

Le français dans les filières scientifiques du BIOF¹: langue enseignée, langue d'enseignement.

Mohammed LAHLOU

Doctorant au Laboratoire Langage et Société URAC-56 /

Université Ibn-Tofail, Kénitra, Maroc.

Laboratoire PREFics, Rennes 2, France.

m10lahlou@hotmail.com

Résumé : la mise en place en 2013 des Sections Internationales du Baccalauréat Marocain apporte un changement dans la politique linguistique éducative. Les langues étrangères sont immergées dans des DdNL et fonctionnent comme des langues d'enseignement. Le présent article relève d'une recherche qualitative examinant les particularités des usages du français dans le cours de langue et dans le cours de SVT au Baccalauréat International Option Français. La recherche traite de manière comparative des aspects qualitatifs et quantitatifs des pratiques langagières en se fondant sur une observation longitudinale et un dispositif d'enquête sociolinguistique. Nous tenterons de montrer à quel point l'usage du français est tributaire du contexte disciplinaire qui l'abrite et des représentations que les acteurs se font du français général et du français scientifique. L'article débouche sur des perspectives didactiques suggérant la mise en place de stratégies de rapprochement des deux compétences disciplinaire et linguistique.

Les mots clés : Pratiques langagières- DdNL- français- compétence linguistique- compétence disciplinaire

Abstract : the establishment in 2013 of the International streams of the Moroccan Baccalaureate is a radical change in language learning policy. Foreign languages are immersed in DdNL (non-language subject) and function as languages of teaching. This article reveals a diagnostic qualitative survey of some peculiarities concerning the usage of the French language in the language lessons and SVT lessons (science stream lessons) in International Baccalaureate "French stream". The research treats in a comparative way some qualitative and quantitative aspects of language practices based on a longitudinal observation and a sociolinguistic survey device. We're trying to demonstrate to what the usage of French is contributing in the disciplinary context with all that it includes and representations that the performers make in general French and scientific French. This article sheds light on some methodological perspectives that suggest the implementation of combining two competencies: the disciplinary and linguistic one.

Keywords: language practices - DdNL (non-language subject) – french- linguistic competence- disciplinary competence.

¹Baccalauréat International Option Français

Introduction

Après de larges consultations avec les acteurs de l'école marocaine, le Conseil Supérieur d'Education et de Formation installe une nouvelle réforme du système éducatif marocain. Le projet est baptisé « Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion » et s'étale sur la période 2015-2030. Il apporte une vision transformatrice de l'école marocaine comme réponse aux dysfonctionnements que le Conseil a relevés dans le rapport établi par l'Instance Nationale d'Evaluation à propos de l'application de la Charte Nationale d'Education, de Formation et de Recherche Scientifique.

Un changement remarquable est apporté par le projet au niveau de la politique linguistique éducative pour parer à « *la faible maîtrise des langues* » et aux « *hésitations dans le traitement des problématiques transversales, notamment la question de l'apprentissage des langues et des langues d'enseignement* »². On y lit une insinuation à la politique d'arabisation malmenée depuis trois décennies. Elle aurait produit une carence au niveau de la maîtrise des langues étrangères.

La mise en place de l'alternance linguistique³ dans l'enseignement de certaines matières ou de certains modules se fera progressivement :

*«La langue arabe est la principale langue d'enseignement. L'alternance linguistique est mise en œuvre progressivement. L'enseignement de certains contenus ou modules en langue française se fera, à court terme, dans l'enseignement secondaire qualifiant et à moyen terme dans l'enseignement collégial. L'enseignement de certains contenus ou modules en langue anglaise se fera, à moyen terme, dans le secondaire qualifiant.»*⁴

Cette réforme annonce de ces mots la fin progressive d'une politique linguistique éducative incarcérant les langues étrangères. Cela veut dire que ces deux langues étrangères fonctionneront désormais comme des langues d'enseignement et non seulement comme langues enseignées. Cette nouvelle vision espère garantir une diversification éducative et soutenir la didactique du plurilinguisme.

² Conseil National d'Education et de Formation, 2015, « Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion », Vision stratégique de la réforme 2015-2030, p.7

³ L'alternance linguistique : C'est un outil pédagogique que l'on choisit, dans un enseignement bilingue ou plurilingue, pour perfectionner l'acquisition d'une ou de plusieurs langues en les utilisant partiellement dans l'enseignement de certaines matières. L'alternance linguistique est surtout pratiquée pour la maîtrise des langues étrangères. (Texte de la réforme 2015-2030, p. 94)

⁴ Texte de la réforme Vision 2030, Conseil Supérieur d'Education et d'Enseignement, Rabat 2015

L'ouverture sur un enseignement bi-plurilingue a des avantages comme le souligne Laurent GAJO (2007 : 28) :

