

## LA MISE EN ŒUVRE D'ATELIERS FORMATIFS PAR L'INGENIERIE DIDACTIQUE : UNE OPTIMISATION DES PRATIQUES LANGAGIERES ORALES DANS LE TRONC COMMUN MAROCAIN

**Jihane EL JANATI**

École Normale Supérieure de Fès  
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès, Maroc  
ORCID : 0009-0007-5672-2087

[jihane.eljanati1@usmba.ac.ma](mailto:jihane.eljanati1@usmba.ac.ma) / [jihane.ens22@gmail.com](mailto:jihane.ens22@gmail.com)

&

**Rabie ABDELAZIZ**

École Normale Supérieure de Fès  
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès  
[abdelaziz.rabie@usmba.ac.ma](mailto:abdelaziz.rabie@usmba.ac.ma)

**Résumé :** Cet article met en exergue l'atelier formatif comme un dispositif didactique pour l'enseignement de l'oral. Il s'agit d'une méthode structurée qui vise à développer les compétences en expression orale dans le cadre du tronc commun marocain. Cette recherche compare quatre établissements scolaires aux profils variés. Elle inclut une école rurale, une école privée et deux établissements urbains publics. Ce travail cherche à définir précisément les apports du dispositif. Il montre aussi ses limites, surtout pour les aspects éthiques, matériels et organisationnels. Une expérience qualitative, avec une analyse de contenu, a permis de montrer l'intérêt de l'atelier formatif pour l'enseignement de l'oral. Cet article recommande de poursuivre l'évaluation de son efficacité à une échelle plus large afin de répondre aux besoins spécifiques des apprenants et aux divers contextes scolaires.

**Mots-clés :** ingénierie didactique, planification, outils didactiques, atelier formatif

### THE IMPLEMENTATION OF TRAINING WORKSHOPS THROUGH INSTRUCTIONAL DESIGN: OPTIMISING ORAL LANGUAGE SKILLS IN THE MOROCCAN CORE CURRICULUM

**Abstract:** This article highlights the formative workshop as a didactic device for teaching oral expression. It is a structured method aimed at developing oral communication skills within the framework of the Moroccan common core (tronc commun). The study, the result of in-depth work, is built around a comparison of four institutions with diverse profiles. These include a rural institution, a private institution, and two urban public institutions. This comparative analysis aims to precisely assess the contributions and limitations of the device, particularly with regard to ethical, material, and organizational aspects. A qualitative experiment, followed by a content analysis, made it possible to highlight the usefulness of the formative workshop in support of oral teaching. This article recommends continuing to evaluate its effectiveness on a larger scale in order to meet the specific needs of learners and the various school contexts.

**Keywords:** didactic engineering, planning, didactic tools, training workshop

## Introduction

Les défis méthodologiques liés à l'enseignement de l'oral restent nombreux selon Dolz, Pasquier, et Bronckart (1993). Ces didacticiens soulignent que l'oral est un objet qui s'émerge dans une structuration méthodique pour éviter qu'il soit limité à une simple spontanéité.

Parmi les défis identifiés figure son caractère éphémère. La diversité des variations linguistiques et l'importance des dimensions paralinguistiques. Ces derniers, tels que l'intonation et les gestes, compliquent également son application en classe (Maurer, 2001). Son évaluation reste souvent subjective et peu standardisée. Ces limites montrent qu'il faut repenser les pratiques langagières actuelles en y ajoutant de nouveaux outils et de nouvelles approches. Dans ce contexte, l'ingénierie didactique semble garantir une solution primordiale pour organiser l'enseignement de l'oral. Elle donne des pistes pour s'adapter. Dolz et Schneuwly (1998) précisent que l'ingénierie didactique s'appuie sur trois axes complémentaires. Il s'agit de la modélisation des genres oraux, de la création de dispositifs pédagogiques adaptés et de l'évaluation formative. Elle permet de concevoir des activités d'apprentissage en tenant compte des réalités culturelles et linguistiques des apprenants. Elle met en valeur la diversité des pratiques langagières.

Cette étude s'attache à analyser comment l'ingénierie didactique peut être mise au service du développement de l'oral dans les classes de tronc commun marocaines. Parmi les approches novatrices récemment mises en lumière par les recherches didactiques figure la méthode des « ateliers formatifs », développée par Lafontaine, Dumais et Messier entre 2014 et 2016, qui se distingue par son caractère structurant et adaptable. Ces ateliers reposent sur un « processus d'organisation et de gestion de la situation pédagogique » (Reuter, 2013) et présentent une démarche simple et efficace pour enseigner l'oral en classe, pour un enseignement ponctuel d'une notion précise en peu de temps. Inspirés par la séquence didactique de Lafontaine (2001), ils proposent une approche centrée sur des activités progressives, engageantes et adaptées aux besoins des élèves. Pour ce faire, nous déclinons un certain nombre d'objectifs que nous tentons d'atteindre tout au long de cette étude : diagnostiquer les enjeux et les potentialités de l'enseignement de l'oral dans le contexte éducatif marocain ; proposer des recommandations pour une intégration pérenne de l'atelier formatif dans la séquence didactique pour l'enseignement de l'oral par les pratiques enseignantes ; évaluer l'efficacité didactique de l'atelier formatif dans le développement des pratiques langagières orales.

A partir de cette réflexion, le présent article s'articule autour de la problématique suivante : dans quelle mesure l'incorporation d'un atelier formatif, développé et exécuté à l'aide de l'ingénierie didactique, peut-elle favoriser l'amélioration des pratiques langagières orales chez les lycéens marocains ? Pour répondre à cette problématique, cette recherche s'organise autour de quatre parties suivant un cheminement spiralaire. La première partie propose une revue de la littérature portant sur la didactique de l'oral et l'ingénierie didactique ; la deuxième présente le cadre méthodologique de la recherche. Ainsi, la troisième expose les résultats de l'analyse des pratiques observées et pour la quatrième, elle propose une synthèse et une discussion de ces résultats. Dans une démarche méthodologique qualitative interprétativiste, cette approche méthodologique allie une observation de terrain rigoureuse et une expérimentation pédagogique systématique. Cette recherche part des hypothèses suivantes : dans le tronc commun marocain, l'enseignement de l'oral manque encore de structuration et d'outils adaptés, et ce constat vaut pour les trois types de milieux étudiés (rural, urbain public, privé) ; les effets de l'atelier formatif restent comparables d'un milieu

à l'autre malgré leurs différences socioculturelles et matérielles. Le dispositif pourrait donc être intégré durablement dans la séquence didactique et transposé à d'autres contextes du système éducatif marocain ; construit selon les principes de l'ingénierie didactique, l'atelier formatif améliore concrètement les pratiques orales des lycéens. Grâce à un désétayage progressif que l'enseignant ajuste au fur et à mesure des retours des élèves et de sa propre expérience de la séance. À partir d'une analyse critique des pratiques enseignantes observées dans quatre contextes scolaires marocains différents. Elle s'intéresse aussi à la conception et à la mise en place d'ateliers formatifs créés selon les principes de l'ingénierie didactique. Le but est d'identifier les principaux enseignements tirés de cette expérimentation. Cette recherche cherche à proposer un outil pédagogique qui puisse orienter les pratiques futures des enseignants. En plus de son intérêt académique, cette étude a une portée pratique. Les résultats attendus permettront de repérer les bonnes conditions pour intégrer l'atelier formatif dans l'enseignement de l'oral. Cette nouvelle réflexion est un avantage pour les enseignants, les formateurs et les responsables pédagogiques. Ils aideront aussi à réduire les différences entre les zones rurales et urbaines et à soutenir une pédagogie de l'oral plus juste dans le système éducatif marocain.

