Linguistiques (dorénavant DNL). Dans un premier temps, il est question de la langue d'enseignement, à savoir le français, qui favorise la réussite scolaire, universitaire, professionnelle et l'ascension sociale de l'apprenant ; dans un second temps, cette langue est appréhendée comme inhibition socioprofessionnelle pour ceux qui ne la maîtrisent pas.

Mots-clés: La langue française, les Disciplines Non Linguistiques, la réussite, le blocage

Abstract: The French language, the first living language in a school system in great difficulty, has gone from the status of a "second language" to a "foreign language"; it is for this reason that it is laborious to determine the real status of this language in Morocco. The sociolinguistic difficulty of the field raises the question of the parameters that must prevail in the management of the didactic field of French. In this contribution, we would like to know the place of the French language in Non Linguistic Disciplines (henceforth DNL). First of all, it is about the language of instruction, namely French, which promotes academic, academic and professional success and the social rise of the learner; in a second time, this language is apprehended as socioprofessional inhibition for those who do not master it.

Keywords: French language, Non-Linguistic Disciplines, success, blocking

Introduction

Beaucoup d'étudiants ne parviennent pas à achever leur parcours dans les filières SVT², les sciences physiques, sciences économiques etc., en dépit de leur motivation et leur savoir de la discipline choisie. Ces apprenants sont achoppés non pas par le contenu scientifique de la discipline (le savoir) mais par la langue que l'étudiant n'assimile pas. Seule une minorité en tire avantage. Ces derniers ont pris le pli de suivre les cours des matières scientifiques et techniques en arabe durant le collège et le lycée qualifiant. Après le bac, ils sont astreints à des cours universitaires en FLE. Qui assume la responsabilité de ce transcodage interlinguale? Ne faudrait-il pas arabiser ces DNL à l'université comme le préconisent les adeptes de l'arabisation? Ou encore faudrait-il franciser les DNL au lycée qualifiant et par conséquent former les enseignants des DNL notamment ceux qui n'ont jamais enseigné en français? Quelle est la part de l'erreur de l'apprenant une fois il affronte les études supérieures en français à l'université et dans les écoles supérieures? Quelle position doit-il adopter face à la norme? Le marché professionnel favorise-t-il son insertion avec un tel profil? Les enseignants qui viennent d'être affectés sont-ils aptes à enseigner actuellement le BIOF³? Entre le savoir et la langue de médiation de ce savoir, les interrogations ne manquent pas et révèlent la complexité de la situation didactique au Maroc dans une ère où les didacticiens font des pieds et des mains pour prôner le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le monde.

¹ Moulay Mohamed Tarnaoui, Université IBN Zohr, Agadir Laboratoire LARLANCO, Maroc, tarnaouimohamed99@gmail.com

² Sciences de la Vie et de la Terre

³ Bac International Option Français

I. Langue d'enseignement ou langue différenciatrice

Dans l'optique de l'enseignement/apprentissage du FLE, certains chercheurs soutiennent que l'introduction précoce du français à l'école primaire est l'une des causes principales des taux élevés de redoublement et d'abandon, surtout dans les régions rurales et parmi les pauvres des villes, où les enfants sont très peu en contact avec le français en dehors de l'école. Beaucoup d'élèves sont handicapés du point de la réussite scolaire, non pas par incompetence ou par défaut d'aptitudes intellectuelles, mais parce qu'ils sont contraints d'étudier dans une LE qu'ils ne maîtrisent pas. Il est donc légitime de poser la question suivante : quel français enseigner à l'école sachant pertinemment que l'écolier est dans un imbroglio linguistique ? (Salmi, 1985 ; Bertucci, & Corblin, 2004).