*« L'enseignement bilingue offre une alternative didactique forte, non seulement pour les langues, mais aussi pour les DdNL. Plus encore, il se présente comme une alternative éducative de fond, qui réinterroge le territoire scolaire, les responsabilités linguistiques des acteurs pédagogiques et la réalité sociale ».*⁵

Par ailleurs, la mise en place des sections internationales du baccalauréat marocain en 2011 a déjà inscrit le système éducatif marocain dans cette vision avant même l'entrée en vigueur du plan visionnaire 2015-2030. Une didactique de la macro-alternance est mise en place dans les filières scientifiques par l'enseignement en L2 de DdNL (Disciplines dites Non Linguistiques). Cette didactique consiste à choisir, de manière programmée à l'avance, les thèmes (les modules) qui vont être majoritairement traités en L1 ou en L2 dans un enseignement bilingue (Duverger : 2007).

Une telle réhabilitation linguistique invite à réfléchir sur la double fonction de la langue étrangère : langue enseignée et langue d'enseignement. Nous nous intéresserons dans cet article à la langue française dans les filières scientifiques du Baccalauréat International Option Français (dorénavant BIOF): de langue enseignée à dominante littéraire, elle devient aussi un médium d'enseignement des matières scientifiques. Ceci pourrait engager l'enseignement/apprentissage et le discours didactique dans de nouvelles perspectives et ouvrir le curriculum sur d'autres dispositions et approches.

En effet, toute réhabilitation curriculaire passe par une prise en compte des particularités de cet enseignement-apprentissage dans l'environnement qui l'abrite. Une approche de terrain s'impose et invite incontestablement à conjuguer le fait didactique au fait sociolinguistique.

S'agit-il toujours de la même langue et des mêmes rapports entretenus à son égard dans la matière « français » et dans les matières scientifiques ? Quels regards et représentations se font les apprenants du français en usage dans les deux cours? Nous tenterons d'élucider ce rapport et ces particularités en nous prescrivant au terrain. Les regards d'apprenants et d'enseignants du BIOF sur leurs interactions langagières seront sondés.

⁵ L. Gajo, 2007, Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation, *Trema* p.9

- **Orientations théoriques**

Cette étude s'appuie sur les résultats des perspectives contextualisantes des recherches en didactiques des langues qui accordent une place primordiale à l'étude des contextes et des représentations situées. Elles « *envisagent les phénomènes didactiques comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent.* » (Blanchet, Asselah Rahal 2009 : 10). Elle relève de la sociodidactique et investit du coup la dimension sociale de la langue telle qu'elle est construite par la sociolinguistique mais appliquée sur des terrains didactiques. M. Rispaïl (2012 : 99) la définit comme :

« *...une didactique à forte dimension sociale et sociolinguistique, mais aussi et surtout comme une sociolinguistique qui pense les discours de et sur l'école, en quelque sorte une façon de penser les langues et leur vie sous l'angle de leur dynamisme, de leur transition, de leur enseignement entre autre.* »

- **Objectifs**

Cet article s'attachera à montrer les particularités de l'interaction verbale en L2, le français en l'occurrence, dans un cours de DdNL, la SVT (Science de la Vie et de la Terre) comme cas de figure, et dans un cours de langue. Nous chercherons à comprendre les caractéristiques de l'usage d'une langue corrélé à deux situations d'enseignement différentes.

- **Hypothèses**

Nous avançons aux abords de cette étude qu'au BIOF, l'usage du français par l'apprenant dans un cours scientifique est entravé par la non maîtrise du discours spécialisé nécessaire pour la désignation d'un contenu disciplinaire exact. Nous partons également de l'idée que l'usage du français dans un cours de langue est favorisé par la dimension relative et non rigide des contenus disciplinaires relevant en grande partie de la littérature et de l'expression délibérée de points de vue. En effet, nous supposons que l'interaction en langue française dans le cours de langue diffère de celle dans le cours de DdNL.

- **Statut de la recherche :**

Nous explicitons le statut de la recherche non pas comme accessoire descriptif, mais pour élucider notre engagement éthique à l'égard de la recherche et pour ne pas scinder le travail effectué des facteurs qui l'ont conditionné et du contexte qui l'a abrité.

Etant donné que le chercheur est ici lui-même un enseignant de langue des apprenants informateurs de l'enquête, il est un acteur dans son terrain. Il y a une connexion intégrant le chercheur-observateur et son terrain. Cette recherche n'est pas établie sur une scission entre l'observateur et l'observé. Par conséquent, tout travail effectué est réflexif. Cette réflexivité déboucherait sur des interprétations où la certitude scientifique laisse place à la plausibilité et où la prétention à l'objectivité est relayée par la quête de la compréhension.