## **1. revue de la littérature : de la didactique de l'oral à l'ingénierie didactique**

### **1.1. L'oral ou des oraux ?**

Le concept d'« oral » renvoie à un ensemble de pratiques et de dimensions interconnectées, mobilisant des habiletés cognitives, linguistiques et pragmatiques. Ces dernières englobent des aspects culturels, sociaux et affectifs, concernent à la fois la production et la compréhension, ainsi que des éléments verbaux, paraverbaux (prosodie, pauses, etc.) et non verbaux (gestes, regards, etc.). L'oral revêt plusieurs formes, s'étendant de la langue écrite oralisée, telle que la lecture ou la récitation, à des discours contrôlés répondant à des attentes spécifiques, en passant par des pensées spontanées exprimées vocalement. Selon l'analyse de Sylvie Plane (2019), l'oral se caractérise par sa nature multidimensionnelle intrinsèque, combinant et entrelaçant des éléments divers ; son acquisition n'étant pas innée, elle requiert un apprentissage structuré et diversifié.

Selon l'approche de Garcia-Debanc & Plane (2004), l'usage de l'oral en contexte éducatif se décline en plusieurs catégories : un moyen d'expression, qui permet aux élèves de construire leur identité et de se développer dans un cadre social ; un moyen d'enseignement, les enseignants l'utilisant comme un outil pour expliquer, informer et guider les apprentissages. De même, un moyen d'apprentissage, indissociable de l'apprentissage de la communication et de l'interaction sociale. Aussi, un objet d'enseignement, une pratique langagière qu'il convient d'enrichir et de développer de manière délibérée ; et un objet d'apprentissage, dans la mesure où il vise à transmettre des compétences communicationnelles et une maîtrise de la langue, notamment par l'étude de genres oraux spécifiques. Afin d'apporter un éclairage sur cette notion, Dumais (2012) suggère une définition englobante : l'oral constitue un objet d'enseignement et d'apprentissage qui met en jeu des compétences cognitives, linguistiques (en lien avec la structure de la langue) et pragmatiques (intégrant des dimensions sociales et affectives).

Dans les écoles, on a souvent laissé de côté l'expression orale. Dolz et Schneuwly (1998) expliquent cela par des idées reçues, comme le fait de penser que l'expression orale est spontanée ou trop difficile à organiser. L'écrit, vu comme plus prestigieux, a donc pris le dessus sur l'oral. Alrabadi (2011) met aussi en avant d'autres freins à l'enseignement de l'oral, comme la gestion de l'intonation, des gestes, ou encore le caractère éphémère de la parole.

### ***1.2. L'oral comme objet, comme médium et comme progression***

Selon Lafontaine (2007, p. 13), trois composantes font partie de la démarche didactique pour enseigner l'oral comme objet d'enseignement. La première est l'intention de communication, élément clé de la compétence orale : elle aide les élèves à activer leurs connaissances antérieures et à comprendre pourquoi ils apprennent l'oral. Schneuwly (2009) a par ailleurs défini les « objets d'enseignement/apprentissage » comme la matière que les enseignants doivent transmettre et les compétences que les élèves doivent acquérir. Selon Lafontaine et Préfontaine (2007, p. 60), considérer la parole comme un objectif pédagogique a un impact plus important et positif sur les élèves ; pour l'enseigner explicitement, il est nécessaire de la décomposer en éléments pouvant être enseignés et appris (Dumais et al., 2017).

Les médias oraux sont par ailleurs une forme de communication omniprésente en milieu scolaire : la formulation de consignes, la supervision des élèves, le guidage de la communication spontanée en sont des exemples éloquentes (Dumais et Lafontaine, 2014 ; Lafontaine et Messier, 2009).

Néanmoins, l'usage exclusif de cette fonction médiatrice ne permet pas aux apprenants de développer leur expression orale. Cela vient du fait qu'il n'y a pas d'enseignement régulier et réfléchi (De Grandpré, 2015). Il devient donc important pour les enseignants d'intégrer la langue parlée comme objet d'apprentissage, en plus de son usage pratique. Lafontaine (2001) remarque aussi que les exposés et présentations, même s'ils sont planifiés, ont souvent des faiblesses. Les enseignants ne donnent pas toujours un retour précis sur les performances des élèves. Cela limite leur progression. En didactique, la progression désigne l'organisation des objets d'enseignement selon un parcours temporel qui tient compte du développement global des élèves, visant ainsi un apprentissage optimal (Dolz et Schneuwly, 1996 et 1998). L'oral pragmatique (OP), quant à lui, représente une approche qui permet au locuteur de « prévoir et de réguler l'impact de son discours sur son interlocuteur. Tout en s'appuyant sur une analyse approfondie de la situation de communication » (Dumais et al., 2017 :107). L'acte de parole, unité fondamentale de cette approche, se définit comme un énoncé produit par un locuteur dans une situation spécifique, ce qui cherche à influencer autrui et à générer un effet particulier (Searle, 1972). Les compétences pragmatiques se développent tout au long de la vie en fonction des expériences vécues par l'individu (Bernicot et Bert-Erboul, 2009 ; Coquet, 2005).

### ***1.3. La posture éthique de l'enseignant et la formation à l'oral***

Dans une perspective socio-constructiviste, l'apprentissage est susceptible de redéfinir les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. L'enseignant se positionne alors comme un accompagnateur, dont la mission est de guider l'apprenant, désormais considéré comme un acteur responsable et progressivement autonome. L'objectif est de favoriser l'autonomie de l'apprenant (Barbot, 2006, p. 41). Ainsi, cela nécessite une réflexion approfondie sur la posture éthique de l'enseignant dans la relation pédagogique qu'il établit avec les apprenants. Cette approche de l'apprenant en tant qu'« alter ego » (Porcher, 2004, p. 40) établit la relation pédagogique sur une base éthique et respectueuse, condition préalable à l'utilisation d'outils didactiques adaptés.