A ce propos, le paysage linguistique du Maroc est complexe et disparate. Certains chercheurs s'attachent à rendre compte de la nature stratifiée de l'hétérogénéité linguistique, d'autres décrivent l'attitude de certains groupes restreints vis-à-vis des langues en présence, d'autres encore abordent les effets du multilinguisme au niveau de l'enseignement. Boukous (2008 : 205) parle de trois courants majeurs qui « se partagent le champ du discours épilinguistique sur la politique linguistique » : « la berbérophonie, l'arabophonie et la francophonie ».

En second lieu, dans leur parcours scolaire, les élèves n'ont pas le droit d'utiliser la LM même si elle est le moyen de communication le plus naturel. Elle est exclue et cela entraîne chez les élèves une inhibition et un blocage. Nombreuses sont les études qui révèlent la fréquence des interférences entre la langue maternelle des élèves et le français au collège, au lycée et même à l'université. Elles révèlent la difficulté linguistique et discursive de ces apprenants. Ainsi, l'écolier marocain est confronté brusquement à l'étude d'une langue différente de son parler quotidien. L'apprentissage des langues reste artificiel puisque l'élève ne les pratique que pendant des heures de classe uniquement. Par ailleurs, la langue française dans le système scolaire marocain ne discrimine-t-elle pas contre tel ou tel groupe socioculturel ?

Pour répondre à cette question qui met en œuvre le comportement linguistique et la réussite scolaire et sociale, El Gherbi (1993) corrobore :

« (...) La langue française exerce une fonction différenciatrice, pour ne pas dire discriminatoire, en ce sens que les élèves issus de catégories socio-économiques et culturelles privilégiées réussissent mieux que les autres aussi bien en français que dans les autres disciplines. Si cette langue influe sur la carrière non seulement par le coefficient dont elle est dotée mais aussi (et surtout) par les qualités intellectuelles que les exercices préconisés à l'occasion de son apprentissage contribuent à développer, il faut aménager dans l'espace éducatif, à l'intention des élèves que l'origine socio-culturelle handicape, des activités de renforcement et d'appoint à portée non normative mais culturelle et ludique. (p. 125) ».

Le rapport du MEN (2008) stipule que les autorités éducatives centrales et déconcentrées devraient engager une vaste opération d'amélioration du niveau de maîtrise des langues vivantes en particulier dans le collège et le lycée. Dans ce document, le français, en plus de langue d'enseignement qu'il est, est une langue de spécialité. Le français, en tant qu'éventuelle langue de spécialité, revêt dans «langue et littérature» une importance particulière dans ses trois dimensions : linguistique, littéraire et culturelle.

Dans cette optique, le MEN (2008) lance une stratégie qui constitue le socle du programme et témoigne d'une approche à la fois novatrice et utilitaire : Placer l'apprenant au cœur du Système d'Education et de Formation et mettre les autres piliers du système à son service, à travers:

- Des apprentissages recentrés sur les connaissances et les compétences de base, permettant de favoriser l'épanouissement de l'élève ;

- Des enseignants travaillant dans des conditions optimales et maîtrisant les méthodes et les outils pédagogiques nécessaires ;
- Des établissements de qualité offrant à l'élève un environnement de travail propice à l'apprentissage. En troisième lieu et sur le plan pédagogique, la formation des enseignants du primaire demeure problématique.

Le profil de sortie de l'élève à cette phase cruciale de l'apprentissage du FLE demeure médiocre. Celui-ci a-t-il réellement acquis la grammaire et le lexique de base du FLE programmés ? Les résultats des examens régionaux de la 6^e année de l'enseignement fondamental le révèlent clairement. Comment alors exiger de lui une communication orale ou scripturale au collège et au lycée qualifiant étant donné que les règles élémentaires de base ne sont pas maîtrisées ? A défaut d'une compétence linguistique ajustée à ses besoins, il recourt à L1 pour suppléer le manque, c'est un stade évolutif de l'apprentissage. Ainsi comment enseigner les autres composantes de la compétence interculturelle : composante ethnolinguistique, actionnelle, relationnelle, interprétative et interculturelle sachant pertinemment que les apprenants ne disposent pas d'une composante linguistique (Beacco, 2007) ?

