

Brahim ERRAFIQ
CRMEF Agadir, Laboratoire LEIRIC

La didactique de l'oral au primaire marocain : état des lieux des pratiques enseignantes

Article reçu le 15.01.2018 / Modifié le 21.05.2018 / Accepté le 01.06.2018

Résumé

En matière de formation initiale, les enseignants du primaire sont formés à l'enseignement de l'oral au CRMEF (centre régional des métiers de l'éducation et de la formation) et ce dans le cadre d'un module intitulé « Maîtriser les enjeux de la communication orale ». Il s'agit en formation initiale de cultiver chez le futur professeur les compétences professionnelles de planification, de gestion et d'évaluation des apprentissages en classe de l'oral. Or, dans le quotidien des classes, l'écart semble se creuser entre les recommandations officielles et théoriques inhérentes à la didactique de l'oral et les pratiques enseignantes. En prenant appui sur nos observations de classe (en notre qualité de formateur en didactique du FLE) et à partir d'un questionnaire adressé aux praticiens, nous mettons en évidence les enjeux didactiques qui affectent l'optimisation de la mise en place d'une didactique de l'oral, tout en proposant les leviers à actionner pour surmonter les écueils constatés en matière de planification, de gestion et d'évaluation des apprentissages à l'oral au primaire marocain.

Mots-clés : compétence, compétences professionnelles, interaction, oral, grammaire de l'oral, gestes professionnels.

Abstract

In the pre-service training at CRMEF (Regional Center for the professions of Education and Training), primary school teachers are trained to teach speaking and oral communication within a module entitled "*Mastering the challenges of oral communication*". It is a basic training which aims at equipping future teachers with professional skills of planning, managing and evaluating oral communication in class. However, in everyday class practices there is a great gap between the official guidelines and methodologies of teaching speaking; on the one hand and the teachers' practices on the other hand. . Based on my classroom observations (as a teacher trainer in didactics of French as a foreign language) and my findings from a questionnaire addressed to practitioners, I will highlight the didactical issues and factors that affect the implementation of optimal didactics of teaching speaking. Besides, I will suggest some effective practices to implement so as to overcome the issues in the planning, management and evaluation of speaking and oral communication in Moroccan primary school.

Key-words: competence, professional skills, oral interaction, grammar of speaking, professional practices.

Pour citer cet article :

ERRAFIQ, B. (2018). La didactique de l'oral au primaire marocain : état des lieux des pratiques enseignantes. *Action Didactique*, 1, 147-158. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/errafiq.pdf>

Pour citer le numéro :

Amokrane, S. et Cortier, C. (dir.). (2018). Oral et oralité: perspectives didactiques, anthropologiques ou littéraires [numéro thématique]. *Action Didactique*, 1. <http://univ-bejaia.dz/ad1>

Introduction

L'enseignement de l'oral fait l'objet d'interrogations chez les enseignants. En effet, ces derniers éprouvent un grand inconfort face à un tel enseignement vu la multiplicité de ses formes et la complexité de son objet : oral spontané, oral scriptural, écrit oralisé, oral monogéré, oral polygéré, oral à apprendre et oral pour apprendre. Il s'agit en formation initiale de cultiver chez le futur professeur les compétences professionnelles de planification, de gestion et d'évaluation des apprentissages en classe de l'oral. Or, et eu égard aux pratiques enseignantes, le décalage notable entre les injonctions officielles et pédagogiques inhérentes à la didactique de l'oral et les pratiques enseignantes n'est pas sans susciter auprès des didacticiens des questionnements se rapportant aux possibles didactiques susceptibles d'optimiser l'enseignement/apprentissage de l'oral. C'est à partir d'une enquête par questionnaire, menée auprès des professeurs de français exerçant dans le primaire marocain et des observations de classe que nous apportons des éléments de réponse à ces questions : les pratiques enseignantes s'inscrivent-elles dans une harmonie ou plutôt dans une rupture avec les présupposés théoriques inhérents à la didactique de l'oral ? Quels enjeux didactiques affectent l'optimisation de la mise en place d'une didactique de l'oral ? et quels possibles didactiques et alternatives mobiliser pour surmonter les écueils constatés en matière de planification, de gestion et d'évaluation des apprentissages à l'oral au primaire marocain.