D'autre part, nous pensons que c'est cette posture qui garantirait à la recherche une certaine immunité contre les biais qui pourraient l'affecter du coup d'une interprétation distanciée.

- **Méthodologie : enquête de terrain**

Du cadre théorique brossé plus haut émane notre méthodologie de recherche fondée sur un travail de terrain. Nous mobilisons les méthodes sociolinguistiques faisant appel à l'enquête par observation participante et questionnaires semi-ouverts. L'analyse du corpus s'appuie sur des constructions de sens soutenues par le statut du chercheur.

L'étude relève d'une enquête menée auprès d'élèves du BIOF regroupés dans un lycée dans la ville de Marrakech. Ce groupe de classe est une « communauté discursive » constituée sur la base d'une pratique sociale (Bernié 2002 : 78). L'enquête vise une comparaison des rapports à la langue dans le cours de « français » et le cours de la matière scientifique. Les résultats dégagés mettent l'accent sur les particularités et les contraintes discursives du fonctionnement de la langue française dans les deux cours. Des aspects qualitatifs et quantitatifs de la langue en interaction sont mis en avant pour éclairer cette distinction entre le français langue enseignée et le français langue d'enseignement des matières scientifiques.

Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord un bref aperçu sur le BIOF avant de présenter les résultats de l'enquête. Des perspectives didactiques sont déduites et proposées à la fin de cet article.

I- Le BIOF

Le tissu éducatif marocain a intégré dès l'entrée scolaire 2013-2014 de nouvelles sections du baccalauréat : les sections internationales. Leur mise en place émane de la volonté d'une ouverture sur l'international par le développement d'un enseignement plurilingue visant la favorisation de l'apprentissage des langues et l'ouverture sur une culture étrangère. La création des sections internationales du baccalauréat s'inscrit manifestement dans le souci de

répondre aux nouvelles exigences de l'environnement mondial et dans le grand processus de réhabilitation que connaît le système éducatif depuis 2002.

Les sections internationales sont des filières de l'enseignement qu'intègre un pays dans son système éducatif pour diversifier l'offre scolaire et garantir une ouverture sur le monde. Ils consistent à suivre certains enseignements de disciplines dites non linguistiques (DdNL) en langue étrangère. Ainsi, en guise d'illustration, la France abrite des sections internationales en 15 langues vivantes. Dans les pays de moindre rayonnement scientifique et économique, cet enseignement favorise l'insertion sociale de leurs lauréats, surtout quand le monde du travail est associé à une langue étrangère.

Au Maroc, ces sections prennent appuis sur des conventions bilatérales avec les pays parrains des langues en question (la France, l'Espagne et le Royaume Uni) :

- Sections internationales option langue française (BIOF : Baccalauréat International Option Français) ;
- Sections internationales option langue anglaise ;
- Sections internationales option langue espagnole.

Le BIOF (de même pour les deux autres sections internationales) s'appuie sur les fondements de la Charte Nationale d'Education et de Formation (Ministère d'Education Nationale, 1999) surtout dans ses leviers 3 (Adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique) et 9 (Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight).

Les filières scientifiques du BIOF sont caractérisées par un changement radical au niveau de la langue d'enseignement des disciplines de l'option (les Maths, la Physique et les SVT) qui sont dispensées en langue française.

Ainsi, d'après la circulaire diffusée le 26-09-2014 par le ministère et qui décrit ce changement, nous pouvons présenter la répartition des disciplines par langue d'enseignement et masse horaire comme suit :

Matières	Horaire hebdomadaire	Langue d'enseignement
Langue arabe	2h	Arabe
Histoire Géographie	2h	Arabe
Philosophie	2h	Arabe
Education islamique	2h	Arabe
Langue française	4h	français
Techniques d'expression et de communication	2h	français

Informatique	2h	français
Mathématiques	5h	français
Sciences de la Vie et de la Terre	3h	français
Physique-Chimie	4h	français
Deuxième langue étrangère	3h	
EPS	2h	
Total enseignements en langue arabe	8h	
Total enseignements en langue française	20h	
Total	33h	

On note clairement que les enseignements en langue française sont largement en surnombre horaire. L'apprenant bénéficie de 20 heures d'apprentissage de/en langue française et 08 heures de/en langue arabe. Ce changement devrait pallier le problème de *la fracture linguistique dans l'enseignement des sciences* (Messaoudi, 2013) par l'harmonisation de la langue d'enseignement dans les deux cycles : secondaire qualifiant et universitaire.

Cette reconfiguration marquée par la redistribution des fonctions des langues invite à s'interroger sur les aspects qui teintent l'usage du français comme langue enseignée et langue d'enseignement.

