

Différences socioculturelles et différenciation de la didactique du FLE à l'École marocaine

Rachid ARRAICHI¹

Résumé

Partant de recherches de terrain personnelles, l'auteur de l'article met en évidence les difficultés de différents ordres que les apprenants marocains de l'universitaire doivent surmonter pour arriver à une bonne maîtrise du français.

Dans un premier temps, l'article est consacré aux modalités institutionnelles envisagées pour faciliter l'apprentissage du français avec un regard objectif sur les limites de ces modalités.

Dans un deuxième temps, l'auteur présente la démarche élaborée avec son équipe pour atténuer l'effet des différences socioculturelles sur l'enseignement/apprentissage du français, en mettant en évidence le rôle de plus en plus important que la sociolinguistique est appelée à jouer comme discipline contributive dans la didactique des langues.

Mots clés : différence socioculturelle, pratiques didactiques, principes didactiques, sociolinguistique, stratégies

Introduction

Dans nos différentes enquêtes concernant l'enseignement du français, notre grand souci était de faire voir l'importance de la variable sociolinguistique dans l'explication des difficultés d'enseignement/apprentissage de cette langue. Nous l'avons amplement démontré dans nos premières recherches en milieu rural auprès des lycées (Arraichi, 2002, 2007a, 2007b, 2008, 2012a) nous l'avons confirmé par la suite auprès des citadins, écoliers soient-ils, lycées ou étudiants (Arraichi, 2012b). Notre pratique de l'enseignement nous permet de mesurer constamment le degré de frustration que ressent l'enseignant quand, pour des objectifs pédagogiques clairs, des situations d'oral ou d'écrit également et apparemment claires et, avec toute la bonne volonté dont il dispose et les compétences qu'il croit avoir, ne parvient quand même pas à communiquer en langue française avec l'apprenant qui, parfois, excelle dans les autres matières et échoue particulièrement en matière de français.

Nous avons réussi à établir une forte corrélation entre le profil sociolinguistique de l'apprenant et son niveau de maîtrise scolaire et universitaire

¹ Professeur universitaire, Université Hassan II – Ain Chock, Faculté des Sciences juridiques, économiques, Casablanca, Maroc, arraichi@yahoo.fr

de la langue française : l'institution scolaire, en fixant pragmatiquement pour l'enseignement du français des objectifs généraux et spécifiques plus en rapport avec la vie active, en privilégiant un modèle culturel dit moderne et des situations de communication qui s'y rapportent, néglige ou méconnaît, cela revient au même, les différences socioculturelles entre apprenants et l'effet que peuvent avoir ces différences sur le degré d'acquisition des langues, le français en l'espèce .

En effet, si le français « scolaire » est véhiculaire, pour des raisons dit-on pragmatiques et fonctionnelles, d'un type particulier de culture, celui-là même exigé par les recruteurs et le monde du travail, ce même français avec cette même culture est utilisé ordinairement, dans les situations de tous les jours, par certaines franges de la société, celles disposant de moyens socio-économiques leur permettant de vivre pratiquement et réellement cette modernité. Au Maroc, le degré d'usage du français à l'extérieur de l'École s'élève en fonction de l'origine sociale des usagers, les plus riches sont de loin ceux qui l'utilisent le plus et les plus pauvres le moins. Mais, il ne s'agit pas ici que du simple usage d'un idiome, c'est surtout le mode de vie, la manière d'être, le rapport au monde, bref le modèle culturel corrélatif de cet usage.

Le français constitue aussi la langue des études supérieures, les filières les plus prometteuses en terme d'emploi, comme le marketing, le management, les techniques bancaires et financières, l'ingénierie en télécommunications, l'architecture et les métiers du bâtiment, etc. exigent un degré de maîtrise de la langue française et de la communication en cette langue, sinon satisfaisant, du moins probant. Si l'on continue à méconnaître ou à négliger, sciemment ou inconsciemment, l'importance de la variable sociolinguistique dans l'acquisition de la langue-culture que constitue le français, tous les efforts pour l'amélioration du niveau de sa maîtrise n'aboutiront pas, à un moment où c'est le secteur privé, les entreprises en l'occurrence, qui offre le plus de chances de travail et qui, en retour, souligne la maîtrise suffisante du français et des techniques de communication comme condition sine qua non de recrutement.