1. Formation initiale et formation à la didactique de l'oral

La formation des futurs enseignants à l'enseignement de l'oral s'effectue au sein des CRMEF (Centres Régionaux des Métiers d'Enseignement et de Formation). Cette formation est assurée à travers le module « Maitriser les enjeux de la communication orale » qui s'étale sur vingt heures et qui vise à développer chez le professeur stagiaire la maîtrise des enjeux de la communication orale dans une perspective professionnelle intégrant les compétences transdisciplinaires (planifier, gérer et évaluer).

La formation adopte comme principe de base le paradigme « pratique-théorie-pratique ». Il s'agit, d'après le dispositif de formation des enseignants du primaire (2012), d'une alternance entre les situations professionnelles sur le site du stage (écoles d'application) et un retour réflexif au CRMEF, où l'on forme :

à la transposition didactique et aux compétences professionnelles tout en consolidant la formation de base: la formation se passe désormais à l'université, aux CRMEF et dans les établissements scolaires. Aussi ce processus de qualification professionnelle devrait-il permettre d'articuler

la théorie aux besoins de la pratique » (Ministère de l'éducation nationale, 2011, p. 5).

Quant au profil projeté par la formation, l'Unité Centrale de la formation des Cadres (2012) souligne :

A l'issue de la formation, le futur professeur devra être capable de développer chez tous les élèves les compétences leur permettant de prendre part à toutes les situations langagières orales liées dans les programmes d'enseignement primaire. Il devra donc connaître la typologie des compétences langagières orales (communicationnelles, énonciatives, discursives, linguistiques, paraverbales et non verbales) ainsi que celles plus spécifiquement liées aux diverses situations de communication orale à mettre en œuvre en classe. Il sera capable de mener lui-même les divers oraux qui auront été recensés dans le module et de concevoir, selon une progression réfléchie des situations d'enseignement et d'apprentissage susceptibles de développer chez les élèves les compétences langagières orales attendues. Il saura réviser sa pratique de classe en fonction des diverses évaluations qu'il proposera. (Ministère de l'éducation nationale, 2012, p. 8)

Lors de ce module, et suivant le référentiel de compétences (RDC), les futurs enseignants sont appelés à maîtriser des compétences disciplinaires et des compétences professionnelles. Suivant les concepteurs du dispositif de formation initiale en français pour l'enseignement primaire (2012), le module de formation précité comprend les axes de formation disciplinaire suivants appelés aussi sous-compétences disciplinaires :

1. Dire de manière expressive divers types et genres de textes
 2. S'exprimer dans des situations diverses de manière intelligible (informer, décrire, raconter...).
- Produire du verbal à partir du non verbal.
3. Rendre compte oralement d'un travail individuel ou collectif.
- Développer un exposé oral de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents pour expliquer, argumenter...
4. Savoir prendre la parole en groupe, écouter l'autre et animer une discussion, reformuler des propos lus ou prononcés par une tierce personne. (ibid., p. 7)

Nous pensons que ces sous-compétences disciplinaires même totalement acquises ne garantiraient aucunement l'objectivation d'une vraie didactique de l'oral. Par sa complexité, l'enseignement de l'oral dépasse largement l'acquisition de ces micro-compétences qui, par leur simplicité, conviendraient davantage à l'élève et non au futur professeur.

Quant aux compétences professionnelles, elles consistent à développer chez le professeur stagiaire la capacité de :

- Planifier des apprentissages : Nous distinguons la planification à court terme (conception d'une situation d'apprentissage permettant de développer la compétence visée), la planification à moyen terme (organisation séquentielle) et la planification à long terme (organisation des apprentissages selon une progression annuelle).

- Gérer les apprentissages : Il s'agit d'adopter les approches et les méthodes pédagogiques et didactiques appropriées aux différentes situations d'apprentissage de l'oral.

-Évaluer les apprentissages : Mettre en œuvre différents modes et outils d'évaluation des compétences langagières orales construites par les élèves et identifier les réussites et les erreurs afin de concevoir et de mettre en œuvre des activités de remédiation et d'approfondissement.