De plus, les visées annoncées par le MEN(2007) à travers l'introduction depuis une décennie des œuvres intégrales dans le programme de français au lycée des auteurs tels Maupassant, Molière, Anouilh, Voltaire, Ahmed Sefrioui, Hugo, Balzac, ...etc. et les modes d'évaluation au baccalauréat, examinés par beaucoup d'enseignants comme impossibles à réaliser, révèlent la distance entre les finalités du système et les réalités du terrain. Il convient de noter qu'il ne s'agit pas d'enseigner principalement la littérature mais d'aider les lycéens à améliorer leur apprentissage du français standard surtout le code scriptural par le moyen de la lecture.

Les enseignants du FLE affirment que les lycéens éprouvent de grandes difficultés pour écrire convenablement des textes. Les évaluations sommatives instituées au terme de chaque cycle confirment ce constat. Il est regrettable aussi de remarquer que même au niveau des études supérieures, des professeurs universitaires se plaignent de la mauvaise qualité de la production écrite de leurs étudiants dans les DNL. Face à cette situation alarmante, il est temps de mettre en œuvre une démarche susceptible d'apprendre à nos apprenants comment rédiger.

Néanmoins selon le rapport de l'*UNESCO* (2010/11), les exploits généraux du système éducatif marocain restent insuffisants malgré les efforts déployés. Pour atteindre les objectifs mondiaux de l'éducation adoptés en 2010 et dont l'échéance est prévue en 2015, le Maroc doit encore fournir beaucoup d'efforts. Les résultats d'une enquête menée par le Programme national d'évaluation des acquis en 2008-2009 montrent que les compétences des élèves demeurent fragiles. Le français est l'un des obstacles auxquels se heurtent les apprenants.

II. Langue d'enseignement ou facteur de réussite Il est incontestable que le FLE a inhibé de nombreux apprenants des DNL, ceux qui ne maîtrisent pas la compétence communicative en FLE et ne disposent pas de profil fonctionnel et opérationnel adéquat. Pourtant d'autres ont exploité les opportunités offertes par cette Langue sur le marché professionnel, socioculturel et social. Les détenteurs de ce produit symbolique (linguistique et culturel) arrivent à se positionner socialement. Comment ainsi instaurer l'égalité des chances, l'équité et la promotion individuelle et sociale des apprenants des DNL ? Si donc l'institution scolaire a exercé une violence symbolique sur les apprenants défavorisés, elle a au contraire renforcé la chance d'accès des lycéens et des étudiants qui sont porteurs de cette langue-culture. De surcroît, elle a facilité le savoir pour ces derniers puisqu'il est dispensé en français et instaure une communication efficace entre ce genre d'étudiants et les professeurs universitaires. Par la suite, leur accès au monde du travail est facile vu que leur profil est sollicité par les entreprises ou par les concours les plus prestigieux de l'Etat.

Le phénomène des cours supplémentaires du français (les instituts français, les centres de formation privés, des cours à la maison) s'inscrit dans cette optique. Les parents investissent des sommes colossales dans le renforcement ou des formations (frais, déplacements et temps). L'essentiel c'est d'acquérir la langue française. Ils sont pleinement conscients que l'école actuelle ne peut pas prodiguer ce médium. Pour pouvoir suivre des études en BIOF, en sciences mathématiques et économiques, le lycéen doit maîtriser la langue française ou du moins son volet communicatif et linguistique. Le hiatus entre un étudiant universitaire arabisé dans les DNL et son collègue francisé est grand. L'université ne favorise-t-elle les favorisés et défavorise les défavorisés ? Les travaux de Boukous, de Salmi (1985), d'El Gharbi (1993), de Messaoudi, (2003) ainsi que d'autres chercheurs s'inscrivent dans cette veine.