Nous avons essayé, dans la mesure du possible, chaque fois que nous avons la possibilité, soit dans le cadre de nos discussions avec d'autres chercheurs ou avec des décideurs, soit dans nos travaux de recherche, soit dans les outils didactiques que nous étions convié à établir, de prendre en ligne de compte cette variable pour atténuer, tant soit peu, les difficultés et pour le professeur au niveau de son enseignement du français et pour l'apprenant au moment de son apprentissage.

Nous exposerons dans cet article les efforts que nous avons entrepris dans ce sens, individuellement ou en collaboration avec d'autres chercheurs ou collègues. Nous considérons que l'intérêt porté à cette variable existe dans le discours et les pratiques scolaires et universitaires, mais nous sommes aussi persuadé que cet intérêt ne se traduit pas, sinon pas tout à fait ou pas comme il faut, concrètement par des dispositions pédagogiques efficaces. Nous aurons, dans un premier temps, à considérer les modalités mises en place par l'institution scolaire pour faciliter l'apprentissage du français pour tous pour démontrer les limites de ses modalités ; nous présenterons, dans un deuxième temps, la démarche que nous avons nous-même adoptée, en collaboration avec les autres membres de notre équipe de travail, au niveau de l'université pour atténuer les effets importants des différences socioculturelles sur l'enseignement/apprentissage du français.

Différences socioculturelles et différenciation des pratiques didactiques scolaires

Le travail à entreprendre au niveau de l'université pour l'amélioration du niveau de maîtrise du français chez les étudiants devait impérativement s'appuyer sur ce qui a été fait par l'École au niveau du préscolaire, du fondamental et du secondaire qualifiant. Dans une recherche antérieure (Arraichi, 2007b), nous avons traité amplement cette problématique : nous avons fait voir que l'institution scolaire, pour essayer d'expliquer et de réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français, a intégré dans son discours et dans ses pratiques la variable sociolinguistique et elle a reconnu l'existence objective des différences socioculturelles. Cependant, il fallait, selon elle, faire en sorte que l'apprenant, par les seules actions scolaires, parvienne à maîtriser le français scolaire qui véhicule des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être demandés et recommandés par les promoteurs de l'emploi. Il s'agit d'un idiome porteur d'un modèle culturel dit moderne et universel. Si l'apprenant, et c'est le cas le plus souvent, s'identifie à un autre modèle culturel, l'école est là pour l'aider à acquérir celui qui lui procurerait plus de chances de travail au sortir de l'école. L'on part, ainsi, de la possibilité scolaire d'une telle acquisition.

Notre travail sur les recommandations et les orientations pédagogiques ainsi que sur les manuels scolaires, lieu de l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques, nous a fait saisir l'idée que la valeur « moderne » associée au français découle des principes sur lesquels se base sa didactique : nous en retenons ici trois qui nous paraissent être les plus importants : celui de l'autonomie, celui de la rationalité et celui de la fonctionnalité.

Principes de la didactique du FLE dans l'enseignement scolaire

Principe de l'autonomie

L'enseignement/apprentissage du français, dans ses différentes étapes, accorde au principe de l'autonomie une place primordiale. Il en fait même un objectif fondamental. Pour nous en tenir, par exemple, au secondaire, le principe de l'autonomie figure parmi les objectifs assignés à toutes les activités pédagogiques. Au niveau de la production écrite, les Recommandations Pédagogiques relatives à l'enseignement du français (1994 :28) précisent que : « les activités de production écrite ont pour objectif de faire acquérir à l'élève une véritable compétence rédactionnelle, c'est-à-dire de l'amener à utiliser l'écrit de manière autonome, soit en tant que moyen de communication répondant à une visée spécifique, soit comme forme d'expression personnelle ». Dans les Orientations pédagogiques de 2002, on lit qu'à la fin du cursus de formation, l'apprenant « aura acquis des méthodes de travail adéquates, perfectionné ses moyens de communication et élargi ses horizons de pensée. Il aura été sensibilisé au fait culturel et esthétique et aura acquis une autonomie confortable » (Orientations...2002 :2).

Cette autonomie est voulue pour l'apprenant mais accordée explicitement à l'enseignant aussi. Le remplacement des manuels par des œuvres littéraires a nécessité une orientation vers la pédagogie des projets : l'enseignant se doit d'élaborer lui-même des projets pédagogiques et des séquences didactiques respectives en fonction du profil et des besoins des apprenants. Il doit « avancer aux rythmes des apprenants pour éviter les situations d'échec » et assurer la « complémentarité entre l'apprentissage linguistique et l'apprentissage social (la langue mise en action dans des situations réelles) » (Royaume du Maroc, 2005 :8).