Dans le référentiel de compétences, les notions de planification, de gestion, d'évaluation et d'autoformation ont été distinguées par souci didactique, mais il est clair qu'elles sont fortement articulées et indissociables dans les pratiques de classe.

En outre, les compétences travaillées dans ces quatre séquences de formation seront nécessairement liées aux compétences du primaire pour le français, telles qu'elles sont définies dans les programmes du primaire en vigueur.

2. L'oral au primaire : compétences ciblées et architecture de la leçon d'oral.

Suivant le dispositif de formation initiale des enseignants de français pour l'enseignement primaire (2012), au terme du cycle primaire, l'élève doit être capable de maîtriser les compétences suivantes :

- organiser logiquement son propos pour traduire et commenter ses actions, ses attitudes et ses productions :

- prendre sa place dans un dialogue : écouter, oser s'exprimer, rester dans le sujet ;

- réinvestir le vocabulaire acquis dans les diverses activités de la classe ;

- identifier des éléments de la langue parlée (sons), les isoler, les reproduire (jeux de mots), les associer, les agencer (invention de mots) ;

- formuler correctement des demandes ou y répondre ;

- dire et mémoriser des textes courts (comptine, poème)

- produire un discours en respectant les exigences de la cohérence pour : restituer un récit, rapporter un événement vécu, présenter un projet, commenter une image, porter une appréciation, résumer une histoire écoutée, la commenter et inventer une suite ou des variantes cohérentes.

(p. 12)

Il semble que, généralement, ces compétences restent au stade du vœu car il est difficile de les développer chez des élèves qui manquent généralement de compétence de survie, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. De plus, nous considérons ambitieux de former l'élève dans un âge précoce à la cohérence du discours et à l'argumentation. Cela devrait se faire à un niveau avancé.

Une séquence d'apprentissage débute toujours par une séance d'oral prenant appui sur un acte de parole dans une situation de communication.

D'après le guide pédagogique du professeur relatif à l'enseignement du français en cinquième année de l'enseignement primaire (2004 :10), la leçon d'expression et de communication est une leçon qui prend appui sur un micro-dialogue servant de support pour véhiculer un objectif de communication. Le micro-dialogue repose sur un acte de parole. La démarche suivie est organisée en quatre phases interdépendantes et contraignantes pour le praticien mais difficilement respectées et effectives si l'on tient compte du temps imparti à chacune d'elles à savoir une demi-heure :

1. découverte et compréhension : cette phase se répartit en trois moments :

- un moment de mise en situation durant lequel l'apprenant découvre le poster et émet des hypothèses sur le contenu du support,
- un moment de présentation et d'écoute du dialogue,
- enfin, un moment de vérification de la compréhension et de validation des hypothèses.

2. conceptualisation : c'est un moment de réflexion qui permet de dégager et de mettre en évidence l'acte de parole étudié et les moyens linguistiques mis en œuvre pour le réaliser.

3. appropriation et production : cette phase est consacrée à l'utilisation du matériau linguistique et à son investissement dans les nouvelles situations de communication proposées par l'enseignant.

4. évaluation et expression libérée : cette phase est consacrée à l'exploitation des activités orales (1, 2 et 3) du manuel de l'élève.

3. Enseignement de l'oral : état des pratiques enseignantes

Pour rendre compte de l'état des pratiques enseignantes en matière d'enseignement de l'oral au primaire marocain, nous avons opté pour deux instruments d'investigation. Le premier permet de recueillir des données quantitatives. Il s'agit d'une enquête par questionnaire menée auprès de 66 enseignants relevant de l'académie Souss Massa (délégation de Taroudant). Le questionnaire totalise vingt items (questions fermées, ouvertes et semi-

ouvertes) et comprend les sept rubriques suivantes : Identification des interrogés, leur formation à la didactique de l'oral, enseignement de l'oral et représentations des enseignants, planification des apprentissages et enseignement de l'oral, gestion des apprentissages et enseignement de l'oral, évaluation de l'oral et évaluation des apprentissages et enfin enseignement de l'oral : obstacles et perspectives didactiques

Le deuxième instrument d'investigation (l'observation des classes) permet de recueillir des données qualitatives. L'observation a porté sur 25 séances d'oral (tous niveaux confondus). La grille d'observation comporte les critères d'évaluation suivants : Planification du cours (qualité de la fiche pédagogique, formulation des objectifs et conformité aux étapes du cours), gestion de la classe (interaction positive, gestion d'espace-temps), pertinence des choix didactiques (techniques d'animation, supports), compétences communicatives (verbales, non verbales et paraverbales) et évaluation des apprentissages (outils utilisés, remédiations apportées).