C'est pourquoi le MEN (2007) a introduit le français comme première langue vivante obligatoire à partir de la première année du primaire à raison de 8h hebdomadaires. Ce volume horaire passe à 6h hebdomadaires au collège, et 2 à 5 heures au lycée selon les filières. Ce n'est pas hasard qu'en juin 2008, le MEN (2008) a annoncé la publication d'un rapport détaillé intitulé « Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education-Formation ». Parmi les questions soulevées dans ce document, le projet 20 qui étudie la maîtrise des langues. Il est nécessaire de renforcer l'apprentissage du français pour que les élèves et les étudiants atteignent un niveau les rendant capable de s'approprier d'autres langues et d'autres savoirs ainsi que de pouvoir suivre l'évolution du monde moderne.

C'est dans cette perspective que la conclusion de l'enquête d'El Gherbi (1993 : 127), si brève qu'elle soit, s'avère pertinente :

« La langue française serait alors facteur de réussite pour l'élève qui arrive à décrocher de bonnes notes lesquelles en principe, sanctionnent ses performances conformément aux objectifs assignés. Elle serait facteur d'échec pour celui qui obtient une mauvaise note laquelle non seulement influe sur sa moyenne générale mais aussi traduirait des lacunes dans sa formation intellectuelle ».

De sa part, pour Bourdureau (2006), le français est vu comme « langue de l'ouverture au monde, de l'ouverture à la modernité », ce qui peut recouvrir des usages et des fonctions très variés. Une chose reste indubitable : le français reste, par conséquent, un appareil majeur de sélection et de promotion scolaire, sociale et professionnelle. Les modules fournis par les universités (mise à niveau en français, techniques d'expression et communication...) ne sont pas aptes à générer l'autonomie d'apprendre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être chez les étudiants, en particulier le maniement du code scriptural dans les études supérieures. Le fossé linguistique entre l'enseignement secondaire arabisé et l'enseignement supérieur en français dans les DNL forme l'un des premiers obstacles à régler. Notons de plus que cette langue étrangère est la seule langue d'usage et d'enseignement dans l'ensemble des écoles post baccalauréat (commerce, gestion, sciences de l'ingénieur, etc.).

Devant les déboires du système éducatif marocain, les responsables ont tenté la généralisation de l'expérience de l'Option Langue Française (OLF) en matière d'enseignement des œuvres intégrales. Il est à rappeler que L'expérience de l'OLF a commencé au Maroc en 1997-1998 dans quelques lycées marocains. Le succès de cette pratique peut être expliqué par les aspects suivants :

« La motivation des autorités françaises : documentation, formation des enseignants, des prix d'encouragement pour les élèves et les professeurs, etc. ; les meilleurs élèves étaient orientés vers ces filières ; les meilleurs enseignants ont été choisis pour ces filières parmi les professeurs du secondaire ; ils doivent avoir au moins une licence de lettres et dans certains centres ce sont les professeurs agrégés qui sont chargés de ces classes ; de plus, ils ont bénéficié de sessions de formation au Maroc et d'un stage de courte durée en France ; les inspecteurs chargés de ces OLF ont suivi des formations au Maroc et en France et ils étaient appelés à assurer un suivi régulier et fréquent des enseignants. » (Abdellah Baida, 2006).

En 2002, le MEN a généralisé les programmes OLF à toutes les classes du lycée marocain, toutes sections et toutes branches confondues. Cinq ans plus tard, *Les Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français* dans le cycle secondaire qualifiant (2007) mettent en place de nouveaux programmes. Ce texte officiel introduit de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage du français. Plutôt que « d'intervenir dans des activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées » (MEN, 2007) le professeur est appelé à faire de l'élève le centre de l'action pédagogique et acteur de son propre apprentissage. Rappelons à cet effet que les DNL demeurent en arabe.