Le champ d'autonomie accordée à l'enseignant reste quand même très réduit du fait du caractère contraignant des objectifs généraux fixés pour l'enseignement du français.

Principe de la rationalité

L'enseignement/apprentissage du français choisit le système de communication ouvert fondé sur le dialogue et la rationalité. L'argumentation occupe un espace considérable du manuel scolaire de l'élève, au niveau du secondaire surtout. Aujourd'hui, avec la pédagogie des projets, le manuel sous sa forme traditionnelle a disparu mais pour être remplacé progressivement par des guides et des profils où presque tout est donné à l'élève et aux professeurs. En fait, il y a émergence de manuels d'un autre genre. On y trouve alors les différentes

activités et l'argumentation se trouve disséminée dans les exercices d'explication, d'essai et de commentaire.

Personnaliser sa production écrite et orale tout en la fondant rationnellement semble être l'objectif ultime de l'enseignement/apprentissage du français. Et si la personnalisation et la rationalité constituent les bases de la pédagogie moderne et si l'apprenant s'y initie depuis son entrée à l'école jusqu'à sa sortie, il ne sera en rien surprenant de voir associer par l'apprenant à certaines langues, notamment le français, la représentation de « langue de la modernité » (Arraichi, 2007a).

Principe de la fonctionnalité

La réforme du secteur éducatif qui est entrée en vigueur progressivement depuis 1985, visait essentiellement la rentabilisation de ce secteur en le liant à la vie active tout d'abord. La langue française étant la plus requise dans le monde du travail, il a fallu orienter son apprentissage vers une dimension fonctionnelle. Pour ce faire, on a eu recours à une série de formules pédagogiques qui se complètent : l'approche communicative, la pédagogie des projets, l'approche par compétences. L'enseignement ne cible plus les contenus, mais les processus, les manières de se comporter verbalement dans des situations de communication impliquées par la vie moderne.

Stratégies scolaires pour la mise à niveau linguistique

Trois types de stratégies nous paraissent être suivis par l'école, pour que l'élève ait à la fin de son parcours scolaire et universitaire le profil requis par la vie professionnelle : la stratégie de répétition, la stratégie de progression et la stratégie de régulation.

Stratégie de répétition

Cette stratégie est repérable déjà au niveau des actes de communication assignés dans les anciennes progressions didactiques aux trois étapes scolaires : pour ne prendre que l'exemple de « raconter » et « décrire », dans le cycle fondamental, ils font l'objet des unités didactiques 24 et 25 de la 3^{ème} année de l'enseignement fondamental ; on les trouve, par la suite, réunis dans l'unité didactique 23 de la 4^{ème} année de l'enseignement fondamental ; et ils figurent, enfin, à la tête des actes de communication prévus pour le deuxième cycle fondamental. Dans le cycle secondaire, « décrire » couvre toutes les unités du deuxième semestre de la 1^{ère} année sciences et techniques, fait l'objet des unités 1, 2, 7 et 8 de la première année lettres modernes, des unités 1,2,3 de la deuxième

année lettres modernes, de l'unité 9 de la deuxième année sciences et techniques des unités 3 et 4 de la 3^{ème} année lettres modernes. « Raconter » couvre à son tour toutes les unités didactiques prévues pour le 1^{er} semestre de la première année sciences et techniques ; il fait l'objet des unités didactiques 3 et 4 de la première année lettres, des unités 1 et 2 de la 3^{ème} année lettres modernes.

La stratégie de répétition est également repérable au niveau de chaque unité didactique. Si l'on prend l'exemple de l'unité didactique 10 de la 3^{ème} sciences et techniques, l'on trouvera que cette unité a pour objectif fonctionnel « réfuter » et que toutes les activités concernées par cette unité doivent s'articuler autour de la réfutation : ce qui a été dégagé au niveau des activités de lecture (à savoir l'identification de la réfutation et la saisie de son mécanisme, l'étude de la réfutation en s'appuyant sur des faits et des exemples, la reconnaissance d'un type de discours, « le plaidoyer » et la saisie des spécificités rhétoriques respectives) doit être réinvesti dans le cadre des activités de langue dont les objectifs spécifiques sont, premièrement, la reconnaissance et l'utilisation du lexique de la réfutation et, deuxièmement, la réfutation d'une thèse en s'appuyant sur un raisonnement. Les activités orales doivent être l'occasion de s'exercer à la réfutation, l'objectif spécifique étant « s'exprimer à propos d'une thèse discutable ». Enfin, les activités de production écrite constituent un dernier type d'exercice à la réfutation : les structures repérées dans les séances de lecture, analysées et réemployées dans les séances de langue et dans celles des activités orales, sont actualisées dans des écrits argumentés comportant des réfutations.