Nous formulons ainsi la problématique à laquelle nous comptons apporter des éléments de réponse :

Dans le cadre de l'enseignement apprentissage de l'oral au primaire marocain, les injonctions didactiques et officielles en matière d'enseignement de l'oral sont-elles en harmonie ou en tension avec les pratiques enseignantes ?

Nous avons formulé les hypothèses suivantes qui sont des réponses anticipées à notre problématique :

- Les pratiques enseignantes en matière d'enseignement de l'oral sont marquées par des dysfonctionnements au niveau didactique et pédagogique.
- Les enseignants ne sont pas bien outillés didactiquement et pédagogiquement, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue, pour pouvoir enseigner l'oral.
- Les conditions physiques et matérielles favorisant l'enseignement optimal de l'oral font défaut dans les institutions scolaires publiques.

3.1. Présentation et analyse des résultats

Nous précisons d'emblée que nous n'allons présenter que les résultats les plus saillants. Ces résultats seront déclinés globalement en fonction des rubriques du questionnaire et en fonction des critères fixés dans la grille d'observation précitée. Il s'agit de mesurer les convergences et les écarts entre les attentes didactiques et institutionnelles et les pratiques enseignantes afin d'examiner les sources des dysfonctionnements constatés.

Globalement, il semble difficile de soutenir la thèse d'une référence à une didactique de l'oral mûrement réfléchie et d'une conformité des pratiques enseignantes aux contenus des modules de formation initiale et aux injonctions didactiques et officielles afférentes à ces modules en matière de didactique de l'oral.

La population interrogée est homogène quant à son statut (enseignants de français) mais hétérogènes quant à l'expérience professionnelle et aux diplômes académiques obtenus (bac, licence, master).

Au niveau de la planification des apprentissages, la quasi-totalité des enquêtés (90 %) se fixent l'objectif communicatif relatif à l'acte de parole à étudier. Les étapes de la leçon sont généralement respectées mais, au niveau du choix du support, seule une minorité (5 %) prévoit des documents audiovisuels (chansons, conversations téléphoniques, interviews...). L'enseignement de l'oral se fait à la base du dialogue figurant dans le guide du professeur. Les documents authentiques ou fabriqués ne sont pas investis en classe d'oral. Il va sans dire que les documents en question sont d'une grande utilité pédagogique car ils permettent, en l'absence de situation naturelle, d'apprendre le français à travers les situations quotidiennes des natifs et non à travers des situations artificielles. Il est désormais acquis que les compétences ne se transmettent pas mais se construisent dans et par l'action, comme le montre Le Boterf (1994 :16) : « la compétence est compétence en actes, la compétence ne peut fonctionner à vide, en dehors de tout acte ».

Au niveau de la gestion des apprentissages en classe d'oral, nous avons constaté ce qui suit :

- Confusion entre oral et écrit oralisé, entre oral à apprendre et oral pour apprendre : Selon Garcia-Debanc et Plane (2004 :19), « Le terme d'oral, couramment utilisé, masque par son singulier, les variétés de réalisation de l'oral en fonction des contextes ». L'activité d'oral illustre bien cette complexité. On note un recours important à l'écrit par les apprenants. Avant de prendre la parole en L2, la majorité des apprenants rédigent en effet leurs réponses. Aussi s'interroge-t-on sur les limites de ce recours à l'écrit dans une activité orale, qui semble trouver sa justification, à priori, dans le besoin des apprenants d'élaborer un énoncé correct et cohérent. Sans une régulation réfléchie, n'entrave-t-il pas le développement d'une prise de parole spontanée ? Bien que l'enseignant s'assigne comme objectif d'apprendre aux élèves à s'exprimer oralement, dans une visée bien particulière, son activité se trouve entièrement consacrée à faire rechercher aux élèves les idées et les moyens linguistiques pour les exprimer. Cette manière de procéder limite les apprenants dans une posture énonciative qui consiste à redire ce que le