II- Le français au BIOF

Nous avons mené une enquête exploratoire auprès d'apprenants du BIOF dans la ville de Marrakech au mois d'avril 2015 (la deuxième année de l'installation de ces sections). Il s'agit essentiellement de constituer un corpus qui permettrait de dégager les aspects d'une interaction langagière selon que la langue est enseignée ou est médium d'enseignement. La comparaison s'appuie sur deux niveaux aspectuels : la qualité et la quantité de l'expression et sur les représentations. L'enquête prend appui sur une observation participante longitudinale (une année scolaire) et sur un questionnaire distribué vers la fin de l'année scolaire. Ce questionnaire est administré de manière à contrer les résultats interprétatifs issus de notre observation intégrée. Il porte sur deux volets : le cours de français et le cours de SVT.

Quantité de l'expression

Cet item s'accorde l'objectif d'étudier des aspects quantitatifs de l'interaction verbale en classe de langue et de DdNL pour savoir dans quelle perspective didactique s'inscrit

l'échange. A la question : « qui s'exprime le plus dans les deux cours ? », les données ont été comme suit :

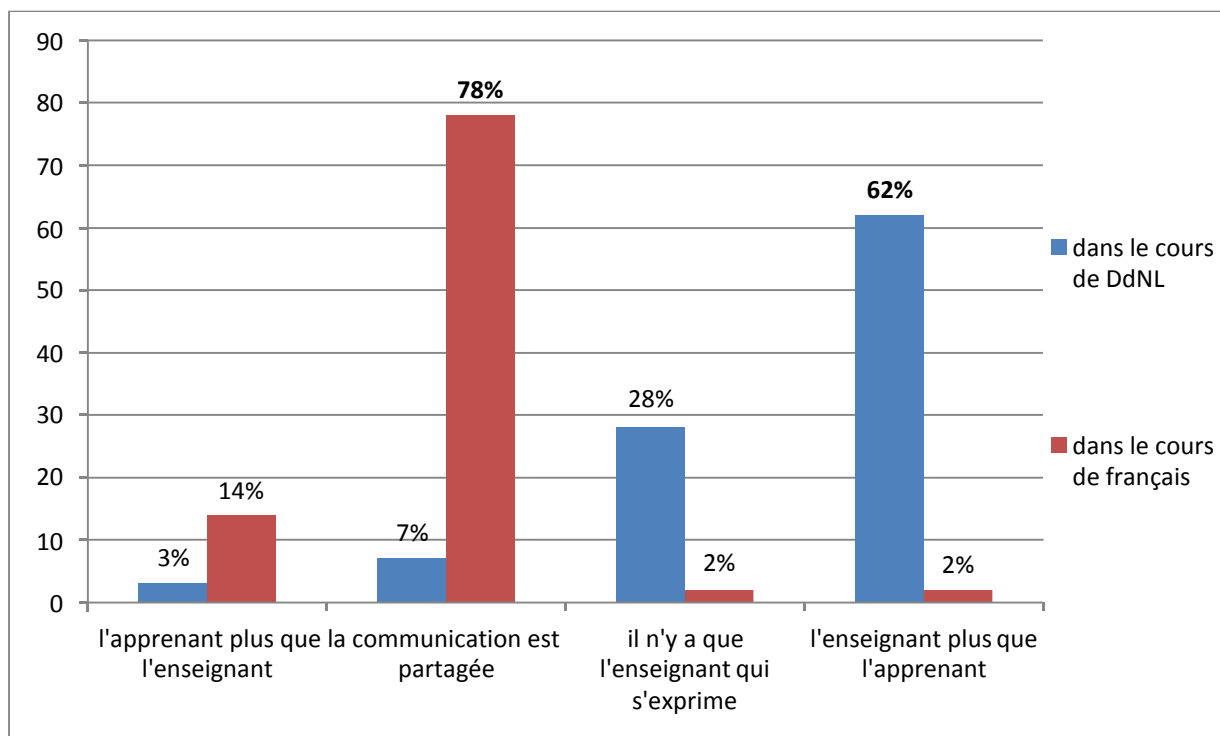


Figure 1: Quantité de l'expression dans le cours de langue et de DdNL

Ce sont les mêmes apprenants face à la même langue dans deux cours différents. Presque 62% des informateurs déclarent que c'est l'enseignant qui s'exprime le plus durant le cours de la matière scientifique. A remarquer également que 28% d'informateurs estiment que durant ce cours il n'y a que l'enseignant qui s'exprime. Cela accroît la part de l'enseignant dans l'échange à 90%.

Par contre, 78% des apprenants déclarent que la communication qui domine dans le cours de « français » est l'interaction professeur/élève au moment où cette interaction se restreint à uniquement 7% dans le cours de SVT.