Sur le plan de la formation, l'étude de la formation des enseignants en didactique des langues a connu une évolution progressive, avec un essor marqué à partir des années 1990. De ce fait, elle est étroitement liée à l'institutionnalisation des formations en français (Porcher, 1995 ; Galisson & Puren, 1999). Deux approches complémentaires, la technicité

et la réflexivité, ont contribué à l'évolution de cet axe. La première, qui concerne les contenus d'enseignement et les savoirs liés à l'ingénierie didactique, cherche à donner aux enseignants des outils et des méthodes efficaces. La seconde insiste sur la posture critique et réflexive de l'enseignant, elle l'invite à remettre en question sa pratique. Une analyse des données historiques montre qu'à partir des années 1990, les formations se sont peu à peu tournées vers la réflexivité.

#### ***1.4. Origines et principes de l'ingénierie didactique***

L'ingénierie didactique (ID) fait son entrée au début des années 1980 dans le domaine de la didactique des mathématiques, avec deux objectifs clés : approfondir la compréhension de la complexité des interactions en classe et établir un lien entre la recherche théorique et les interventions concrètes sur le terrain. Deux cadres théoriques sont alors déjà bien établis : la théorie des champs conceptuels de G. Vergnaud, et la théorie des situations didactiques de G. Brousseau en 1986. Ils se placent au centre de l'analyse non pas l'apprenant isolé, mais la situation didactique elle-même, articulant les trois pôles du triangle didactique : l'enseignant, l'élève et le savoir. Le curriculum officiel marocain, bien qu'affirmant l'importance de l'oral, peine à en préciser les modalités d'enseignement et les progressions attendues (Dumais & Lafontaine, 2011). En absence de cadrage normatif, le corps enseignant fait face à une dualité d'enjeux : Expliciter des directives institutionnelles souvent insuffisantes, et concevoir des modules pédagogiques adaptés aux besoins des apprenants tout en prenant en considération l'hétérogénéité de la classe. L'ingénierie didactique garantit l'articulation entre le référentiel, la planification et les postures enseignantes. Elle aide à dépasser les approches empiriques de l'expression orale en instaurant un cadre méthodique qui convertit les prescriptions curriculaires en séquences fonctionnelles ; elle adapte ainsi le rythme des progressions au le contexte éducatif marocain tout en favorisant l'évolution des pratiques enseignantes vers une professionnalisation renforcée.

Sur le plan méthodologique, d'ingénierie didactique, nous adoptons une démarche qui s'articule autour de quatre étapes clés, comme l'a définie Artigue en 1988 : les analyses préalables, la conception et l'analyse a priori, l'expérimentation, puis l'analyse a posteriori et la validation. Selon Goigoux (2012), il serait judicieux d'ajouter une cinquième étape à ce processus : la conception d'une version révisée du dispositif, basée sur les résultats obtenus. Cette approche progressive permet d'ajuster les outils pédagogiques en tenant compte des observations et des défis affrontés lors de leur mise en pratique .

#### ***1.5. Articulation entre ingénierie didactique et didactique de l'oral***

La collaboration entre théoriciens et praticiens s'est avérée déterminante pour assurer la pertinence didactique des séquences conçues : l'intégration des professionnels de l'éducation. Au cœur même du processus créatif induit une transformation significative dans la conception et l'évaluation des dispositifs d'apprentissage (Gitlin, 1990, cité dans Desgagné, 1997). Cette démarche collaborative ne se traduit pas par la mise en œuvre d'un modèle uniforme prédéfini, mais se manifeste comme le produit d'une co-construction entre chercheurs et praticiens. Cependant, ceci conduit à des séquences didactiques malléables, transposables à divers environnements éducatifs. Les recherches menées dans le domaine ont mis en évidence que l'exposé est l'activité privilégiée dans les classes d'apprentissage, suivi de près par la discussion (Lafontaine et Messier, 2009). Il s'avère par ailleurs essentiel d'examiner avec précision les obstacles qui surgissent lors de l'intégration pédagogique.

Legendre (2005) propose une conceptualisation de l'entrave comme une série de complexités qui entravent la progression d'un sujet. Elle relève de la transmission des savoirs (perspective de l'éducateur) ou de l'acquisition des connaissances (perspective de l'apprenant). L'approche méthodologique retenue s'affranchit des perspectives traditionnelles de Bachelard (1938), focalisées exclusivement sur les obstacles rencontrés par l'apprenant. Bien qu'il embrasse également ceux auxquels est confronté le pédagogue et qui sont inhérents aux méthodologies d'enseignement (Gagnon, 2010 ; Schneuwly et Dolz, 2009 ; Surian, 2015).

### ***1.6. Cadre théorique et objectifs de l'atelier formatif***

La démarche proposée trouve sa légitimité théorique dans l'héritage genevois, notamment dans les travaux fondateurs de Dolz et Schneuwly. La séquence didactique, concept central de leur œuvre, constitue la matrice originelle du dispositif mis en œuvre. De ce fait, ce qui inscrit résolument cette approche dans un paradigme socioconstructiviste où l'appropriation des genres formels procède d'une dialectique. Cette dernière, constante entre observation réfléchie et expérimentation guidée. L'atelier vise ainsi à promouvoir une acquisition progressive et méthodique des caractéristiques distinctives du genre oral. Ce dernier se déploie par des cycles successifs d'observation analytique, d'expérimentation encadrée et de formalisation collective. Une attention particulière est portée aux « actes métadiscursifs », c'est-à-dire à des éléments tels que l'introduction d'un travail ou l'annonce des transitions entre les parties. En effet, ce sont ces éléments qui confèrent leur forme définitive au genre étudié. L'attention accordée à ce sujet s'inscrit dans une démarche d'équité, au sein du contexte académique annuel. Il incombe à l'institution scolaire de remplir sa mission et de pallier, dans la mesure du possible, les disparités socio-culturelles dont sont issus les élèves. Il est impératif de souligner que la mise en œuvre de cette démarche ne saurait se concevoir sans un accompagnement soutenu de l'enseignant. Il convient de préciser que cette approche ne saurait se réduire à la simple délégation d'une responsabilité aux ressources extérieures à la classe. Cependant, la conception de l'atelier s'articule autour de quatre piliers formatifs : étayage, tissage, pilotage et désétayage progressif. En somme, ces piliers guident les apprenants dans leur progression, les aidant à passer de la préparation à la prise de parole en toute confiance.