maître attend. L'analyse des questionnaires confirme cette propension quasi unanime des enseignants à tout faire maîtriser par les apprenants en sur-étayant l'objet d'apprentissage (faire comprendre, faire dire et faire faire) justifiant le recours à cet effet Topaze (néfaste et contre-productif) par le bas niveau des élèves. A la question visant à savoir si l'enseignant privilégie les situations qui donnent libre cours à la parole des élèves, la plupart des réponses sont négatives et sont toutes justifiées comme suit « ils (les élèves) n'ont pas assez de bagage ». La majorité des enseignants préfère des situations où ils dirigent le cours des échanges et la raison avancée en est toujours l'incapacité des élèves.

-Prégnance du verbe professoral : Cette volonté de tout maîtriser et la prédominance de la parole du maître qui en découle occultent la parole de l'apprenant et entravent toute possibilité de développement d'une prise de parole personnelle et autonome.

La situation proposée par les manuels infléchit manifestement le discours de l'enseignant (trop attaché au support et aux consignes du livre scolaire) qui, à son tour, infléchit les productions langagières des enfants dont les prises de parole ne sont que des reprises de la parole enseignante. Tout laisse à croire que les interactions orales des apprenants présentées en ton récitatif et non spontané sont conditionnées par les questions posées par l'enseignant et répondent conséquemment à un réflexe ritualisé sans doute par un usage répétitif et exclusif des questions. À ce propos, Behri (2013) souligne, dans une recherche-action portant sur l'oral au primaire, que « les apprenants cherchent non à s'exprimer en leur nom, mais à reprendre un modèle de phrase dans le manuel, ce qui ne favorise pas la construction d'une posture énonciative autonome ».

Les apprenants, comme on vient de le voir, n'ont guère l'occasion de s'exprimer en leur nom, d'émettre un point de vue personnel et de le justifier. L'organisation de l'espace classe, la prédominance de la parole enseignante, les activités proposées par les manuels, le recours à des situations fictives, parfois fort éloignées de celles qu'ils vivent au quotidien, ne leur permettent guère de se construire une posture énonciative autonome. L'enseignement de l'oral ne doit pas être réduit au simple enseignement de la langue, mais il doit favoriser aussi une éducation interactionnelle et situationnelle. Si l'effectif de la classe (prétexte souvent mis en avant par les enseignants interrogés dans le cadre de notre enquête) constitue un obstacle réel aux échanges, la gestion frontale de l'espace classe accentue davantage la difficulté en rendant quasi-impossible toute interaction entre les apprenants. Ces derniers se voient incapables, car contraints à la passivité, de se démarquer de la parole enseignante, dont la prédominance les oblige à

l'effacement. Les apprenants reproduisent à la lettre les énoncés de l'enseignant, endossent de fausses postures qui ne leur permettent pas de s'exprimer de manière autonome. De plus, les situations proposées ne s'inscrivent pas dans des progressions réfléchies. Notons également qu'au lieu d'accorder l'occasion aux apprenants de parler en leur propre nom de ce qui les intéresse, on les contraint à s'identifier à des protagonistes qui leur sont étrangers et dont les sphères d'intérêt sont fort éloignées de celles des enfants de dix ans (le patron d'une usine, le syndicat des travailleurs...).

Pour Bernié (2002), « apprendre à l'école exige l'inscription de l'élève dans de nouveaux réseaux de sens, propres à l'école et en relation avec des communautés sociales », d'où la nécessité, selon lui, d'instituer l'élève comme « sujet dans un ensemble social caractérisé par des modes d'agir-penser-parler différents » (p. 81). Cette idée est largement partagée par nombre de théoriciens qui s'accordent à reconnaître la nécessité, pour maîtriser le discours scolaire et entrer dans les apprentissages à l'école, d'adapter une « posture seconde » ou d'entrer dans « un genre discursif second » (Bautier et Goigoux, 2004).

Au niveau de l'évaluation, les enseignants se basent à l'unanimité sur l'observation pour évaluer les élèves. Il s'agit d'une évaluation didactiquement peu ou pas du tout réfléchi. Cette observation se révèle contre-productive car elle ne prend pas appui sur une grille d'observation où figurent critères et indicateurs de réussite. Les enseignants ne recourent pas aux enregistrements des prestations de leurs élèves pour pouvoir les évaluer en dehors de la classe. En fait, il est de l'ordre du pédagogique de recourir à cette technique car l'oral ne laisse pas de trace et son évaluation nécessite enregistrements, transcriptions, écoutes et réécoutes. Si on arrive à évaluer l'oral, on l'évalue à l'aune de l'écrit alors que l'oral et l'écrit relèvent de deux codes différents qui n'ont pas la même grammaire et leur évaluation ne devrait subséquemment pas obéir aux mêmes critères. La plupart des enquêtés peinent à reconnaître que l'oral a une grammaire particulière et distinguent mal l'oral à apprendre et l'oral pour apprendre. Notons également que l'évaluation de l'écoute est le parent pauvre des pratiques d'évaluation de l'oral. Quant aux remédiations, à part les corrections phonétiques dans l'immédiat, la majorité des enseignants ne prévoient pas en différé des scénarios de remédiation aux lacunes constatées.

3.2. Les implications didactiques

Il est de l'ordre de la logique que l'on ne peut pas transformer les pratiques professorales sans transformer les pratiques de formation, aussi bien initiale que continue. Celles-ci gagneraient à évoluer pour développer chez les

enseignants de nouveaux gestes professionnels en conformité avec les prescriptions institutionnelles.

L'analyse des dysfonctionnements (facteurs d'inhibition en matière de production orale) montre l'utilité de repenser, dès la formation initiale, la gestion de l'espace, le rapport entre la voix et le corps, entre L1 et L2, et de tracer les limites d'articulation entre l'écrit et l'oral, pour favoriser une posture énonciative entièrement prise en charge par l'apprenant. Cette action ne saurait être opérationnalisée et effective en dehors du principe de l'alternance à savoir l'interaction fondamentale et continue entre centre de formation et école d'application. L'enseignement de l'oral et la complexité de son objet impliquent la personne entière et la prise de parole ne peut dissocier le corps et la voix, ni ignorer les habitudes socio-culturelles des apprenants, l'espace, la situation d'énonciation, les interactions entre acteurs et bien d'autres paramètres qui déterminent la production verbale. L'oral est fortement marqué par les pratiques sociales de référence et suivant Eddy Roulet (1980), l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait que par référence à la langue maternelle et aux pratiques vernaculaires (les usages de la parole d'ordre familial et social).

Le recours au jeu dramatique semble utile. Le théâtre comme mode d'expression permet l'éducation de la voix et du corps. Selon Bernié (2002), la prise en charge d'un énoncé et sa mise en scène face à un auditoire considéré comme une « communauté discursive » offrent l'opportunité de développer en formation et de gérer ensuite en classe les compétences langagières en situation de co-construction. Le texte théâtral, les saynètes, les jeux de dramatisation de manière générale permettent de proposer des situations alliant le verbal et le non verbal, la voix et le corps. Le recours aux techniques dramatiques est susceptible d'offrir en formation initiale un support efficace à la construction de compétences langagières, généralement ignorées tant en formation qu'en classe.

La confrontation des discours en L1 et L2 présente des intérêts didactiques à plus d'un titre. En plus d'initier les stagiaires à mesurer les écarts et les régularités linguistiques pour en dégager les possibilités de s'appuyer sur l'une pour enseigner l'autre, elle permet d'appréhender les spécificités du FLE au niveau linguistique, communicatif et didactique par opposition au FLM et au FLS, d'observer et d'analyser le non verbal, les postures énonciatives dans les deux langues et d'engager la réflexion sur les aspects langagiers du maître et de l'apprenant, sur la nature des interactions, sur le discours et l'usage que l'on en fait d'une activité à l'autre. Les activités convergentes L1/L2 (Miled, 2010) pourraient être proposées à partir de supports iconiques, textuels ou d'un fait de langue, autour d'un même objet.

Il est à rappeler que ces propositions d'activités (de formation et d'enseignement) pourraient trouver, dans les travaux de la didactique convergente, un cadre didactique et théorique dont les apports seraient d'un grand intérêt pour la formation des enseignants.

Conclusion

Au cours de notre argumentation, nous avons présenté les contenus de la formation initiale en matière de didactique de l'oral. Nous avons souligné que le dispositif modulaire en vigueur dans les centres de formation des professeurs se donne l'objectif de cultiver chez le futur professeur des compétences disciplinaires et des compétences professionnelles (planification, gestion, évaluation). Nous avons également passé en revue les compétences disciplinaires du primaire et avons décliné les étapes méthodologiques de la leçon d'oral telles qu'elles sont préconisées par les recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement de l'oral en primaire marocain. S'en suivent la présentation des résultats et les implications didactiques qui s'imposent. Le traitement didactique de l'oral, problématique à plus d'un égard, nécessite de mettre en œuvre des situations de formation aussi variées que complexes, susceptibles de rendre compte des différents statuts de l'oral dont les caractéristiques changent selon les situations d'énonciation et les visées à atteindre. Il est proposé d'engager la réflexion en formation initiale sur les gestes professionnels/gestes de métiers formalisés par Bucheton (2002) : installation et maintien d'une ambiance (création de l'atmosphère), pilotage des tâches, ajustement étayage et ce, à partir d'analyses et de transcriptions des enregistrements de séances d'activités orales pour identifier les différents usages qui sont faits de l'enseignement de l'oral dans les classes du primaire.

En revanche, il n'en demeure pas moins de rappeler que peu de recherches ont fait état des pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'oral dans le cycle primaire marocain et que, par les alternatives pédagogiques que nous avons suggérées pour optimiser l'enseignement de l'oral, nous ne prétendons pas donner des recettes et apporter des vérités toutes faites, mais plutôt promouvoir la réflexion et le questionnement à propos d'un objet difficilement enseignable et peu exploré au Maroc, à savoir l'enseignement de l'oral.

Références bibliographiques

Behri, A. (2013). L'oral à l'école primaire : favoriser la construction d'une posture énonciative autonome. Dans S. AHR (dir.) *La recherche-action*

pour une transformation des pratiques enseignantes et des pratiques de formation, (pp.17-66). Rabat : Toubkal.

Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes ; une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bernié, J. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

Bucheton, D. (2004). Devenir l'auteur de sa parole. Ministère de l'éducation nationale, direction de l'enseignement scolaire-Eduscol. Récupéré de : http://langage.accreteil.fr/IMG/pdf/devenir_auteur_de_sa_parole_bucheton-2.pdf

Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Ministère de l'éducation nationale (2012). *Dispositif de formation initiale en français pour l'enseignement primaire*. Module « Maitriser les enjeux de la communication orale ». Rabat : Librairie nationale.

Ministère de l'éducation nationale (2011). *Le Guide de l'alternance*. Rabat : Librairie nationale.

Ministère de l'éducation nationale (2004). *Guide du professeur, Mes apprentissages en Français, 5ème année de l'enseignement primaire*. Rabat : Librairie nationale.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langue seconde : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Didier

AUTEUR

Brahim ERRAFIQ est Professeur formateur au CRMEF (centre régional des métiers d'enseignement et de la formation) Agadir Maroc. Il est affilié au laboratoire LEIRIC (laboratoire des études interculturelles) relevant de l'université Chouaib Doukkali El jadida Maroc. Le domaine de sa recherche est la didactique des langues-cultures. Il est auteur de plusieurs productions scientifiques portant sur la didactique de l'interculturel (les enjeux affectant sa mise en place en contexte scolaire marocain), la didactique des disciplines (l'enseignement de la grammaire, de la lecture et de l'écrit) et les approches de l'enseignement (l'approche par valeurs, la perspective actionnelle et l'approche interculturelle).