Il apparaît que l'interaction langagière dans le cours de langue s'inscrit dans une perspective « apprentissage » selon l'expression de C. Puren (1998) qui est une orientation méthodologique centrée sur l'apprenant et sur son expression. L'interaction langagière intègre en grande partie le répertoire langagier de l'apprenant actif. En revanche, celle dans le cours de SVT paraît s'inscrire dans une perspective « enseignement » visant la transmission d'une connaissance juste. L'objet à transmettre est le point focal. Les activités langagières sont manifestement centrées sur l'objet maîtrisé par l'enseignant. Ce dernier impose son protocole

langagier marqué par l'autorité disciplinaire de la matière scientifique d'où il puise une certaine force symbolique renforçant sa place maîtresse dans le schéma de communication. Dans ce sens, nos observations de classe nous ont conduit à remarquer cette posture langagière imposante de l'enseignant de la discipline scientifique face à des apprenants qui paraissent décélérés par une certaine insécurité linguistique ou disciplinaire. Dans le cours de langue et de littérature, ces mêmes apprenants semblent se défaire des jugs et s'impliquer remarquablement dans l'interaction verbale.

Nous sommes en effet en face d'une certaine carence communicationnelle de la part de l'apprenant dans le cours scientifique. Est-elle due à une insuffisance langagière ou disciplinaire ?

Les enseignants de SVT du BIOF affirment que c'est tout d'abord la compétence linguistique qui entrave la prise de parole des apprenants un peu plus que la compétence disciplinaire :

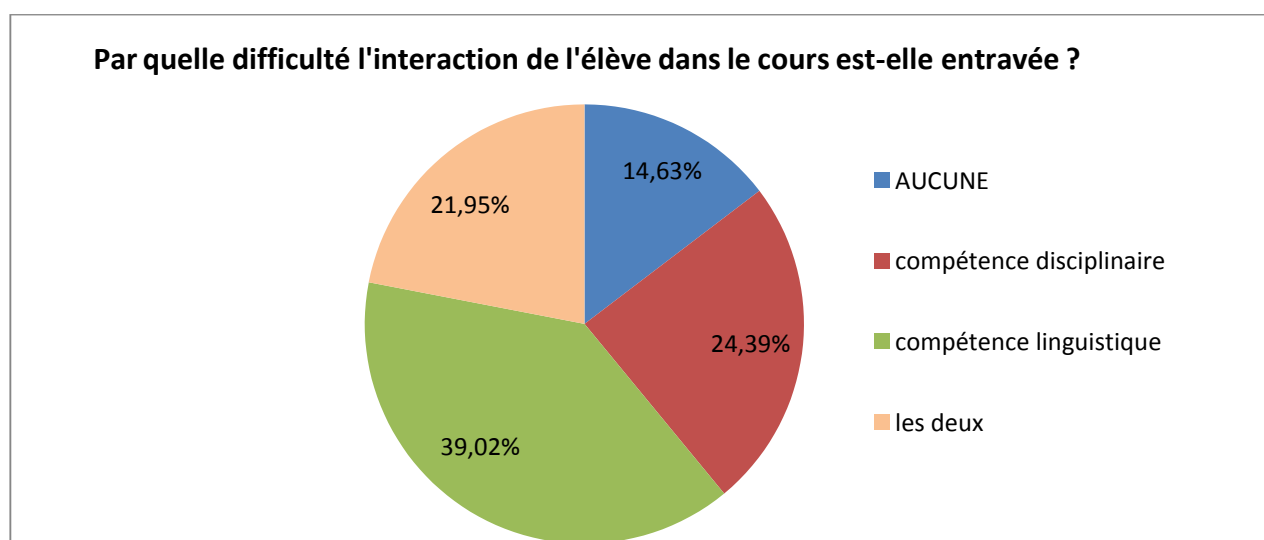


Figure 2: difficultés langagières dans le cours de DdNL

Presque 40% des informateurs constitués d'une vingtaine d'enseignants de la matière SVT affirment que la compétence langagière entrave en premier lieu l'interaction des apprenants dans le cours scientifique. Ils s'expriment mal ou n'adoptent pas un discours convenable au contenu disciplinaire. Par ailleurs, il est aussi à remarquer la part non négligeable des enseignants qui pensent que les heurts langagiers émanent d'une incompetence disciplinaire. C'est-à-dire que c'est l'opacité du contenu qui obstrue l'écoulement langagier chez l'apprenant.

Quel aspect de la langue est responsable de cette obstruction dans le cours scientifique sachant que dans le cours de « français » les apprenants ne semblent pas subir la même frustration langagière ? Nous chercherons des éléments de réponses en enquêtant sur deux aspects : la qualité de la production langagière de l'apprenant dans les deux cours et les représentations qu'ils se font de la langue en usage.

a- Qualité de l'expression

Il y a lieu de s'interroger sur les particularités de la langue qui est véhiculée dans les deux cours. Tout d'abord, nous avons visé par l'enquête la qualité de l'expression des apprenants. Est-elle dominée par des énoncés de formes phrastiques, par des expressions en dessous de l'unité phrastique, par des mots ou juste par des signes.

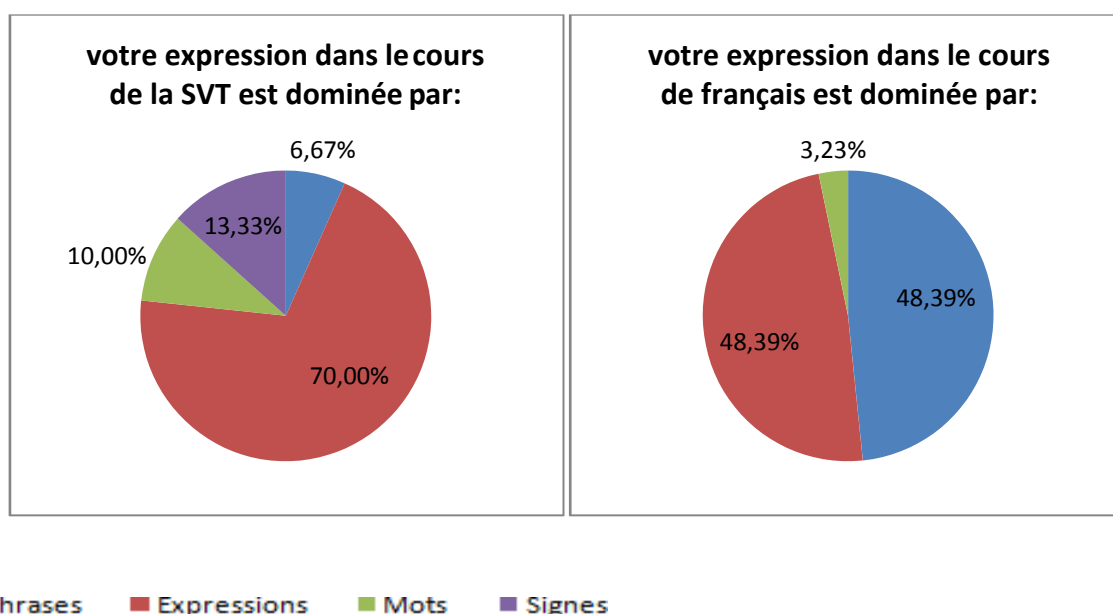


Figure 3: qualité de l'expression

Cette auto-évaluation confirme les résultats sur la quantité de l'expression sondée plus haut. On constate que les informateurs estiment que la qualité de la langue qu'ils produisent dans le cours de « français » est supérieure à celle produite dans le cours de SVT : dans le premier ce sont les énoncés entiers de type phrase et les expressions qui partagent les avis des informateurs ; par contre, dans le cours de SVT, c'est surtout l'expression en dessous de l'énoncé phrastique qui domine à raison de 70% des confirmations. L'énoncé intégral de type phrastique est presque absent de cette communication scientifique et ne représente que 6.67%.

Quantitativement et qualitativement, l'interaction verbale dans le cours scientifique est remarquablement réduite en comparaison à celle dans le cours de langue chez les mêmes apprenants et face à la même langue.

b- Les représentations

Toute étude relevant de la sociodidactique et enquêtant sur le fonctionnement des langues et sur leurs usages dans un groupe social a besoin de se pencher sur les représentations que les acteurs se font des langues.

La sociolinguistique a appris aux didacticiens que les langues ne vivent pas seules : elles sont accompagnées d'une cohorte d'idées, de croyances, de discours, de sentiments, qui les enjolivent autant qu'elle leur fait obstacles. Pour aller vite, on appelle cela les « représentations ». Et que ne pas considérer l'importance de ces représentations pour les élèves et les enseignants revenait à occulter une grande partie de cet échange mystérieux qu'on nomme enseignement/apprentissage » (Rispaïl, 2012 : 78)

Quelle image se font nos informateurs du français en usage dans les deux cours ?

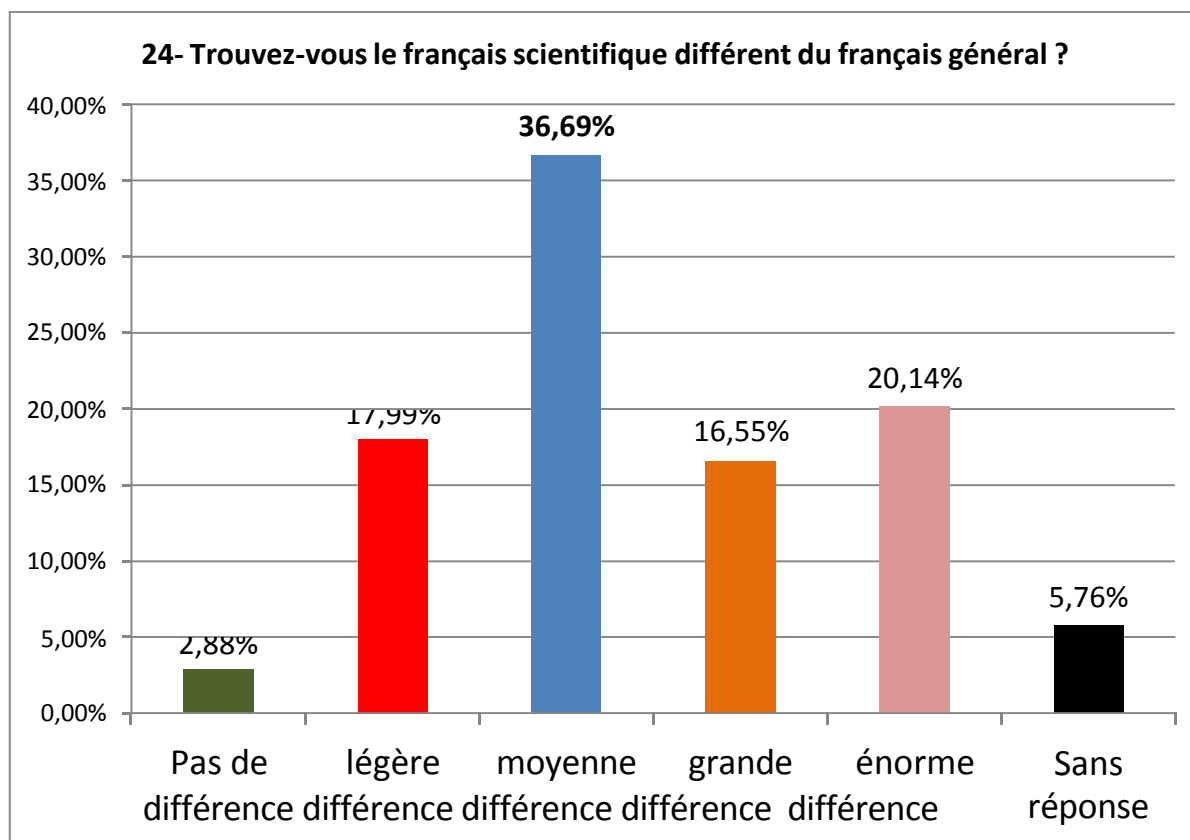


Figure 4: français général et français scientifique: degrés de différence

Hormis les 2.88% des apprenants qui ne sentent pas la différence, nos informateurs trouvent que les deux usages du français diffèrent. La moitié des informateurs pense que cette différence est soit légère soit moyenne (54,68%). Quelques informateurs sentent que les deux discours en usage divergent remarquablement (16.55%) ou énormément (20.14). Ces représentations sont d'ailleurs le fruit d'une expérience. Ils pourraient du coup constituer une trame de fond à toute réflexion sur les aspects langagiers dans un enseignement scientifique en L2.

III- Une langue, deux usages ?

L'interprétation de ces données recueillies à l'aide de questionnaires s'appuie essentiellement sur une observation participante et sur la posture fortement impliquée du chercheur. Et de ce méta-point de vue, nous nous permettons d'avancer quelques résultats qualitatifs sur l'enseignement de la langue française dans les filières scientifiques du Baccalauréat International Option Français (BIOF).

Les données mettent en lumière la vie de la langue française dans deux cours différents chez le même public et dans le même contexte socioculturel. Il en apparaît que la langue n'a pas la même qualité de vie dans les deux cours. Elle est qualitativement et quantitativement supérieure dans le cours de langue française que dans celui de SVT. Les apprenants sont majoritairement convaincus que la langue française n'a pas le même aspect dans les deux cours.

De même, l'interaction langagière, focalisée sur l'expression de l'apprenant dans le cours de langue, change de focus dans le cours de SVT par une centration sur l'enseignant qui impose son propre langage.

Cela conduirait à considérer, à l'instar des apprenants informateurs de cette étude, qu'il y a une certaine divergence aspectuelle entre le français dans sa forme en usage dans le cours de français et celui en usage dans un cours de SVT. Mais il y aurait également lieu d'impliquer les démarches enseignantes adoptées dans les deux cours. L'une, centrée sur l'objet-langue, valorise l'expression de l'apprenant; l'autre, sur l'objet non linguistique, fait valoir l'expression de l'enseignant qui contrôle le contenu disciplinaire. Deux perspectives didactiques divergentes qui agissent sur l'interaction langagière.

Il reste à analyser les aspects langagiers des deux usages du français ce qui nous introduirait dans le domaine du technolecte « *comme un ensemble d'usages lexicaux et discursifs, propres à une sphère de l'activité humaine.* ». (Messaoudi, 2003 :174). Quant aux pratiques enseignantes, nous pourrions nous demander s'il est didactiquement possible de verser un cours scientifique dans une perspective « apprentissage » focalisée sur l'expression de l'apprenant sans toucher aux particularités de l'enseignement-apprentissage de la discipline scientifique.

IV- Perspectives didactiques

De ces résultats émaneraient des implications didactiques que nous avançons sous forme de perspectives. Nous partons du fait que dans l'enseignement tout passe par une mise en discours et de l'idée que la langue est une composante fondamentale de l'acquisition d'un savoir disciplinaire. Il devient nécessaire de réfléchir à des approches didactiques favorisant la mise en place de stratégies de rapprochement réduisant la distance qui sépare le langage de l'enseignant de celui de l'apprenant dans le cours de DdNL ; et conciliant l'enseignement en français et celui de français.« *Ainsi, la langue comme « vecteur » et les disciplines comme « contenu » ne sauraient être considérées séparément.* » (Messaoudi, 2013 :117).

Toute conception didactique œuvrant à réduire cette distance devrait prendre en charge la composante technolecte qui caractériserait le discours didactique des matières scientifiques au BIOF. Ceci passe par une ouverture sur les disciplines scientifiques afin d'explorer les particularités linguistiques et discursives de ce technolecte. Le savoir disciplinaire pourrait devenir ainsi un ressort de l'interaction une fois la distance est réduite entre le langage scientifique de l'enseignant et celui de l'apprenant.

Nous sommes dès lors dans une optique interdisciplinaire qui intègre le paramètre langue dans l'enseignement des DdNL et l'évalue même en fonction de ses spécificités disciplinaires. Ce décloisonnement est aussi opérable au niveau du cours de langue par une intégration de thèmes et de discours croisant ceux en usage dans la DdNL, mais avec une focalisation sur l'outil linguistique. Ces perspectives inviteraient à une reconfiguration des structures curriculaires de manière à établir des liens rapprochant les deux composantes en question : disciplinaire et linguistique.

De même, cette optique interdisciplinaire devrait conduire à impliquer les enseignants des matières scientifiques dans de nouvelles perspectives en matière de formation professionnelle

où la composante langagière du discours didactique occuperait une place importante au côté du contenu disciplinaire.

Conclusion :

Cette recherche sondant les particularités des usages du français dans un cours de langue et dans un cours de DdNL se veut une étude de terrain. Elle traite de manière comparative les pratiques langagières en français dans le cours de langue et celui de SVT.

En SVT, l'apprenant se voit minoré dans son expression au profit de l'enseignant tandis qu'en cours de langue la part de sa production est sensiblement supérieure. Les enjeux ne seraient pas pareils : ils sont d'ordre disciplinaire dans le premier ; prioritairement linguistique dans le deuxième. Face à cette situation d'asymétrie, deux composantes didactiques sont mises en questionnement : les aspects du français scientifique et les méthodologies adoptées par les enseignants de DdNL.

Bibliographie

- BERNIE Jean-Paul (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée », *Revue française de pédagogie*, N° 141, pp. 77-88
- BLANCHET Philippe, ASSELAH-RAHAL Safia (2009), « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », dans Philippe Blanchet, Danièle Moore, Safia Asselah-Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pages 9 à 16.
- Conseil Supérieur d'Education et d'Enseignement, (2015), « Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion », *Vision stratégique de la réforme 2015-2030*, Rabat
- DUVERGER Jean (2010), « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010, Consulté le 21 décembre 2012. URL : <http://trema.revues.org/302>
- GAJO Laurent (2007), « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation ». *Tréma* 28, 37-48. <http://trema.revues.org/448>
- MESSAOUDI Leila (2003), « Etudes sociolinguistiques », Rabat, Editions OKAD.
- MESSAOUDI Leila (2013), « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : pour un bilinguisme intégré », in *Les technolectes au Maghreb : éléments de contextualisation*. Publications de la faculté des lettres et des sciences humaines, Kénitra, Maroc, pp. 111-125.

- Ministère d'Education Nationale, Charte Nationale d'Education et de Formation, Rabat, 08 Octobre 1999, <http://www.men.gov.ma/sites/fr/Lists/Pages/charte.aspx>
- Ministère d'Education Nationale, Note cadre des sections internationale du baccalauréat marocain, Rabat, 26-09-2014
- PUREN Christian (1998), « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », Dans : *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°109, p. 9-37. Paris : Didier Érudition-Klincksieck.
- RISPAIL Marielle, (2012), « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations », in revue SOCLES, *Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et en sociodidactique*, n° 1, ed. ENS Bouzareah, Alger, pp. 61-81.