Bien entendu, il y a eu changement plus ou moins important des supports et des approches, mais les stratégies que nous avons relevées et que nous sommes en train de décrire sont toujours à l'œuvre, même avec les toutes récentes réformes que connaît le système d'enseignement/apprentissage du français.

Stratégie de la progression

Cette stratégie est repérable, tout d'abord, au niveau de l'articulation faite entre les différentes étapes de l'enseignement/apprentissage du français. Pour ce qui est du cycle fondamental, l'enseignement du français passe par trois étapes se caractérisant par l'interdépendance et la continuité : une étape d'initiation, une étape de consolidation et d'enrichissement, une étape de renforcement et d'approfondissement. Chaque étape répète l'étape précédente et la dépasse. L'application de l'approche maximaliste s'opère progressivement et l'élève, « à l'issue de l'enseignement fondamental, (...) doit « acquérir » la compétence de

savoir quand parler, quand se taire et quoi dire à qui, où et comment, c'est-à-dire réussir à accomplir des actions langagières en conformité avec des règles déterminées ; en d'autres termes, il doit réaliser des actes de parole (tels que proposer, conseiller, informer, etc.) dont la bonne exécution requiert, outre le respect des règles linguistiques, celui des facteurs extralinguistiques tels que le lieu, le temps de l'échange de propos, les rapports sociaux existant entre les interlocuteurs, les rôles qu'ils assument dans le processus de communication et les intentions dont ils veulent faire part » (L'enseignement du français dans le 2^{ème} cycle fondamental, 1991 :6).

La stratégie de progression est identifiable également dans le choix qui est fait des actes de communication en fonction des étapes scolaires. Les actes de communication les plus difficiles sont laissés à la fin du cursus scolaire. Pour preuve, on peut citer l'exemple de l'argumentation qui apparaît timidement dans la 2^{ème} étape de l'enseignement fondamental, mais qui constitue, en 3^{ème} année sciences et techniques, l'objet des cours de tout un semestre et, en troisième année lettres modernes, l'objet des deux dernières unités didactiques de l'année. La nouvelle réforme du secondaire consacre davantage cet état de fait, puisqu'il est demandé aux élèves de faire des essais et des commentaires composés à partir d'extraits d'œuvres littéraires. Réussir ce type d'exercices nécessite incontestablement une disposition argumentative de haut niveau.

Les stratégies de répétition et de progression restent, de loin, inefficaces et ne permettent pas de résoudre le problème épineux des difficultés d'apprentissage du français. Nous l'avons prouvé par le menu dans notre thèse de Doctorat (Arraichi, 2002). Le français « scolaire » véhicule une culture moderne. Il nécessite pour son appréhension une reconnaissance et une pratique objective de la modernité. Cependant, les stratégies de la répétition et de la progression, si elles ne permettent pas l'appréhension de la langue et de la culture scolaires, participent efficacement de leur légitimation. Les textes choisis et les supports iconiques qui les accompagnent favorisent la formation de représentations positives à propos de cette langue. Le support iconique contribuerait à une meilleure connaissance de la culture scolaire si l'élève grandissait dans un environnement socioculturel qui permet et favorise cette reconnaissance.