Cette expérience n'a pas donné ses fruits récemment. S'appuyer sur la réussite de l'expérience des OLF en vue de la généralisation de l'enseignement des œuvres littéraires est une illusion, vu que les circonstances propices des filières OLF ne peuvent pas se réaliser dans tous les lycées marocains. Le Ministère de l'Education National a créé le BIOF. L'élève opte pour cette filière à l'issue de la 9AEF. Son admission ou son refus est justifié par la sélection de la délégation provinciale. L'un des critères déterminants est le français. A vrai dire c'est un retour nostalgique à l'OLF. Une fois le parcours scolaire de l'apprenant dans les DNL est en français, sa chance de poursuivre les études supérieures au Maroc ou dans les pays francophones est plus performante que l'étudiant arabisé.

En principe, les apprenants dans cette filière ont été classés par ordre de mérite selon une moyenne obtenue de la façon suivante : 50% pour la moyenne des notes décrochées dans l'examen régional de troisième année du collège en arabe et dans les disciplines caractéristiques du tronc commun, alors que 50% de la moyenne a été déterminée suite à la note obtenue dans un test linguistique relatif à la langue d'option. De ce fait une question peut surgir et qui demeure problématique : comment les lycéens qui ne seront pas sélectionnés vont-ils suivre leur parcours universitaire sachant pertinemment que leur effectif est croissant? Le système scolaire marocain ne renforce-t-il pas les inégalités scolaire, sociale et culturelle ?

Tout enseignant marocain des DNL a remarqué durant sa carrière que le problème inhérent à l'enseignement de sa discipline est tributaire de l'appropriation du système du FLE dans le cas où il dispenserait son savoir en FLE. Enseigner une DNL en français exige de la part du praticien et le savoir et la langue. A cet égard, la démocratisation de l'enseignement ne se mesure pas seulement au degré d'égalité d'accès à l'école. Ce qui se passe au sein des institutions scolaires et universitaires est aussi crucial : les pratiques pédagogiques, le langage d'instruction, les méthodes d'évaluation et les situations curriculaires sont autant de facteurs susceptibles d'affecter la carrière des apprenants.

Seules quelques filières parviennent à réaliser cette tâche comme la filière sciences mathématiques et le BIOP actuellement étant donné la bonne maîtrise de la langue. A l'antipode, la communication ne passe pas ou se déroule péniblement dans les filières physiques et surtout SVT. Ce n'est pas parce qu'ils sont immotivés mais plutôt ou réellement ils sont « handicapés » linguistiquement. Cela engendre l'échec ou la déperdition scolaire (Salmi, 1985 ; El Gherbi, 1993). Ces contraintes linguistiques inhibent le développement de l'apprentissage des DNL en français et posent des problèmes sérieux au praticien de la classe de telle sorte que tous les enseignants du français au lycée préfèrent à titre d'exemple les filières mathématiques et rejettent catégoriquement les SVT.

Ces enseignants suent sang et eau durant l'année solaire avec ces derniers apprenants mais les compétences et les efforts déployés sont infructueux. C'est un coup d'épée dans l'eau. Ces lycéens sont mal orientés du fait qu'ils ne disposent pas des savoirs élémentaires de la filière choisie. A vrai dire, le fossé se creuse entre la théorie et la pratique en didactique du FLE au Maroc, entre le profil d'entrée qui n'est pas à la hauteur du moment que la compétence linguistique de base est dépourvue et le profil de sortie où l'apprenant marocain doit maîtriser les finalités du système d'enseignement / apprentissage.

C'est pour cette raison que la visée de la Charte serait donc de redresser ce déséquilibre, en offrant un enseignement de français dans le secteur public qui préparera tous les jeunes Marocains à affronter le XXI^e siècle au même niveau. « La devise est d'égaliser les chances, autant que faire se peut, entre les élèves de l'enseignement public et ceux de l'enseignement privé ».