## **2. Méthodologie de recherche**

### ***2.1. Positionnement épistémologique et démarche***

La recherche repose sur l'intégration d'un dispositif qui organise, planifie les cours et oriente les pratiques enseignantes. Dans le cadre de nos recherches, nous avons pu constater que cette contribution est un facteur déterminant dans le développement des pratiques langagières orales en classe de français. Notre hypothèse est que cette dynamique vise en premier lieu à améliorer la qualité de l'enseignement au Maroc. Du point de vue épistémologique, la recherche s'inscrit dans une perspective interprétativiste. Selon cette perspective, la réalité ne peut être appréhendée dans son essence même, en raison d'un accès direct à celle-ci qui est inaccessible (Perret et Séville, 2003). C'est dans cette perspective que la présente recherche s'efforce de saisir les interprétations diverses et les réalités multiples que les acteurs éducatifs construisent autour de l'utilisation de l'atelier formatif. Pour ce faire, il suffit de mobiliser des méthodes qualitatives, sous forme d'une expérimentation menée dans un environnement réel. Suivie d'une fiche réflexive destinée

aux apprenants à la fin de la séance, puis d'analyses de contenu, afin de recueillir et d'interpréter les perspectives des acteurs concernés.

## 2.2. Terrain et échantillon

Au total, l'étude a mobilisé environ 110 élèves (40 au lycée Sidi Yehya Beni Zeroual, 39 au lycée Ibn Arabi et 41 au lycée Ben Souda et 23 à l'école Al Qalam), ainsi que les quatre enseignants observés. Avant l'amorce des deux phases : « l'observation et l'expérimentation », j'ai demandé une autorisation auprès des responsables d'établissements scolaires. Ainsi, toutes les données recueillies auprès des élèves et des enseignants ont été anonymisées en accord avec les exigences éthiques d'une recherche menée en milieu scolaire. Cette procédure a été mise en place pour garantir le respect de la confidentialité et de la sécurité des données des participants.

Ainsi, l'analyse de contenu des séances observées et des fiches réflexives des élèves, qui a été conduite à partir d'une grille de catégories construites autour des gestes professionnels de l'atelier formatif (étayage, tissage, pilotage, désétayage).

L'étude s'étend sur quatre terrains pédagogiques distincts, représentatifs du paysage éducatif marocain : l'école rurale, l'institution privée urbaine, et deux établissements publics urbains reflétant la diversité du tissu éducatif national. Cette cartographie diversifiée permet une analyse comparative affinée, qui révèle les invariants et les singularités dans l'efficience de l'atelier formatif selon les contextes d'implantation.

| Milieu | Établissement                 | Localisation           | Statut                 |
|--------|-------------------------------|------------------------|------------------------|
| 1      | Lycée Sidi Yahya Beni Zeroual | Ghafsay, Taounat       | Public : milieu rural  |
| 2      | Lycée Ibn Arabi               | Zouagha, Fès           | Public : milieu urbain |
| 3      | Lycée Ben Souda               | Ben Souda-Zouagha, Fès | Public : milieu urbain |
| 4      | École Al Qalam                | Saïs, Fès              | Privé                  |

Tableau 1 : Répartition des milieux d'expérimentation

L'investigation s'est déroulée sur une quinzaine, du 19 avril au 2 mai. La première phase, étendue sur sept jours, a consisté en une observation systématique des pratiques en vigueur au sein des quatre environnements éducatifs. Et, avant l'introduction du dispositif expérimental l'atelier formatif est structuré autour d'un aide-mémoire méthodique.

## 2.3. Type d'étude

Chaque contexte d'enseignement a été observé selon deux phases successives : dans un premier temps, la pratique conventionnelle de la classe d'oral. Dans un second temps, une séance expérimentale qui, tout en préservant l'essence thématique originelle, s'enrichit par l'introduction du dispositif novateur. Cette approche comparative identifie les changements dans la structuration de la pédagogie et évalue l'efficacité de l'innovation méthodologique sur le développement de l'expression verbale des apprenants. Les quatre terrains ont été sélectionnés pour des raisons spécifiques. Le lycée Sidi Yahya Beni Zeroual, situé à Ghafsay, aux abords de Taounat, a été sélectionné comme établissement de référence exemplaire du contexte rural. Une analyse démographique de l'établissement révèle en effet une population scolaire caractérisée par des spécificités socioculturelles, intrinsèquement

liées à l'environnement rural. Ainsi, une analyse des ressources pédagogiques et des infrastructures disponibles révèle des disparités notables entre milieu urbain et milieu rural. Le lycée Ibn Arabi, situé dans le quartier de Zouagha à Fès, représente le cycle qualifiant en milieu urbain public, étape charnière où s'esquissent les voies académiques et professionnelles des élèves. L'établissement d'enseignement secondaire Ben Souda, fondé le 16 septembre 1986 dans le quartier Ben Souda-Zouagha, a été intégré à l'échantillon dans le but de l'enrichir d'un point de vue comparatif. En effet, l'établissement est situé en milieu urbain, ce qui constitue un contraste net avec le site rural étudié. Par ailleurs, son statut d'établissement public permet de compléter la diversité institutionnelle de l'échantillon. L'établissement scolaire privé Al Qalam, quant à lui, offre une couverture complète du parcours scolaire, du primaire au lycée, et est situé dans la commune de Saïs, dans la région de Fès-Saïs. L'intégration de l'individu à l'échantillon étudié s'explique par trois raisons principales.

La continuité pédagogique comme vecteur d'observation de la progression des pratiques langagières, un positionnement géographique hybride, et le caractère privé de l'entité qui introduit une variable institutionnelle significative dans l'échantillon comparatif.

#### **2.4. Outils de collecte des données**

Deux outils complémentaires ont été mobilisés pour la collecte des données. D'une part, une grille d'observation structurée a permis de documenter, séance après séance, les gestes professionnels de l'enseignant (étayage, tissage, pilotage, désétayage), l'organisation spatiale de la classe et les interactions entre pairs. Par ailleurs, une fiche de réflexion a été mise à disposition des élèves à l'issue de chaque séance. Cette fiche les encourage à réfléchir à quatre axes spécifiques : leur perception de la pratique, les enseignements tirés de leur expérience personnelle, leur capacité à anticiper des situations futures et les idées d'exploration qu'ils ont identifiées.

### **3. Résultats**

#### **3.1. Diagnostic des pratiques enseignantes observées (première séance)**

La première phase d'observation, conduite dans les classes en tant qu'environnement naturel, a permis l'analyse des interactions entre enseignants et élèves. De même, l'établissement d'une représentation fidèle du paysage pédagogique en vigueur et un socle comparatif indispensable avant l'introduction du dispositif. Dans le premier milieu, Lycée Sidi Yahya Beni Zeroual, sous l'influence d'un groupe de tronc commun français (TCF) de 40 élèves. Le pilotage didactique se manifeste dans l'organisation prévisionnelle de la séance : l'élaboration d'un processus structuré, depuis l'initialisation jusqu'à la clôture synthétique. Ce qui révèle une démarche méthodique visant à réguler la dynamique collective vers l'accomplissement des objectifs d'expression et de conceptualisation relatifs à la violence. Il est important de remarquer, l'anticipation des étapes clés, la sélection des leviers conversationnels (les questions directives), et la préfiguration de la gestion du flux de parole (stimulation, distribution équitable, recadrage éventuel) sont autant d'indicateurs de cette ingénierie pédagogique. Le rappel du contenu de la séance précédente constitue une opération de tissage diachronique fondamentale, en ce qu'elle crée un lien entre le moment présent de l'activité et le passé récent. Néanmoins, la phase terminale de synthèse, au cours de laquelle l'enseignante procède à une récapitulation des points discutés (typologies, étiologie, conséquences, pistes de résolution), joue un rôle crucial dans ce tissage conceptuel.

Dans le second milieu, Lycée Ibn Arabi, (39 élèves), l'enseignant assure la préparation de l'aménagement visuel, qui sert de balisage de l'espace et de suggestion du cheminement pédagogique. Dès les premiers instants de la séance, l'enseignant prend soin de poser le cadre : « il ne s'agira pas de stigmatiser ou de condamner mais de saisir les mécanismes intimes sous-jacents à ces situations ». Par cette simple précaution, la crainte d'être jugé se trouve aussitôt levée chez les élèves. Par la suite, l'enseignant se montre à l'écoute : il reformule ce que disent les élèves afin d'en éclaircir le sens, puis relance la réflexion à l'aide de questions ouvertes. Cette manière d'accompagner les élèves a pour effet de libérer la parole de ceux qui, d'ordinaire, restent en retrait ; peu à peu, d'autres élèves plus discrets se laissent à leur tour entraîner dans l'échange.

Dans le troisième milieu, Lycée Ben Souda, la séance inaugurale transforme la classe en un espace de confiance : les illustrations projetées trouvent un écho immédiat chez les élèves, certains reconnaissant des situations vécues. Au sein des petits groupes, plusieurs élèves habituellement taciturnes prennent la parole pour partager une expérience personnelle liée au thème de la violence. Tandis que d'autres mêlent français et darija pour exprimer leur vécu. Les témoignages, initialement empreints de réserve, se sont avérés de plus en plus convaincants au fil de la séance. La discussion marque une première avancée vers la résolution des tensions évoquées plutôt qu'un simple débat théorique.

Dans le quatrième milieu, École Al Qalam, l'enseignant conduit une évaluation tripartite fondée sur l'introspection guidée et invite chaque apprenant à examiner de manière critique sa propre performance à partir de critères d'évaluation spécifiques. L'organisation spatiale de la classe, en forme de croissant, accompagne cette écologie bienveillante. Dans ce sens, la distance physique de l'enseignant s'ajuste en fonction des élèves, se rapproche des plus vulnérables et s'éloigne respectueusement des plus assurés. Cette capacité à s'effacer pour laisser s'épanouir les échanges horizontaux entre pairs a été observée à plusieurs reprises, traduisant une confiance construite dans la capacité d'autocontrôle des apprenants.

### **3.2. Observations lors de la deuxième séance**

La seconde séance, portant sur le thème de l'envie, a permis d'affiner le diagnostic. Dans le premier milieu (Lycée Sidi Yahya Beni Zeroual), elle a été organisée selon une double temporalité, à la fois orale et écrite, avec l'instauration d'un climat de respect traduit par l'emploi récurrent des termes « encouragement » et « confiance ». Dans le second milieu d'apprentissage (Lycée Ibn Arabi), la séance pédagogique est structurée autour de l'étude de l'œuvre théâtrale *Le Bourgeois Gentilhomme* de Molière. On peut dire que le sentiment d'envie est vicié par le personnage principal. Cette pièce sert de prisme interprétatif pour la discussion pédagogique. L'enseignante combine les prises de parole individuelles et les mises en commun collectives. Cette combinaison est comme une posture de médiatrice face aux positions antagonistes suscitées par le thème. Elle accorde la priorité à l'émergence d'une compréhension modérée plutôt qu'à une synthèse imposée, en variant sa présence entre la posture de guidage et de retrait. Cette observation met en exergue une opportunité d'amélioration en ce qui concerne la différenciation des modalités de participation. Il serait souhaitable que cette différenciation prenne en compte la pluralité des profils des élèves.

Dans le troisième milieu (Lycée Ben Souda), l'observation a révélé qu'un élève tendait à s'appropriier l'espace d'expression, freinant l'émergence des interprétations de ses camarades sur cette émotion pourtant universellement éprouvée. Une configuration qui, selon Brousseau, pourrait être interprétée comme un effet de contrat didactique

dysfonctionnel appelant un étayage plus modulé de la part de l'enseignant. Dans le quatrième milieu (École Al Qalam), un débat structuré entre trente élèves a été observé, l'enseignant assumant le rôle de modérateur. Lorsque la discussion s'intensifiait entre les positions antagonistes, une modification de la posture corporelle de l'élève qui prenait la parole (dos plus droit, mains jointes, regard englobant la classe) suffisait à restaurer l'attention du groupe, signe d'une dynamique relationnelle construite méthodiquement sur la durée. Un moment de tissage explicatif a par ailleurs permis de relier la réflexion des élèves sur l'envie à des références culturelles et historiques, et illustre la capacité du dispositif à ancrer l'oral dans une culture scolaire partagée.

### **3.3. Forces et faiblesses des pratiques observées**

Une analyse comparative des quatre milieux aide à identifier des forces récurrentes dans une structure pédagogique cohérente. Les fiches fournissent des repères méthodologiques utiles aux apprenants, tout en structurant les informations et en fournissant des directives. L'implication des élèves dans les débats s'avère plus significative lorsque les thématiques abordées résonnent avec des expériences vécues dans leur vie quotidienne. Bien que les sujets tels que la violence ou l'envie semblent susciter une réaction émotionnelle significative chez les élèves. Cette dynamique résultait de la résonance de ces questions avec leurs propres expériences et même la construction de leur identité. En ce qui concerne les compétences, les élèves démontrent une capacité notable à transférer les méthodes de communication acquises en classe vers des contextes extérieurs. Notamment, dans un contexte où la circulation de l'information est particulièrement abondante, l'argumentation tient une place importante. Elle s'avère ainsi être une compétence fondamentale pour l'exercice effectif de la citoyenneté.

Un potentiel de socialisation se dégage également à travers les activités orales telles que les débats constituant un outil efficace pour inculquer les règles de la communication.

Plusieurs faiblesses ont néanmoins été relevées : une expression parfois orpheline de ses racines culturelles, lorsque l'enseignement de l'oral ne s'appuie pas sur le patrimoine marocain. Ce manque d'ancrage étant particulièrement sensible en zones rurales, ainsi qu'un manque de considération de la richesse linguistique marocaine. Les procédures de gestion des échanges oraux ne sont pas toujours explicitement définies ni adaptées aux particularités des groupes, ce qui intensifie les inégalités en matière de prise de parole. De même, le manque d'utilisation des outils numériques même les plus élémentaires comme l'enregistrement, prive l'élève de s'auto-évaluer. Enfin, il existe une tendance qui présente l'oral comme une pratique dissociée des autres composantes de la langue, ce qui nuit au transfert des acquis. Ces constats renvoient à des besoins précis, tels que l'ancrage des thématiques universelles. Dans le patrimoine oral et culturel marocain, pour que les sujets abordés résonnent avec authenticité et la structuration d'une orchestration des interactions selon les spécificités spatiales et sociales de chaque établissement. Dans les contextes ruraux notamment, l'adoption de structures emboîtées (petits groupes puis assemblée plénière) aide à optimiser la participation ; intégrer des « fenêtres » technologiques, l'enregistrement et la réécoute des productions favorisant l'introspection en milieu urbain. Tandis que, l'exploitation de documents sonores authentiques qui élargit l'horizon de référence en zone rurale et adapte les attentes à la singularité de chaque profil. En somme, les apprenants réservés bénéficient d'un accompagnement patient et graduel vers la prise de parole en groupe.

| Milieu                                   | Forces observées                                                   | Faiblesses / limites                                                   | Spécificités                                                        |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 1. Lycée Sidi Yahya Beni Zeroual (rural) | Climat de confiance et d'encouragement ; double ancrage oral/écrit | Ressources matérielles limitées ; ancrage culturel parfois insuffisant | Organisation en structures emboîtées (petits groupes puis plénière) |
| 2. Lycée Ibn Arabi (urbain public)       | Participation accrue d'élèves habituellement réservés              | Alternance français/darija pas toujours valorisée comme ressource      | Mixité linguistique dans les prises de parole                       |
| 3. Lycée Ben Souda (urbain public)       | Dynamique de groupe engagée autour de thèmes identitaires          | Appropriation inégale de l'espace de parole par certains élèves        | Besoin d'un étayage plus modulé de l'enseignant                     |
| 4. École Al Qalam (privé)                | Introspection guidée ; gestion fine de la posture de l'enseignant  | Ancrage culturel local à renforcer si non travaillé explicitement      | Organisation spatiale en croissant ; débat structuré                |

Tableau 2 : Synthèse comparative des forces, faiblesses et spécificités observées selon les quatre milieux

### 3.4. Mise en œuvre de l'atelier formatif : l'aide-mémoire comme dispositif central

La séance expérimentale s'organise en cinq étapes : l'élément déclencheur, là où l'enseignant présente aux élèves un exposé oral, il utilise volontairement un aide-mémoire inadéquat, imprimé sur une feuille chiffonnée. Puis, l'état des connaissances, les élèves sont invités à identifier les défauts de cet aide-mémoire ; le texte continu et les caractères réduits avec les informations secondaires. L'enseignement, s'établit avec une élaboration collaborative d'un référentiel de l'aide-mémoire adéquat. La mise en pratique, par la conception d'un aide-mémoire collectif puis individuel et à partir de fiches cartonnées. Finalement le retour en grand groupe, où chaque équipe présente et confronte son aide-mémoire. L'originalité du dispositif repose sur une inversion initiale : l'enseignant propose une démonstration délibérément défailante, ce qui transforme les apprenants en observateurs critiques. Une transformation progressive de la présence de l'enseignant s'opère ensuite. Celui-ci endosse le rôle d'orchestrateur lorsqu'il rassemble les énoncés des élèves ; et les transcrit au tableau, avant de se déplacer entre les groupes afin de dispenser ses conseils avec parcimonie durant les phases expérientielles. L'aide-mémoire, initialement perçu comme un support rassurant, devient progressivement moins présent, pour se transformer en un ensemble d'indices qui guident la prise de parole lors de la phase finale.

Au terme de chaque séance, une fiche réflexive est proposée aux élèves, organisée autour de quatre axes : le regard attentif sur les éléments de la pratique qui ont retenu leur attention. Ainsi, les révélations personnelles (les processus cognitifs sous-tendant la mise en mots des notions comprises). De même, l'ancrage dans l'action future (la transposition des acquis à des situations de prise de parole à venir) et l'horizon des possibles (les pistes d'exploration souhaitées). Cette démarche structurée ne se limite pas à la simple collecte de perceptions. Elle transforme chaque participant en artisan conscient de sa propre trajectoire d'acquisition, tout en fournissant à l'enseignant un éclairage précieux sur l'empreinte réelle de sa pédagogie.

### 3.5. Étapes détaillées et gestes professionnels de l'atelier

Dans les premières séances, l'organisation didactique s'articule autour de l'aide-mémoire comme dispositif d'accompagnement à la prise de parole ; selon six mouvements complémentaires. L'élément déclencheur découle de la mise en scène délibérément

maladroite de l'enseignant qui bafouillant et perdant le fil de son discours manipule un aide-mémoire chiffonné. Il crée d'emblée un déséquilibre propice à l'apprentissage chez les apprenants, et rend tangible un concept souvent abstrait pour eux. Cette approche trouve des résonances particulières selon le milieu d'enseignement. Dans le secteur privé, où l'art oratoire est souvent valorisé comme pratique distinctive, elle permet de démystifier la maîtrise rhétorique. Dans le public, elle démocratise l'accès à des techniques discursives parfois perçues comme élitistes. En milieu urbain, elle fait écho aux pratiques langagières plurielles des élèves, entre oralité quotidienne et exigences académiques. La progression didactique se caractérise ensuite par une mise en pratique subtilement graduée, passant du collectif à l'individuel. Puis à l'équipe, ce qui permet une appropriation progressive de l'aide-mémoire comme support progressif du discours oral.

Les moments de retour en grand groupe créent un espace d'écoute actives et de feedback constructif. Ce qui mène à l'instauration d'un climat de confiance où l'erreur orale, dédramatisée, devient un passage naturel vers la maîtrise oratoire. L'activité métacognitive qui règne dans l'édifice amène les apprenants à méditer leur pratique de l'oral et aux supports qui la soutiennent, développant ainsi la posture réflexive nécessaire à un apprentissage autonome. Lors des deuxièmes séances, portant sur le thème de l'envie, quatre gestes professionnels de l'enseignant s'entrelacent avec subtilité. Le tissage, qui opère comme fil conducteur en établissant des liens explicites entre les phases d'apprentissage, les expériences antérieures des élèves et les contextes d'application futurs. L'étayage, particulièrement visible dans l'exploitation des fiches formalisant les caractéristiques d'un aide-mémoire efficace, avant un désétayage progressif invitant à l'auto-évaluation réflexive. Le pilotage, qui se traduit par une gestion rigoureuse des transitions entre les six phases didactiques. Ensuite, par le maintien d'un engagement cognitif optimal et l'institutionnalisation des savoirs lors de l'exploitation collective des fiches. Selon les milieux, le dispositif se décline en variantes complémentaires, une exploration de l'envie comme ressort narratif à travers un corpus d'extraits littéraires et des lectures expressives. Ainsi, une analyse des stratégies rhétoriques induisant l'envie dans les messages publicitaires, avec production guidée de capsules vidéo ; ou encore une gestion des relations interpersonnelles, à travers des jeux de rôle structurés portant sur la verbalisation constructive des émotions. Cette ingénierie didactique multi-contextuelle témoigne d'une conception éducative où chaque milieu enrichit la compréhension du phénomène abordé tout en développant des facettes complémentaires de la compétence orale.

### **3.6. Limites méthodologiques :**

Cette expérimentation présente plusieurs limites. Premièrement, la durée d'une heure ne permet que difficilement l'émergence et l'approfondissement d'idées complexes. Certes, le nombre limité de ressources matérielles « les supports audiovisuels et les textes complémentaires » limite les approches possibles et compromet l'ancrage des apprentissages dans la mémoire des élèves.

Sur le plan humain, l'observation au sein des classes mène à une vision selon laquelle certains apprenants peuvent manifester une certaine réticence à s'exprimer. Notamment, en raison d'une peur de l'erreur ou d'un sentiment d'inconfort face à un public. De même, l'existence d'affinités au sein du groupe influe sur la facilité ou la difficulté à engager un dialogue collectif authentique. Par ailleurs, les ressources officielles utilisées présentent elles-mêmes certaines lacunes. Aussi, les dynamiques interpersonnelles entre pairs, telles

qu'elles se manifestent au sein du groupe, exercent une influence significative sur la capacité à établir un dialogue collectif effectif.

Cependant, l'absence de groupe témoin, la durée d'observation limitée à deux semaines, et même la comparaison des classes avant et après n'établissent guère un lien de causalité solide. Ainsi, pour la personnalisation du texte, il est recommandé d'ajouter un exemple concret vécu pendant l'expérimentation de l'atelier. Cela rend le texte plus vivant et moins générique, tout en prenant en considération le moment de flottement ou la réaction des élèves. Or, les changements observés pourraient résulter d'un simple effet de nouveauté ou même de la présence de l'observateur, plutôt que de l'efficacité intrinsèque de l'atelier.

Sur le plan de l'évaluation de la parole, deux obstacles ont également été identifiés : la tâche est chronophage, et les observations restent influencées par les filtres personnels de chaque évaluateur, ce qui crée un écart entre perception subjective et réalité objective de la prestation.

#### **4. Synthèses et discussion des résultats**

Comme indiqué dans la partie 3, les résultats aident à répondre aux trois objectifs annoncés en introduction. Ils confirment le diagnostic des enjeux de l'enseignement de l'oral au Maroc, documentent des effets positifs associés à l'atelier formatif. Ainsi qu'ils alimentent les recommandations pour son intégration pérenne dans la séquence didactique, sous réserve des limites interprétatives discutées ci-dessous. Dans cette section, nous analysons les résultats obtenus en les mettant en parallèle avec les cadres théoriques mobilisés dans le cadre de la revue de littérature. Nous nous appuyons sur la séquence didactique de Lafontaine (2001), la logique instrumentale de Rabardel et le processus d'organisation avec la gestion de la situation pédagogique défini par Reuter (2013). Néanmoins, une analyse minutieuse de ces résultats s'avère nécessaire. Le protocole d'étude ne comprend pas de groupe témoin suivant uniquement la pratique conventionnelle en parallèle. Chaque classe a sa propre référence, une comparaison de chaque situation avant et après la mise en place du dispositif, sur une période limitée à deux semaines. Une prudence s'impose de près, les évolutions constatées entre les deux temps de mesure ne reflètent ni forcément ni uniquement, les mérites propres de l'atelier de formation. Elles peuvent contribuer à la traduction d'un simple effet de nouveauté lié à l'arrivée du dispositif, ou à un effet Hawthorne. Ce dernier est une modification des comportements du seul fait qu'un observateur est présent. Il convient donc de considérer les résultats qui suivent cette réserve à l'esprit. Ils rendent compte d'effets constatés dans ce cadre précis, sans établir de façon certaine un lien de cause à effet avec l'efficacité réelle du dispositif.

##### **4.1. Optimisation du dispositif au sein des classes**

Les ateliers formatifs proposés aux apprenants s'apparentent à un parcours structuré, au cours duquel chaque élève est invité à explorer et à affiner ses capacités d'expression. Le carnet personnel s'y révèle un espace d'archivage privilégié pour les idées et les observations. Cette démarche favorise l'émergence d'un réseau de propos entre élèves qui, par leur interaction. Ils forment une trame conceptuelle cohérente, développée progressivement à travers le dialogue collectif.

##### **4.2. Intégration du numérique : un potentiel identifié, à confirmer sur le terrain**

Les résultats de l'étude mettent en évidence une absence d'intégration numérique dans le dispositif, plutôt qu'une intégration déjà avérée. En effet, l'analyse a révélé une sous-

exploitation des outils numériques, y compris des plus élémentaires tels que l'enregistrement. Cette déficience a été identifiée en 3.3 comme une faiblesse récurrente des pratiques observées, ce qui prive ainsi les élèves d'un moyen simple d'auto-évaluer leurs connaissances. Cette absence de prise en compte de la dimension orale dans l'apprentissage des langues renvoie à la distinction proposée par Dupont et Grandaty (2016). Ce va et vient entre un oral enseigné comme objet d'apprentissage et un oral travaillé comme médium au service d'autres apprentissages. Dans ce contexte, l'enregistrement ne saurait être considéré comme un gadget technologique, mais bien comme un outil de réflexivité permettant à l'apprenant d'évaluer et de corriger ses performances orales. Dans le cadre de cette recherche, l'observation a porté sur quatre terrains. Il ressort des observations qu'un seul milieu a intégré un support numérique lors de la deuxième séance à savoir production guidée de capsules vidéo autour des stratégies rhétoriques publicitaires (voir 3.5). Tandis que les trois autres milieux ont conservé des modalités orales et écrites traditionnelles. Cette hétérogénéité incite à une approche prudente quant à l'intégration systématique et de l'évaluation des outils numériques plutôt qu'une généralisation. Ces outils tels l'enregistrement et la réécoute, dans les prochaines itérations du dispositif. Cependant, il convient de noter que les données actuelles ne permettent pas de déterminer l'effet de ces outils sur les apprentissages.

#### **4.3. L'aide-mémoire comme support visuel de l'oral**

Le second axe de discussion porte sur l'aide-mémoire lui-même, qui constitue le seul support matériel et visuel documenté dans les résultats. Comme nous l'avons décrit dans les sections 3.4 et 3.5. La conception de cet artefact, que nous appelons la « fiche », illustre avec pertinence la logique instrumentale développée par Rabardel en 1995. En effet, cet artefact, qui est au départ un contre-exemple délibérément défaillant présenté par l'enseignant, évolue au fil de la séance pour devenir un outil de production collective. Par la suite, il se transforme en un repère individuel qui s'estompe progressivement à mesure que l'élève gagne en autonomie de parole. L'analyse des données recueillies a permis de mettre en évidence un désétayage progressif et observé dans les quatre milieux. Ce phénomène confirme l'hypothèse selon laquelle la valeur du support ne réside pas en ses propres qualités intrinsèques, mais plutôt dans la manière dont l'enseignant en régule l'usage tout au long de la séance.

Les variations observées selon les contextes (un ancrage dans un corpus littéraire dans un établissement, une analyse de messages publicitaires dans un autre, des jeux de rôle dans un troisième – voir 3.5) suggèrent que l'aide-mémoire fonctionne moins comme un modèle universel que comme une structure adaptable. Il incombe donc à chaque enseignant de l'ajuster aux ressources et à la culture de sa classe.

#### **4.4. Collaboration entre enseignants et chercheurs**

Le partenariat entre acteurs du milieu éducatif et chercheurs joue un rôle déterminant dans la rénovation des méthodes d'enseignement de l'oral. Cette rencontre professionnelle, par l'échange et la réflexion collective, produit une intelligence qui dépasse la somme des compétences individuelles. L'enseignant, ancré dans la réalité scolaire, détient un savoir pratique inestimable. Il a une capacité immédiate à identifier les difficultés de ces élèves, à interpréter les signes implicites et à modérer de manière continue ses méthodes. Or, le chercheur, apporte la perspective théorique et élabore les cadres analytiques nécessaires. Cette complémentarité s'avère particulièrement fertile dans la logique

instrumentale construite par Rabardel, au sein de laquelle l'enseignant adapte l'outil conceptuel aux besoins spécifiques de sa classe. La nature spiralee du travail collaboratif mérite une attention particulière : cette approche s'éloigne d'un modèle vertical où la recherche serait une source d'informations directes pour le terrain. Au profit d'un mouvement circulaire dans lequel l'expérience pratique alimente la réflexion théorique, laquelle génère à son tour des changements dans les techniques pédagogiques. La recherche-action constitue à cet égard un cadre méthodologique particulièrement fertile. Ce qui accorde aux enseignants un statut de co-chercheurs et leur permet de mesurer et d'évaluer leurs pratiques de manière critique. Tout en garantissant aux chercheurs une immersion authentique dans la réalité éducative qu'aucune observation externe ne pourrait égaler. Cette collaboration se heurte toutefois à des obstacles spécifiques : les rythmes distincts de l'école et de l'université, la divergence des critères d'évaluation, la rivalité des priorités représentent autant de freins potentiels. Sa réussite repose sur une reconnaissance mutuelle des contraintes et des expertises, sur la création d'un vocabulaire commun et sur l'établissement d'objectifs partagés explicites. L'optimisation de l'enseignement oral requiert par conséquent une articulation indissociable entre dimension théorique et dimension empirique, entre recherche académique et application sur le terrain.

### Conclusion

L'analyse des quatre champs d'expérimentation : milieu rural, urbain, étatique et privé révèle une constance des atouts de l'atelier formatif, malgré la diversité des contextes. Ces résultats suggèrent une transférabilité potentielle de l'atelier formatif, ouvrant une voie prometteuse pour des recherches ultérieures. Cette étude répond aux trois objectifs énoncés dans l'introduction. D'abord, elle a permis de diagnostiquer les enjeux de l'enseignement de l'oral au Maroc, puis de mesurer l'efficacité didactique de l'atelier formatif dans le développement des pratiques langagières orales et enfin de proposer des recommandations pour son intégration durable dans la séquence didactique.

De même, il apparaît que l'ingénierie didactique constitue le fondement théorique qui a facilité l'intégration harmonieuse des innovations proposées. Cependant, elle fournit aux praticiens un cadre conceptuel transposable, et non une simple boîte à outils méthodologique. Dans la pratique, l'amélioration des compétences en expression orale peut être considérée comme une responsabilité partagée entre les chercheurs et les enseignants, et la coopération entre eux semble être le moyen le plus efficace d'intégrer une didactique de l'oral dans les contextes réels du Maroc. En somme, il convient de préciser que cette recherche demeure circonscrite à quatre établissements et à une période d'observation de deux semaines. Alors, deux prolongements permettraient de consolider les premiers résultats obtenus. Premièrement, un suivi longitudinal sur un trimestre permettrait de vérifier la pérennité des acquis au-delà de la période d'expérimentation. Deuxièmement, une extension du dispositif à d'autres compétences orales (l'écoute active, l'interaction spontanée) et à un échantillon d'établissements plus large permettrait d'affiner les modalités de sa généralisation à l'échelle du système éducatif marocain.

### Références bibliographiques

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin.
- Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*, 28, 29-42.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. In Press.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques (incluant « Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique », p. 115-160)*. La Pensée Sauvage Éditions.
- Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, 221, 13-28.
- De Grandpré, M. (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. Dans *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 53-66). Peisaj.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Éditions Peisaj.
- Dumais, C., et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : pratiques effectives au 3e cycle du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151-176). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C., & Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux*, 90, 5-24.

- Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 7-16.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale. De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* [Thèse de doctorat, Université de Genève].
- Galisson, R., & Puren, C. (1999). La formation en questions. CLE International.
- Garcia-Debanc, C., & Plane, S. (dir.). (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* INRP-Hatier.
- Gitlin, A. D. (1990). Educative research, voice and school change. *Harvard Educational Review*, 60(4), 443-466.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. Dans M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s)* (p. 33-42). De Boeck.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière éducation.
- Lafontaine, L., & Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! : 18 ateliers formatifs clés en main* (Préface de G. Plessis-Bélair). Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- Lafontaine, L., & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Perret, V., & Séville, M. (2003). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.-A. Thiétart et al. (dir.), *Méthodes de recherche en management* (pp. 13-33). Dunod.
- Plane, S. (2019, 19 mai). *L'oral, un objet multidimensionnel* [conférence]. Institut français de l'Éducation, Lyon.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. CNDP/Hachette Éducation.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette Éducation.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : de l'erreur au dysfonctionnement*. Presses universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.

- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage* (H. Pauchard, trad.). Hermann. (Ouvrage original publié en 1969)
- Surian, M. (2015). *Enseigner la production orale et écrite en classes d'accueil postobligatoires* [Thèse de doctorat, Université de Genève].