Stratégie de la régulation

Qu'il s'agisse des curricula précédents ou des curricula en vigueur, on recourt à la même stratégie pour mettre à niveau les élèves. Pour chaque étape scolaire, il est fixé un ensemble d'objectifs pédagogiques, pour chaque séquence

didactique un certain nombre d'objectifs intermédiaires et pour chaque séance un ou plusieurs objectifs spécifique(s). Pour passer des objectifs spécifiques aux objectifs intermédiaires puis, enfin, aux objectifs généraux, il est nécessaire de faire des évaluations orales ou écrites permettant d'estimer le degré d'assimilation des compétences respectives. Quand des difficultés sont détectées, l'enseignant est tenu de prévoir une ou deux séances de régulation pour les surmonter et permettre, ainsi, l'atteinte optimale des objectifs fixés pour la séance, pour la séquence didactique et pour le semestre ou le projet pédagogique. Au commencement d'une étape du cursus scolaire, soit le secondaire qualifiant par exemple, les premières séances sont réservées à des cours et exercices de langue pour mettre les élèves au même niveau, celui qu'ils devraient avoir théoriquement au sortir de l'étape précédente, le fondamental en l'espèce.

Ce faisant, l'Ecole croit pouvoir éliminer les difficultés d'acquisition du français par les simples actions scolaires ; elle atteste l'existence de différences socioculturelles à l'origine de ces difficultés, mais estime quand même qu'en intensifiant les cours et les exercices de langue, en travaillant massivement, à l'école, la compréhension et la production écrite et orale, en prolongeant même les actions de l'Ecole à la maison par la multiplication des devoirs à rendre, en prévoyant parfois des cours de soutien institutionnel ou en autorisant d'autres institutions à assumer ce soutien, elle minimise les effets que peut avoir l'écart entre le modèle culturel social porté par les variétés linguistiques comme l'arabe marocain et l'amazighe utilisées ordinairement, en situations authentiques, par la majorité écrasante de la population scolaire et le modèle culturel scolaire porté par des langues pratiquement scolaires, comme le français, l'anglais et, d'une certaine manière, l'arabe classique.

Nous l'avons démontré ailleurs (Arraichi, 2008), l'insertion de la dimension socioculturelle dans le discours scolaire n'implique pas pour autant une reconnaissance objective de sa nature et de son ampleur, elle l'identifie à des écarts individuels qui pourraient s'estomper par des actions de mise à niveau touchant les catégories ayant pris du retard par rapport aux autres, nécessitant alors beaucoup plus de temps que les autres, beaucoup plus de cours et d'exercices. Le fait est qu'il s'agit d'écarts de groupes homogènes socialement et culturellement distincts et, donc de vrais écarts résultant d'une différence notable en matière de culture entre ce que l'élève apporte de son environnement, de sa vie de tous les jours, de son rapport objectif au monde, comme savoir, savoir-faire et savoir-être, et ce que l'Ecole promeut comme valeurs culturelles légitimées par un discours pragmatique universaliste.

L'élève qui croit avoir échappé à l'exclusion scolaire dont le français joue quand même un certain rôle se trouve confronté à une situation d'une extrême difficulté : les filières universitaires francophones sont, de loin, les plus prometteuses en matière d'emploi. Comment pourrait-il en être autrement si le premier employeur dans le pays est le secteur privé largement dépendant du marché économique français ?

Différences socioculturelles et différenciation des pratiques didactiques universitaires :

Quand nous avons intégré l'université en tant qu'enseignant-chercheur pour prodiguer des cours de langue française et de communication, nous avons déjà testé et validé notre hypothèse sur le rôle capital que joue la variable sociolinguistique dans l'enseignement/apprentissage du français. Nous étions conscient de la difficulté que nous aurions à confronter, du fait que nous étions investi, outre de la mission d'enseignement, de celle de la coordination des modules de langue française et communication à la Faculté de droit et d'économie vers laquelle commençaient à se diriger massivement les bacheliers. Nous avons donc l'opportunité de mettre en pratique certaines de nos idées en matière de didactique du FLE.

Nos premières investigations en milieu universitaire (Arraichi, 2007b, 2012b) nous ont permis de déceler une différence de profil social et scolaire des apprenants corrélée à une différence de niveau de maîtrise de la langue française. Nous avons ainsi appelé urgemment à une différenciation des contenus et des procédures d'évaluation en fonction des niveaux estimés. Il y avait d'une part les étudiants de droit en arabe qui, visiblement, disposaient d'un niveau de maîtrise du français très bas et, de l'autre, les étudiants de droit en français et les étudiants d'économie et de gestion qui manifestaient un niveau de maîtrise relativement élevé pour les premiers et globalement satisfaisants pour les seconds. Trois éléments complémentaires nous ont aidé à mettre en pratique cette différenciation :