III. Langues d'enseignement: Rupture ou continuité?

Le monde du travail, sous l'effet des nouvelles technologies, de la mondialisation est devenu un monde complexe privilégiant l'activité collective qui prescrit la coopération et la coordination. Dans cette optique, le français sur objectif spécifique – FOS - renvoie parallèlement à deux champs qui cohabitent, celui du français général ayant trait plutôt à des cultures et celui des connaissances professionnelles, d'où la nécessité d'assurer la formation continue aux enseignants de français langue étrangère dans tel ou tel domaine de spécialité pour qu'ils puissent acquérir, au moindre niveau, les notions de base du métier dans lequel le FOS est pratiqué.

Cette notion a connu des dénominations différentes au fil du temps selon des visées professionnelles telles : « le français juridique », « le français du tourisme », « le français du secrétariat », « le français du droit », « le français des affaires », « le français médical », etc. Devant ce flot de concepts, la référence à la définition donnée par Cuq (2004) s'avère opératoire :

« Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures ».

Dans ce sillage, les langues deviennent un instrument vital de travail qui encourage l'apprentissage des professions. Les apprenants, face à ce changement, ont un penchant à choisir de moins en moins l'étude pure des langues comme leur future carrière. Ces derniers sont majoritairement des adultes déjà engagés dans la vie active. Ils montrent constamment une perception claire de leurs besoins, étroits à un domaine langagier précis. Néanmoins, quelle méthode à suivre pour enseigner/apprendre le FOS dans un milieu institutionnel marocain? La question n'est pas si simple à y répondre car d'autres contraintes interviennent en force à l'instar des facteurs linguistiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques et discursifs qui mettent en branle l'action didactique.

Le public est hétérogène et se caractérise à la fois par leur grande diversité, du moment qu'ils ont des besoins précis en matière d'aptitudes langagières ciblées, et qu'ils aménagent un peu de temps pour accéder aux objectifs escomptés. C'est pourquoi les langues de spécialité comportent une spécificité qui ne manifeste pas au niveau lexical, ni au niveau syntaxique comme le concevait la recherche sur les langues de spécialité dans les années '60-'70, mais elle est à explorer dans la typologie discursive spécifique à chaque champ de spécialité. En plus, ce dernier possède une autre caractéristique importante : le langage est souvent intimement lié à l'action : faire consiste alors à dire. Il ressort de tout cela que le F.O.S. met l'accent particulier sur la notion de besoins/objectifs. Nous soulignons que la langue forme un médium pour accomplir des tâches relatives à une sphère d'activité sociale. Il est à noter que les besoins en F.O.S. ne se limitent pas

seulement aux besoins langagiers mais aussi aux savoir-faire professionnels, aux besoins d'apprentissage et aux besoins culturels. Le français sur objectifs spécifiques n'a pas développé de méthodologie spécifique: il s'est fondu dans les divers courants méthodologiques qui ont traversé la didactique du F.L.E. Récemment, il s'inscrit pleinement dans la méthodologie communicative actuelle telle que le représente le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil *de l'Europe*, 2001).

On considère de ce fait qu'un locuteur qui ne possède pas la norme ou s'en écarte ne maîtrise pas la langue, c'est-à-dire qu'il parle ou écrit mal le français. Pourtant la réalité du terrain sociolinguistique marocain a révélé l'existence d'une rupture établie par l'école entre l'enfant et l'élève, entre le monde social et le monde scolaire, entre la vie des langues dans leurs variations et le registre soutenu des programmes scolaires.

Sur ce plan, le Français tel qu'il est scolairement enseigné /appris, ne constitue pas la langue française, il n'en est qu'une variété, celle qui sauvegarde un certain prestige social, non seulement par l'ensemble des francophones mais aussi par nombre de non-francophones, comme étant plus légitime que les autres variétés constitutives de la langue, (historiques, dialectales, sociolectales, technolèctales ou idiolectales). Et ce n'est que par métonymie (la partie pour le tout) que le français, tel qu'il est scolairement entendu, peut être considéré comme synonyme de la langue française (Paveau, 2008).

Conclusion

Grosso modo, l'écrit dans notre système éducatif occupe une place essentielle : transdisciplinaire, il intervient dans toutes les disciplines comme mode d'accès privilégié aux connaissances et à la certification. A cet égard, le cas des DNL est éloquent. En dépit de la diversité des contextes de production et des compétences langagières socialement inégales et variées, c'est constamment une unique norme scripturale qui y est, enseignée et imposée en toute situation : la norme standard. Ainsi, les apprenants des DNT qui ne la détiennent pas sont exclus du champ de la compétition scolaire et sociale. C'est pourquoi, la décision de renforcer et d'améliorer l'enseignement du français semble être une reconnaissance, de la part du MEN (2005), du déséquilibre qui existe entre les lauréats du système arabisé, mal préparés aux études supérieures et au monde du travail, et ceux qui sortent du secteur privé, bilingue, qui accèdent facilement aux études et aux emplois modernes et rémunérateurs.

La langue française est à la fois controversée et privilégiée du fait que son statut a toujours posé problème. C'est dans cette optique que Mabrouk (2016) affirme que ce n'est ni une langue étrangère ni une langue seconde. Sa présence est assez significative dans le tissu socioéducatif et économique du pays : d'un côté comme langue enseignée et de l'autre langue d'enseignement des matières scientifiques, techniques. Le français demeure encore la langue d'administration à côté de l'arabe, langue de diffusion des biens culturels (littérature marocaine d'expression française, films, chansons). Il est en outre langue des médias (presse écrite, audiovisuelle et électronique). Langue de l'espace public vu que les enseignes, les panneaux de publicité/de signalisation routière...etc. sont écrits en français.

Bibliographie

- Baida, Abdellah, 2006, « Le retour de la littérature française dans les lycées marocains », *Le français aujourd'hui*, n° 154, p. 96
- Beacco J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier.
- Bertucci, M.-M. & Corblin, C., 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Boukous, A., 2008, « L'avenir du français au Maroc ». In P. Chardenet, P. Dumont, J.-M. Klinkenberg, J. Maurais & B. Maurer (Eds), *L'Avenir du français*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

- Bourdereau Frédéric, 2006, « Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc », *Le français aujourd'hui*, n° 154, p. 25-34.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Editions Didier.
- Cuq, J-P., 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International.
- El Gherbi, El M., 1993, *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc : Enjeux culturels, linguistiques et didactiques*. Meknès, société d'impression : la voix de Meknès.
- Mabrour, A., 2016, « Les langues au/du Maroc : une présentation sociolinguistique ». *Le français à l'université*, 21(1), Consulté le 10 avril 2018, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2202>
- Messaoudi, L., 2003, *Etudes sociolinguistiques*. Rabat : Editions Okad.
- Paveau M.-A., 2008, « La langue sans classes de la grammaire scolaire », *Le français aujourd'hui* n° 162, 2008/3 p. 29-40.p. 29-40
- Royaume du Maroc, COSEF, 2005, *Réforme du système d'éducation et de formation 1999- 2004. Bilan d'étape et conditions d'une relance*. Maroc.
- Royaume du Maroc, MEN, 2007, *Orientations pédagogiques et programmes spécifiques à l'enseignement de la langue française dans le cycle secondaire qualifiant*. Maroc.
- Salmi, J., 1985, *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc*. Ed, Magrébines, Casablanca.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc. (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education Formation*. (Présentation du Programme NAJAH Rapport détaillé - Version projet Juin 2008). Maroc.
- UNESCO, 2010/2011, *Données mondiales de l'éducation VII Ed. 2010/11*, Publication No.IBE/2012/CP/WDE/MR). Repéré le 10 Octobre 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216443f.pdf>