✓ Une demande accrue et sérieuse chez les enseignants des autres matières universitaires et les promoteurs d'emploi d'étudiants maîtrisant les techniques d'expression et de communication en langue française ; le dispositif didactique devrait permettre, sinon une maîtrise suffisante, du moins une amélioration sensible du niveau de maîtrise de la langue française. C'était, c'est toujours et ce sera encore le cas tant que le français investit objectivement les secteurs productifs du pays ;

✓ Une atténuation de la fonction sélective du français dégagée incontestablement au niveau des cycles antérieurs, le secondaire qualifiant tout particulièrement. En effet, en dépit de l'importance accordée aux matières juridiques et économiques, aucun module n'est affecté d'un coefficient plus que les autres. Le module langue et communication, à l'instar de tous les autres modules, ne pourrait déterminer l'excellence ou l'échec universitaire ;

✓ Un soutien inconditionnel de l'institution à laquelle nous sommes affilié : les dispositions d'ordre didactique que nous avons prises n'auraient jamais pu voir le jour s'il n'y avait pas approbation complète de la part du Doyen de la Faculté de droit² et, à travers lui, toutes les instances administratives et pédagogiques concernées par l'enseignement de ce module. Pour rappel, notre établissement était le premier à avoir appliqué la différenciation des contenus et des procédures d'évaluation.

La pratique de la classe nous a renseigné sur l'insuffisance de ces dispositions, il fallait :

✓ conscientiser les étudiants, les enseignants de français et surtout des matières juridiques et économiques, une bonne partie du corps administratif, du rôle et des enjeux de l'enseignement du français. Il a été constaté que ce module était négligé voire dévalorisé du fait qu'il ne constitue pas un module essentiellement juridique ou économique ;

✓ abandonner l'enseignement du français général pour l'enseignement d'un français adapté aux besoins immédiats et futurs des étudiants ;

✓ veiller à ce que les enseignants de Langue française et communication disposent de toutes les conditions nécessaires (temps, classes, effectif réduit des étudiants par classe, passation des examens de fin de semestre dans les mêmes circonstances que les autres modules) pour l'enseignement complet et efficace des contenus de chaque semestre. Le module, étant transversal et donc intégré à l'ensemble des semestres de la licence, doit être enseigné intégralement : ce qui est programmé pour un semestre doit être enseigné et acquis pour permettre l'assimilation du programme des semestres suivants.

Dans un autre article³, nous avons repris les différentes étapes par lesquelles est passée la didactique du FLE à la Faculté de droit de Casablanca. Nous n'allons pas ici refaire le même travail. Nous insisterons plutôt sur les éléments impliquant la différenciation de l'enseignement du français.

² Il s'agit ici de My Ahmed ESSALMI El IDRISSE

³ Notre prochaine intervention à Bucarest, en juin 2013, au colloque organisé dans le cadre du projet MeRSI

En effet, après quelques années de pratique de la classe au sein de la Faculté durant lesquelles la différenciation des enseignements s'est installée progressivement, et vu notre dynamique aux niveaux local, national et international dans le sens d'un enseignement adapté aux besoins des apprenants, nous avons été sollicité pour collaborer à la conception de manuels destinés aux étudiants des établissements universitaires à accès ouvert (Arraichi et Mabrou, 2011 ; Arraichi, Mabrou et Moussfir, 2011). En voici les caractéristiques principales :

✓ Les deux premiers semestres sont consacrés à une mise à niveau linguistique. Dans les manuels, on trouve des activités relatives tout aussi à la compréhension écrite et orale qu'à la production orale et écrite. Le travail de langue, lexicale, grammaire, conjugaison, orthographe et phonétique s'appuie principalement sur les supports proposés dans les activités de compréhension orale et écrite. Après un test de positionnement effectué au début de l'année, les étudiants sont répartis en groupes homogènes. L'enseignant est tenu de conduire les étudiants dont il a la charge au niveau B1. Le manuel Cap Université destiné aux filières « droit et économie » comporte des supports à l'usage de la filière de droit avec ses deux sections, française et arabe, et de la filière économie et gestion. Là aussi, c'est l'enseignant qui choisira ses supports en fonction de la filière de ses étudiants. Le manuel Cap Université destiné aux filières « Sciences et Techniques » comporte des supports intéressant plutôt les étudiants de ces filières.

✓ Les deux semestres suivants sont consacrés à un travail plus poussé sur la langue et la communication : la dimension communicative est intégrée aux activités relatives aux quatre compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Les activités de langue concernent des aspects de la langue plus complexes. L'enseignant est tenu ici de conduire les étudiants dont il a la charge au niveau B2. Comme dans le cas des manuels de la 1^{ère} année, ceux de la 2^{ème} année comportent des supports de différents types (descriptif, narratif, informatif, explicatif, prescriptif, argumentatif). Au lieu de deux manuels destinés aux seules filières « droit et économie » et « Sciences et Techniques », un troisième destiné aux filières « Lettres, arts et sciences humaines » a vu le jour. Si pour ceux-là, il y a prédominance des supports de genre juridique et économique, pour le premier, et scientifique pour le second, pour celui-ci il y a prédominance de supports journalistiques avec des thématiques plus générales comme « générations », « communications », « voyage », « travail », « régionalisation », « exploits », « perspectives et durabilité ».

Le travail avec ces manuels vient à peine de commencer, il atteste indubitablement de l'intérêt accordé au contexte dans l'enseignement/apprentissage du français, mais il se fait encore et toujours sans que les conditions de sa réussite ne soient suffisamment remplies (Arraichi et Hassouni, 2013). Ce qui ne permettra assurément pas à l'enseignant de contribuer, dans la marge qui lui est laissée et dans les possibilités qui lui sont offertes, à l'amélioration du niveau de maîtrise de la langue française. Il reste que, parmi tous les choix didactiques mis à l'épreuve jusqu'à présent, celui adopté dans les manuels Cap Université (synthèse du FOU et du FOS) serait le mieux adapté au contexte universitaire marocain.

Bibliographie

1. ARRAICHI Rachid, 1993 - *Le lycéen marocain et la langue française*. Rabat : Faculté des Lettres. Mémoire de C.E.C.
2. ARRAICHI Rachid, 2002 - Environnement sociolinguistique et enseignement/apprentissage du français au Maroc. Cas de la commune rurale de Bni Tadjit (province de Figuig). Rabat : Faculté des Lettres. Thèse de doctorat national.
3. ARRAICHI Rachid, 2007a - Les représentations linguistiques chez l'élève marocain rural. Actes du colloque de Paris X- Nanterre sur l'apprentissage du français en diglossie.
4. ARRAICHI Rachid, 2007b - L'approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain. Revue de l'Université de Moncton, Numéro Hors série.
5. ARRAICHI Rachid, 2008 - Inégalités socioculturelles et difficultés d'enseignement/apprentissage du français au Maroc dans Sylvie, R., et Dalley, Ph. (dir.). Francophonie, minorités et pédagogie. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
6. ARRAICHI Rachid, MABROUR A., MOUSSAFIR Kh., 2011 - Cap Université Filières Sciences : Niveau B2 du CECRL. Editions Didier
7. ARRAICHI Rachid, MABROUR A., 2011 - Cap Université Lettres, Arts et Sciences humaines : Niveau B2 du CECRL. Editions Didier
8. ARRAICHI Rachid, 2012a - « Environnement socioculturel et apprentissage de l'écrit chez l'élève marocain rural » in Fleuret, C., et Montésinos-Gelet, G. (dir.) - Le rapport à l'écrit. Presses de l'Université du Québec.

9. ARRAICHI Rachid, 2012b – « Les difficultés de la maîtrise de l'écrit chez les étudiants marocains » in Fleuret, C., et Montésinos-Gelet, G. (dir.) - Le rapport à l'écrit. Presses de l'Université du Québec.
10. ARRAICHI Rachid, HASSOUNI Madjoulina, 2013 – « La didactique du FLE à l'université. Cas de la Faculté de droit de l'Université Hassan II – Ain Chock. » , intervention au Colloque international sur L'enseignement du français langue étrangère à l'université: une perspective plurilingue et pluriculturelle, Bucarest, les 6 – 8 Juin (en préparation)
11. ROYAUME DU MAROC, Ministère de l'Education Nationale, 1991 - L'enseignement du français dans le 2ème cycle de l'enseignement fondamental. Casablanca, Editions Maghrébines
12. ROYAUME DU MAROC, Ministère de l'Education Nationale. Direction de l'enseignement secondaire, 1994 - Recommandations Pédagogiques relatives à l'enseignement du français au secondaire. Casablanca, Editions Maghrébines.
13. ROYAUME DU MAROC, Ministère de l'Education Nationale, 2002 - Orientations générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant