

Evaluer l'oral au lycée marocain: S'agit-il d'un agir normé ?

[Evaluate the oral at the Moroccan high school: Is it a normative act?]

Mohamed Marouani

Laboratoire LARLANCO, FLSH Agadir, 80000 Agadir, Morocco

Copyright © 2023 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the **Creative Commons Attribution License**, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: Since 2014, the Moroccan high school has international sections of the baccalaureate in three options. For the French option, the time slot for French language is extended and an oral test is established in the terminal year. Installing such a test implies subjecting this field, with a high frequency of variability, to docimological rules. Our wish to brush the reality of this new practice opens first with a few benchmarks founding the semantics of the oral before questioning the inventory of its evaluative practice in the Moroccan high school via a survey in the territory of the *Rhamna* province. The responses of teachers and learners, making up the population of this survey, retrace their representations towards the semantics of Oral and reproduce the image of a practice that is little impregnated by what this semantics supposes. The brushed image, motivated by the will to propose, will therefore open up to prospects for action that can allow us to verify to what extent the oral can become an object of a standardized evaluation.

KEYWORDS: oral, evaluation, teaching practice, normativity, baccalaureate.

RESUME: Depuis 2014, le lycée marocain s'est doté de sections internationales du baccalauréat en trois options. Pour l'option -français-, la plage horaire du français devient élargie et une épreuve orale est établie en 2^{ème} année. Installer une telle épreuve sous-tend soumettre ce domaine, à forte fréquence de variabilité, aux règles docimologiques. Notre souhait de brosser la réalité de cette nouvelle pratique s'ouvre d'abord sur quelques repères fondant la sémantique de l'oral avant d'interroger l'état des lieux de sa pratique évaluative au lycée marocain via une enquête dans le territoire de la province de *Rhamna*. Les réponses des enseignants et des apprenants, faisant la population de cette enquête, retracent leurs représentations vis-à-vis de ladite sémantique de l'oral et reconduisent l'image d'une pratique peu imprégnée par ce qu'elle suppose (la sémantique de l'oral). L'image brossée, motivée par la volonté de proposer, s'ouvrira donc sur des perspectives d'action pouvant nous permettre de vérifier dans quelle mesure l'oral peut devenir objet d'une évaluation normée.

MOTS-CLEFS: oral, évaluation, pratique enseignante, normativité, baccalauréat.

1 INTRODUCTION

L'oral constitue un passage obligé dans toutes les disciplines enseignées dans le système éducatif marocain. Au cycle qualifiant, l'année 2014 a marqué un tournant quant à ce « parent pauvre » selon les termes de Perrenoud. Dorénavant, le lycée marocain compte des sections internationales du baccalauréat à trois options majeures, dont le BIOF (Option « Français »). Au sein de cette dernière option, la volonté de promouvoir l'oral d'un outil d'enseignement-apprentissage à un objet évaluable se lit dans le discours accompagnant ce remaniement.

Médium et/ou objet, vouloir l'évaluer suppose pouvoir fléchir un domaine aussi complexe que subjectif, l'oral en l'occurrence, au souhait d'une véritable codification (standardisation/normativité et opérationnalisation), comme peuvent le prédire les textes officiels récents. Ce souhait, éventuellement légitime, s'affronte à d'énormes défis et l'on se demande

comment l'on peut optimiser l'action d'évaluer l'oral chez nos lycéens. Autrement dit, ne doit-on essayer d'abord de délimiter quel (s) oral (-aux) enseigner avant d'en prévoir évaluer la portée ? Quels contenus et quelles méthodologies choisir ? Quel (s) aspect (s) évaluer ? Et à base de quels critères, de quelles tâches et de quels outils ?

Essayer de répondre à de telles interrogations est, pour nous, essayer, d'abord, de rappeler quelques aspects du discours théorique fondant le domaine de l'oral pouvant orienter, ensuite, l'action de brosser une image de sa pratique évaluative en classe de français au lycée marocain dans la région de Rhamna (Marrakech Safi) pour pouvoir juger dans quelle mesure l'évaluation de l'oral puisse devenir un agir normé.

2 REPÈRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Dans la vie sociale, tout comme dans la vie scolaire, l'oral se pratique couramment et s'observe spontanément. Sa production suppose être soumise à des fondements sous-jacents pouvant constituer un véritable discours théorique. Cette section se propose d'apporter quelques repères théoriques pouvant réorienter l'appréhension du domaine de l'oral et son évaluation avant d'étaler ce qui constitue nos choix méthodologiques ayant gouvernés et servi notre travail de terrain.

2.1 SÉMANTIQUE DE L'ORAL

Du latin « os, oris », l'oral renvoie à tout ce qui est transmis par la bouche, donc exprimé de vive voix. Par opposition à ce qui a trait à tout énoncé écrit, est dit « oral » tout énoncé se rapportant à cet organe principal de l'appareil phonatoire humain.

A première vue, l'oral n'est assimilé que par opposition à l'écrit. En tant que clause minimale, le pacte paraît juste; or, la recherche scientifique manque de mérite, nous semble-t-il, si elle se fie aux premières acceptions.

2.1.1 QU'EST-CE QUE L'ORAL ?

L'aspect oral traduit la qualité de tout propos énoncé/prononcé par le biais de la voix; moyennant tout un processus physique et mental permettant de produire des suites vocales significatives. Ainsi, étant un canal indispensable d'une grande part du langage oral verbalisé, la voix, au-delà des représentations qui peuvent en altérer le sens, ne se réduit point en une suite de sons. Elle est le lieu d'une accentuation, d'un flux, d'un débit, d'une intonation, etc. Ce sont-là des phénomènes prosodiques, partie intégrante du discours oral, qui accompagnent toute articulation et élèvent, par-là, l'oral à une réalité beaucoup plus complexe qu'une simple expression de vive voix.

Un langage oral fait à base d'une voix suppose une autre activité permettant de déchiffrer ce qui vient d'être dit, l'écoute. Notre propos ne s'offre point la liberté de lier l'existence de l'une à celle de l'autre de façon à trancher si l'écoute est ce qui prouve effectivement l'existence de la voix et vice versa. Pourtant et bien que les deux activités se complètent au sein de langage, elles ne peuvent décrire l'intégralité du domaine puisque même en leur absence, de l'oral continue à se produire.

Différent du code écrit, tout comme le confirment *Pietro* et *Wirthner*¹ en réitérant que les deux manifestations de toute langue, à savoir l'oral et l'écrit, ne mettent pas en œuvre les mêmes paramètres en énonciation, l'oral se distingue par les spécificités de son caractère vocal alliant composantes phonématiques et prosodiques, composantes combien créatrices de sens.

2.1.2 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ORAL

Différente de l'expression écrite, l'expression orale est le lieu de bien de spécificités, souvent occultées ou implicites, dans la réalité sociale comme dans le cadre scolaire. *Roger Bautier*² les classent en trois grandes catégories.

¹ Pietro, J. et Wirthner, M., *Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe*, Neuchâtel, Tranel, vol. 25, pp. 29-49, 1995.

² Bautier, R., « Note sur l'oral et la véridiction », *Pratiques* n° 17, pp. 53-55, octobre 1977.

2.1.2.1 LES COMPOSANTES VOCALES VERBALES

Ce sont les unités linguistiques du langage oral mis au service de l'expression. Mettre en acte tous ses éléments dépend du code dans lequel se fait cette expression. Le code peut être un moyen (dominante communicative) comme il peut être une fin en soi (dominante linguistique); seule l'approche suivie en précise les priorités reléguant l'une ou l'autre dominante au second plan. Ainsi, une maîtrise de la langue sous-tend deux aspects, souvent inséparables, et présuppose:

- De varier les formes d'expression et des registres employés en fonction des situations (contextes, objectifs, auditoires, etc.);
- De veiller sur la qualité de la langue utilisée (lexique, construction, organisation, etc.)

Certes, l'oral semble être lié à l'usage de langue dominé par le premier aspect, mais sans se passer de moyenner du lexique, des constructions, des sens, etc. Ces constituants mobilisés constituent l'essentiel des composantes vocales verbales.

2.1.2.2 LES COMPOSANTES VOCALES NON-VERBALES

Etant l'élément le plus fondamental de l'expression orale, la **voix** se caractérise par un **volume**, adaptable en fonction des situations, de la distance et de l'atmosphère ambiante; par un **débit**, contrôlable en vitesse et en clarté; par une **prononciation** où se détachent les syllabes et se respectent les liaisons et par une **intonation**. Ces éléments accompagnent la voix à l'émission et caractérisent les réalisations verbales sans qu'ils aient des formes indépendantes. Ce sont des constituants vocaux mais non verbaux

2.1.2.3 LES ÉLÉMENTS NON-VOCAUX NON-VERBAUX

Outre le verbal et le vocal, un message oral devient davantage expressif dès qu'il est conforté par des **gestes** et des **mimiques** l'illustrant, l'adaptant ou le ponctuant. *Bautier* regroupe les aspects non-verbaux non vocaux dans trois grandes catégories: la mimique, la kinésique et la proxémique.

Outre ces éléments supra linguistiques qui accompagnent la voix et la nuancent, d'autres éléments accompagnent l'ensemble de l'expression (voix et gestes) et engendrent, donc, d'autres significations. Il s'agit essentiellement des **pauses**, des **silences** et des **regards**.

En effet, la catégorisation des caractéristiques de l'oral que propose ce chercheur (*Bautier*) se trouve complétée par d'autres éléments (bien qu'avec peu d'intérêt), tels que: les réajustements, les hésitations, les ruptures, les lapsus, etc.

D'autres aspects, lors de tout échange oral, surgissent rendant, donc, l'enseignement de l'oral plus spécifique. Il s'agit des réorganisations sans cesse de l'ensemble des éléments de la situation de communication. La présence physique du/des locuteur (s) et de l'/des interlocuteur (s) permet la rétroaction directe et introduit le discours dans la quête permanente et immédiate de cohérence et d'efficacité. Ainsi, les situations de communication orales peuvent prendre en compte l'autre (où plusieurs intervenants prennent la parole et où la communication se construit à plusieurs) comme elles peuvent se faire sans le prendre en considération (situation monologale, non-communication, etc.).

De ce fait, l'oral se distingue de l'écrit par sa capacité énorme de permettre le réajustement du propos. Au moment où la cohérence, à l'écrit, se tient comme obstacle rendant le processus de réajuster ses idées une aventure aussi risquée qu'étendue, l'oral conforte l'économie de l'expression et rend plus efficace l'effort finalisant l'énoncé. Différentes opérations permettent alors de mieux dire:

- L'explication: en position d'expression orale, le brouillage peut se lever *in medias res*; clarifier, expliquer ou nuancer deviennent, donc, des actions immédiates;
- La reformulation: maintenir une communication orale revient à prendre en considération les retours manifestés. Reprendre son énoncé sous d'autres formes en d'autres termes;
- Les répétitions: si l'écrit n'en tolère pas une grande fréquence, l'oral en a besoin pour mieux être saisi;
- Les récapitulations: une véritable adhésion à la situation de communication orale passe par des moments de répit où l'on ne fait que résumer ce qui a été dit. Par trop de récapitulations, l'écrit peut souffrir contrairement à l'oral;
- Les digressions: les détours réfléchis peuvent assurer une bonne adhésion de l'auditoire dès que le propos demande plus de concentration ou de réflexion. Elles peuvent servir à plus d'explications dès que l'énoncé principal devient long ou ennuyeux

Conséquemment, si à l'écrit, le tissu textuel renferme la deïxis des instances agissantes, à l'oral, ces indices sont plutôt vocaux, non verbaux et suprasegmentaux, alors fuyants. Vouloir évaluer l'oral c'est devoir démarquer ses dimensions inhérentes. Leur délimitation profite peu de l'écrit car l'énoncé oral ne recoupe pas nécessairement avec le découpage syntaxique ou sémantique de l'énoncé écrit.

Si l'on contemple ce modeste rappel de l'arrière fond, bref et peu étendu qu'il soit, nous constatons que l'oral possède donc un véritable background théorique qui en fait un véritable défi à devenir objet d'enseignement pour qu'il puisse, en conséquence, être un objet potentiel à évaluer.

À l'école, et en vue d'orienter toute activité vers un objectif disciplinaire, l'oral sert d'outil à grande présence dans toute démarche d'enseignement-apprentissage. Il s'agit surtout d'une attitude plutôt spontanée qui échappe, en grande partie, à l'intervention didactique. L'oral est ainsi un **médium** plus qu'autre chose: parler et faire parler pour atteindre un objectif qui peut être tout mais moins celui d'amener à mieux parler. Parler d'une compétence communicative orale n'est point de l'ordre du jour car l'oral est, dans cette optique, au service des autres aspects de la langue (lecture, grammaire, écriture, etc.). Il s'agit, en réalité, d'un caractère transversal à toutes les disciplines de façon à ressentir la difficulté de construire de la pensée, de véhiculer des savoirs et de formuler des concepts et des définitions sans passer par l'oral.

En moyen d'enseignement, l'oral est dominant dans la pratique enseignante, toutes disciplines confondues. Or cette abondance passe inaperçue puisque l'oral jouit de peu de réflexion didactique ou de pratique évaluative portant sur lui-même.

La demande incessante de la société en général et du marché de l'emploi en particulier interroge ce statut d'oral/médium réjouissant peu d'attitudes pédagogiques davantage ambitieuses promouvant ce domaine en une véritable finalité. L'inadéquation du profil de sortie avec cette demande trace l'urgence de recadrer le tir. L'oral doit devenir un objet d'enseignement à part entière et « *la constitution de l'oral comme objet légitime d'enseignement exige, avant tout, une clarification des pratiques langagières à prendre comme références pour une exploitation scolaire et une caractérisation des spécificités linguistiques et des savoir-faire impliqués dans ces pratiques* »³.

C'est à ce niveau que le dernier remaniement adopté en cours de français au lycée marocain suscite tant d'intérêt et de réflexion. L'expérience BIOF se veut une réponse à tant de dysfonctionnements dont celui observé quant à l'enseignement de l'oral. L'on suppose que l'expérience BIOF au Maroc laisse émerger un éventuel changement du statut de l'oral.

2.2 L'ÉPREUVE ORALE AU LYCÉE, SPÉCIFICITÉ ACTUELLE DU BIOF

Au Maroc, le français demeure une langue étrangère au sein d'un bain linguistique à forte concurrence (l'Amazighe, l'Arabe dialectal, l'Arabe classique, l'Anglais, l'Espagnol, l'Allemand, etc.). Bien que première langue étrangère, ou encore que langue étrangère privilégiée, le statut reste assez fluctuant, ce qui traduit l'embaras des autorités à définir avec précision le rôle qu'elles entendent lui faire jouer. Pourtant, le français demeure, *de facto*, un instrument majeur de sélection et de promotion scolaire, sociale et professionnelle.

L'avènement du BIOF en 2014, tout comme les deux autres options de départ, insuffle cette volonté de concilier l'école avec cette réalité de multilinguisme en offrant, en choix optionnel, des possibilités de grande ouverture. Juger l'expérience revient à avoir des indicateurs tangibles; ce n'est pas exactement l'objectif de cette recherche. Or, la réalité des statistiques montre un accroissement des classes BIOF contrairement aux autres options (Anglais ou Espagnol); d'où cet intérêt à l'une de ses nouvelles donnes, à savoir l'épreuve orale instaurée en 2^{ème} année du baccalauréat.

Selon le ministère de l'éducation nationale (MEN), il s'agit d'un baccalauréat marocain dit international avec des changements consistant à enseigner les matières scientifiques en langue française et à renforcer l'enseignement de la langue du choix. Pour le BIOF, les remaniements les plus saillants sont l'élargissement de la plage horaire, l'installation d'un cours dédié aux techniques d'expression et de communication (TEC) et une volonté de promotion de l'oral en objet évaluable. Ces décisions sont accompagnées d'une reconnaissance institutionnelle matérialisée par l'apposition de la nouvelle nomination sur le diplôme du Bac.

³ Dolz, J. et Schneuwly, B., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF Editeurs, p. 62, 1998.

Il paraît clair que le MEN garde frais le fameux rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSEF aujourd'hui) traçant plusieurs dysfonctionnements du système éducatif marocain dont celui de « la langue d'enseignement et l'enseignement des langues ». Le hiatus observé touche la maîtrise des langues et la poursuite des études supérieures.

Le passage au supérieur constitue, dans le cheminement habituel, un véritable virement puisque l'étudiant, initié jusque-là à apprendre en arabe, se voit obligé d'épouser un autre bain linguistique (qu'il connaît mais qu'il ne maîtrise pas) pour poursuivre ses études. La maîtrise d'autres langues devient donc une nécessité et constitue l'une des finalités du projet. Conséquemment, le BIOF aspire à « *contribuer à la diversification de l'offre éducative du système éducatif marocain* »⁴.

Les deux finalités atteintes permettront de nouer une forte relation entre l'école et le marché d'emploi. C'en est la troisième finalité.

Les textes installant cette option se prononcent trop peu quant à l'enseignement de l'oral mais accordent assez d'intérêt à son évaluation. Nous tâcherons à présent d'interroger la réalité de cette évaluation au lycée marocain car l'expérience d'y installer des classes internationales, appelée, désormais, à ériger une épreuve orale. Un texte officiel lui est dédié (note 102/15 parue le 21 octobre 2015): une épreuve orale par semestre dont la contribution s'élève à vingt-cinq pour cent (25 %) de la note du contrôle continu composée de moment d'exposé oral orienté et de moment d'échange autour de supports textuels ou de courtes capsules vidéo. Le tout sous un regard veillant de deux enseignants. Ce sont là des éléments de ce que stipule le texte; qu'en est-il de la réalité en classe ?

Cette partie sera consacrée à broser une image de la réalité de la pratique évaluative de l'oral au lycée marocain. Il s'agit d'une enquête avec des entretiens et des questionnaires (Enseignants et Apprenants).

2.3 MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

L'on rappelle que l'oral constitue un passage obligé dans toutes les disciplines mais réjouit peu de pratiques l'honorant pour soi-même, au lycée marocain. Or, l'année 2014 a marqué un tournant, surtout au lycée, avec l'avènement des sections internationales du baccalauréat marocain. La création de ces classes insufflé une volonté de promouvoir l'oral du statut illicite d'outil d'enseignement-apprentissage à un objet explicitement évaluable. Ce souhait s'affronte à d'énormes défis et l'on se demande: « dans quelle mesure un champ très étendu de variations peut être sujet d'un enseignement optimal et d'une évaluation normée ? ».

Nous pensons que le fait de discuter comment l'action d'évaluer l'oral peut-elle être optimisée revient à répondre aux interrogations suivantes: quel oral évaluer ? Comment se pratique l'évaluation de l'oral au lycée ? Quels dispositifs pourra-t-on concevoir pour optimiser cette pratique évaluative ? Nous souhaitons donc:

- a. Réfléchir sur les méthodes d'évaluer l'oral au lycée marocain en général;
- b. Interroger l'état des lieux de l'évaluation de l'oral;
- c. Proposer des perspectives d'évaluation de l'oral

De tels objectifs sont insufflés par un postulat central: l'oral, au lycée marocain, semble être mal évalué car mal ou non enseigné. Nous essayerons de vérifier si:

- i. Les enseignants arrivent facilement à évaluer l'oral au lycée;
- ii. La nouvelle configuration de l'évaluation du français en classe BIOF impose des efforts d'encadrement et de formation (pallier le déficit didactique s'il existe)

Pour ce faire, le volet pratique de ce travail repose sur une approche d'investigation par entretiens et puis par questionnaires. Douze (12) entretiens, quarante (40) enseignants et quatre-vingt (80) apprenants en classes BIOF font l'échantillon de l'enquête.

2.3.1 LES ENTRETIENS

L'entretien auquel nous avons procédé pour compléter la collecte fournie par les questionnaires était semi-directif. Douze (12) enseignants en ont fait le premier échantillon

⁴ MEN, Note ministérielle 133/14 parue le 26 Septembre 2014.

2.3.2 LES QUESTIONNAIRES

Après une étape de mise à l'essai d'une version « papier » qui nous a fait découvrir les tendances de réponses pour chaque item mais qui nous a mis dans la difficulté de distribution et de récupération, deux questionnaires ont été élaborés, distribués et récupérés (enseignant / apprenant).

Nos deux questionnaires se présentent sous forme d'un ensemble de questions plutôt fermées (une série de réponses est suggérée) sans pour autant omettre de laisser une marge d'apporter de nouvelles réponses. Loin d'être exhaustives, les réponses s'inscrivent dans un groupe de tendances majeures et se regroupent autour de l'évaluation de l'oral. L'anonymat aspire à avoir des réponses davantage honnêtes.

L'analyse statistique⁵ proposée pour traiter les données collectées repose sur les statistiques descriptives pour présenter les résultats de l'enquête. Les effectifs, les pourcentages, les moyennes, les modes, les écart-types,... sont mis en lumière à travers des lectures et des graphiques.

2.4 QUELQUES LIMITES DE LA RECHERCHE

Faut-il rappeler qu'au moment où l'enseignement-apprentissage de l'oral concerne tous les cycles d'enseignement, au Maroc, cette recherche se limite au cycle secondaire qualifiant; c'est-à-dire au lycée marocain bien qu'un saut bref soit fait dans les textes officiels du primaire (c'est dans l'esprit de suivre une progression éventuelle alors que le focus reste toujours le lycée). Au sein du lycée même, l'oral traverse toutes les disciplines. Pour le cas de cette recherche, nous ne l'étudions qu'en discipline de français.

Enfin, de toutes les sections et branches que compte le lycée marocain, nous réservons un regard spécial aux sections internationales du baccalauréat marocain option français; lesquelles sections sont concernées par une épreuve orale en 2^{ème} année.

3 RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

En vue de sonder la réalité, nous avons procédé par des entretiens et nous avons mené une enquête auprès des enseignants et des apprenants. Cette section éclairera la part dédiée aux entretiens et aux questionnaires.

3.1 LES ENTREVUES

Douze entretiens ont été menés: Neuf enseignants ayant la charge d'au moins une classe BIOF et trois autres comme témoins (ayant des classes dites "ordinaires"). Elles sont souvent semi-directives. L'objectif en était d'affronter les réponses recueillies aux réponses collectées dans le questionnaire. En voici quelques résultats⁶:

- « moi, je me charge des heures ordinaires alors qu'un autre collègue se charge du cours TEC pour les mêmes classes »;
- « désolé, je ne sais pas de quoi vous parlez », en parlant de l'épreuve orale et du cours TEC (nouveau du BIOF);
- « La séance d'activités orales est une perte de temps. Les apprenants ont besoin de langue »;
- « Moi, je ne fais presque rien pendant les séances d'activités orales; tout mon travail est fait dès que je leur suggère le sujet de l'exposé »;
- « Si vous voulez une séance réussie en activités orales, proposez un sujet autour d'un 'iPhone', de 'FC Barcelone' ou de 'Stromay'. La littérature, personne n'en veut »;
- « Pour ne pas vous mentir, je ne fais plus d'activités orales. J'ai constaté que c'est moi qui monopolise la parole contre des phrases en un mot de leur part »;
- « l'oral, on le fait tout le temps; pourquoi rajouter une séance, sauf si on veut expliquer davantage les autres cours »
- etc

⁵ si la question propose des réponses exclusives, les décomptes sont faits par rapport à la taille de l'échantillon. Mais si plusieurs réponses sont acceptables pour la même question, les pourcentages sont calculés à base du nombre total des réponses (qui dépasse éventuellement la taille de l'échantillon).

⁶ Propos recueilli lors des entretiens

3.2 LES QUESTIONNAIRES

Notre enquête s'inscrit dans une approche de recherche action et cible les représentations des enseignants et des apprenants quant à l'évaluation de l'oral (seule cette section est présentée dans ce travail).

3.2.1 QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Nous rappelons que la première catégorie à laquelle nous nous sommes adressé est la catégorie « enseignants ». Des quarante professeurs (40) constituant notre échantillon, trente personnes (30) ont effectivement participé, dix autres (10) n'ont pas répondu (insouciance ou refus ?). Pour l'ensemble de la recherche, nous comptons élargir l'effectif de l'échantillon.

Les trente enseignants qui ont répondu complètement au questionnaire appartiennent à différentes tranches d'âge. L'étendue couvre l'intervalle [2 ans – 29 ans] d'ancienneté. Ils ont tous un haut niveau universitaire et ont suivi tous une formation professionnelle qualifiant aux métiers d'enseignement: sept personnes (7) ont un master alors que tous les autres participants ont une licence et ont fait leur formation à l'ENS ou aux CRMEF.

Dans un premier item (pour cette section), les enseignants précisent ce qu'ils évaluent à l'oral sans que cela s'inscrive nécessairement dans le cadre du BIOF. Vingt-huit (28) enquêtés évaluent le volet verbal qu'ils considèrent important ou très important; le non verbal, l'implication dans la situation et le supra-linguistique ont leurs lots d'importance (respectivement 24, 24 et 23 enseignants). Par contre, la créativité et la spontanéité sont reléguées au tout dernier plan.

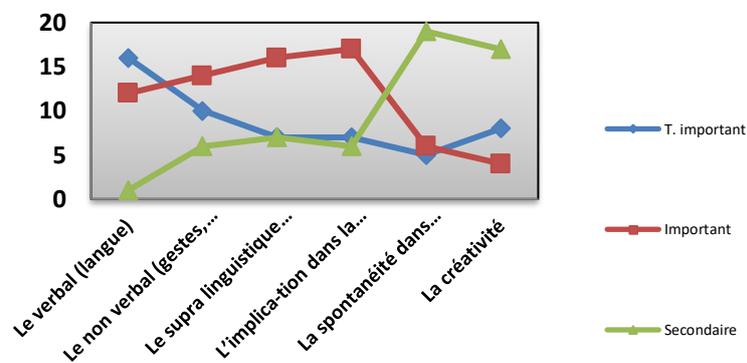


Fig. 1. Qu'est-ce que vous évaluez à l'oral.

En relation avec cette première contrainte qu'illustre la complexité des aspects à évaluer s'ajoute une autre contrainte concernant les modalités dans lesquelles peut se faire cette évaluation. Les enseignants préfèrent-ils une évaluation collective ou personnalisée ? Si Vingt et un enquêtés (21, total des réponses affirmatives) évaluent chaque apprenant à l'oral, seuls quatre (4) le font toujours ou ne le font que rarement (4 autres). Par contre, trente et un (31) affirment « ne pas toujours » ou « rarement » procéder par une évaluation individualisée, quatorze autres (14) ne le font pas souvent.

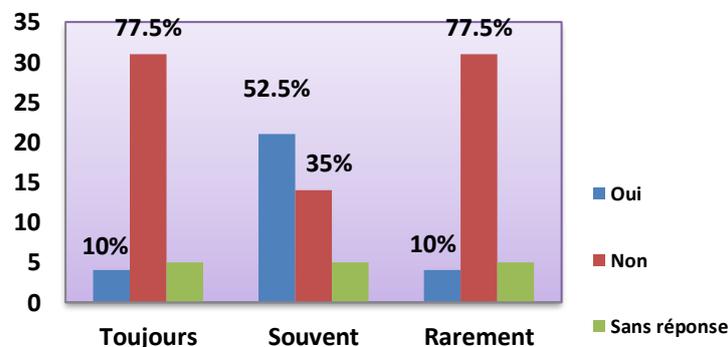


Fig. 2. Évaluez-vous chaque apprenant à l'oral ?

Afin de mieux visualiser la modalité personnalisée en évaluation de l'oral, la question suivante cible les outils à base desquels cette évaluation est faite. Si les enquêtés jugent à pied d'égalité les impressions et les grilles (13 chacune) comme étant des outils fiables à une telle évaluation, le recours à des exercices appropriés est la monnaie courante chez nos praticiens (21 enquêtés). Quant aux enregistrements, seuls quatre enseignants y recourent.

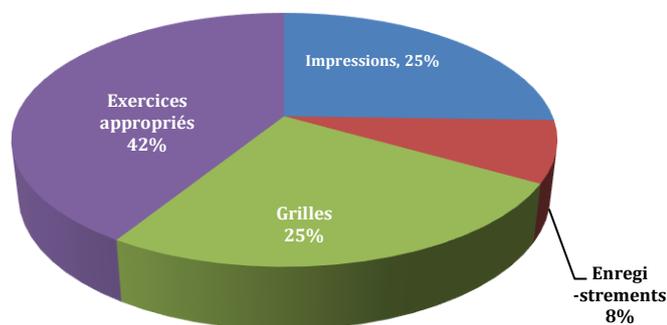


Fig. 3. Si oui, à base de quels outils ?

Vu que les exercices appropriés sont les outils les plus utilisés, nous voulions préciser la nature des exercices auxquels nos praticiens peuvent recourir. Vingt-quatre enseignants (24) se servent de prises de parole en public d'un taux de 48% au moment où douze autres (12) recourent au commentaire oral (24%). Seuls six enseignants (6) procèdent par entretien, ce qui en fait l'exercice le moins utilisé (12%). Huit autres (8) préfèrent le compte rendu écrit !

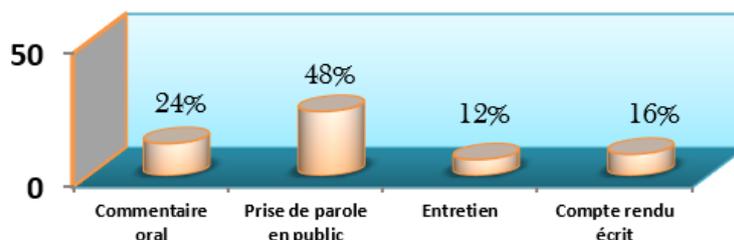


Fig. 4. En cas d'exercices appropriés, comment vous y procédez ?

Quant à l'usage des grilles, dont le taux s'élève selon les réponses précédentes à 25% des outils utilisés, cette question constitue un moment de rappel et de précision de la fréquence de recours à cet outil. Au moment où presque tous les enquêtés refusent d'évaluer toujours à l'aide de grilles préalablement préparées (voir les modalités supra), une personne (1) affirme y recourir toujours alors que vingt-six (26) ne le font que souvent.

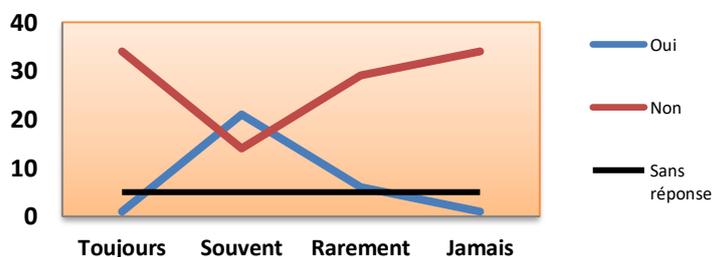


Fig. 5. Utilisez-vous des grilles,...., pour évaluer l'oral ?

Pour préciser les critères à base desquels est construite une grille d'évaluation, les enquêtés étaient invités à expliciter davantage leurs pratiques évaluatives. La correction de la langue et le volet non verbal (usage de gestes, de regard; mimiques;...) sont en tête (ensemble, 36% des critères) bien que des nuances sont présentes (voir infra, analyse et synthèse). Un second pôle abrite la concordance verbal/non-verbal, l'adéquation à la situation et l'écoute active (15%, 15% et 12%

respectivement). Le dernier lot contient la cohérence de la prestation, la qualité des arguments et l'initiative, l'originalité et la créativité (9%, 7% et 8% respectivement).

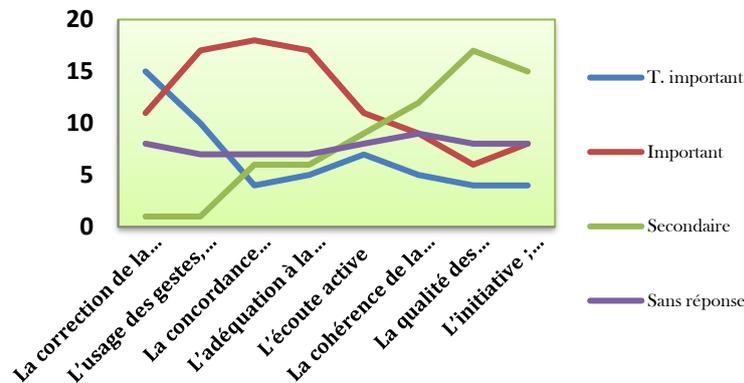


Fig. 6. Si oui, quels sont les critères à base desquels vous évaluez l'oral ?

Prolongeant le bien-fondé des questions précédentes, Nous cherchions à comprendre pourquoi l'épreuve orale est-elle importante. Les réponses se rapportent à trois interrogations: Pour qui l'oral est-il un aspect important ? Comment serait la notation ? Et quel impact cela aurait-il sur l'apprenant ? Pour le premier volet, la majorité (29) des enquêtés pensent que l'oral est un aspect important dans le profil recherché par le marché de l'emploi (19) ou par toute la société (10). Ceux-ci pensent que l'oral n'est pas un intérêt de grande importance de la part des apprenants.

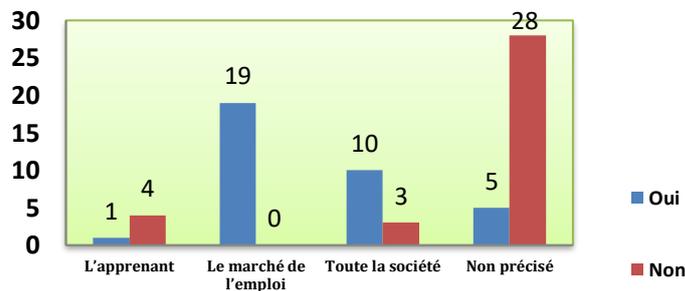


Fig. 7. L'oral est un aspect important dans le profil recherché par...

Pour le second volet de cet item, dix-neuf (19) enseignants pensent que la notation serait plus objective, ce qui représente soixante-trois pour cent (63%) de l'ensemble des enquêtés. Onze (11) autres croient qu'elle ne peut point l'être. Ils représentent quarante pour cent.

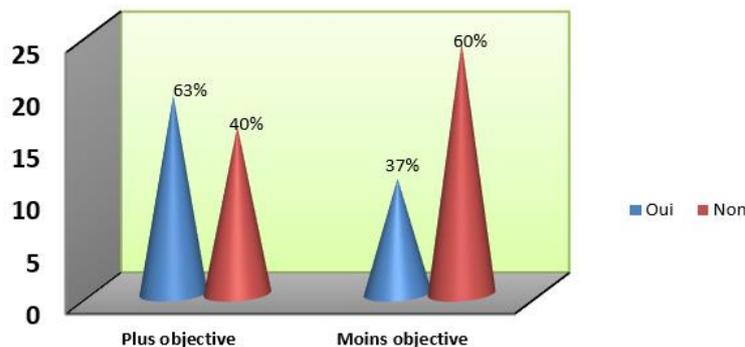


Fig. 8. La notation serait

Quant au volet de l'impact de cette notation sur l'apprenant, la majorité écrasante des praticiens (93 %) pensent qu'elle serait source de motivation aux apprenants qui souhaitent améliorer leurs niveaux. Vingt-huit (28) enseignants soutiennent cette position contre deux (02) qui pensent le contraire. Le graphique ci-joint en donne une idée

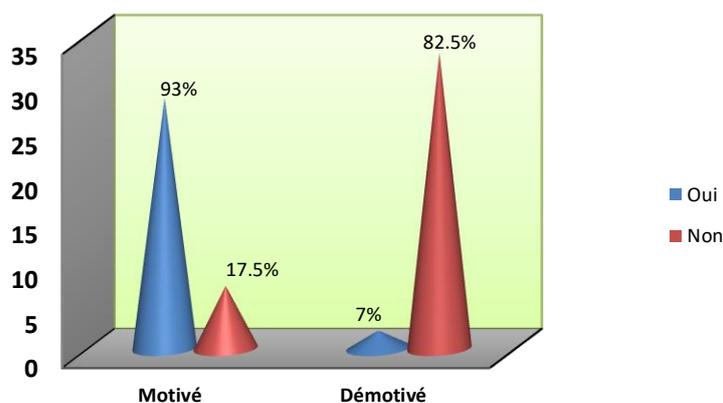


Fig. 9. L'apprenant serait plus

La question suivante se rapporte à la nouvelle configuration que stipule la note 102/15 à propos de l'évaluation, en général, et de l'épreuve orale en deuxième année du BIOF, en particulier. Le taux de ceux qui sont contre cette nouvelle configuration dépasse la moitié de l'ensemble des enquêtés (21 personnes représentant 52.5%). Seuls quatorze enseignants (14) acceptent la configuration actuelle d'un taux ne dépassant pas les 35% de l'ensemble des enquêtés.

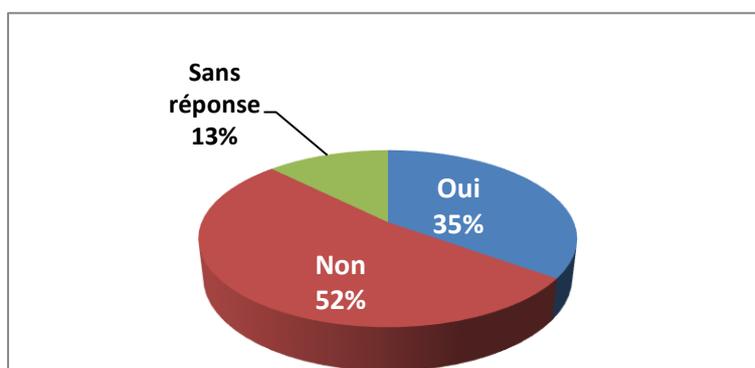


Fig. 10. Etes-vous d'accord avec la configuration actuelle de l'évaluation en cours de français en classe BIOF ?

3.2.2 QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX APPRENANTS

Nous rappelons que l'échantillon d'apprenants auxquels le questionnaire a été adressé s'élève à quatre-vingt personnes (80). Soixante-seize ont pu effectivement donner suite à notre demande alors que quatre apprenants ont refusé. Des soixante-seize participants effectifs, six n'ont fait que jeter un coup d'œil puis ont préféré le silence. Vingt-huit (28) sont en première année, vingt-trois (23) en deuxième année et dix-neuf (19) sont au tronc commun. Les soixante-dix ayant complété le formulaire se répartissent en quarante-sept (47) filles et vingt-trois (23) garçons.

La première question explore le degré de familiarisation des apprenants avec la langue française hors classe. Les réponses ne révèlent pas de grandes surprises: cinquante-trois apprenants (53) parlent parfois français hors classe, ce qui en fait un taux de soixante-dix pour cent (70%); douze autres (12) le font souvent (16%) alors que seuls deux apprenants (02) affirment le faire toujours (03%). Un seul apprenant affirme ne jamais parler français hors classe. Huit autres (08) ont préféré le silence (10%) et s'ajoute aux quatre (04) qui ont refusé catégoriquement de répondre.

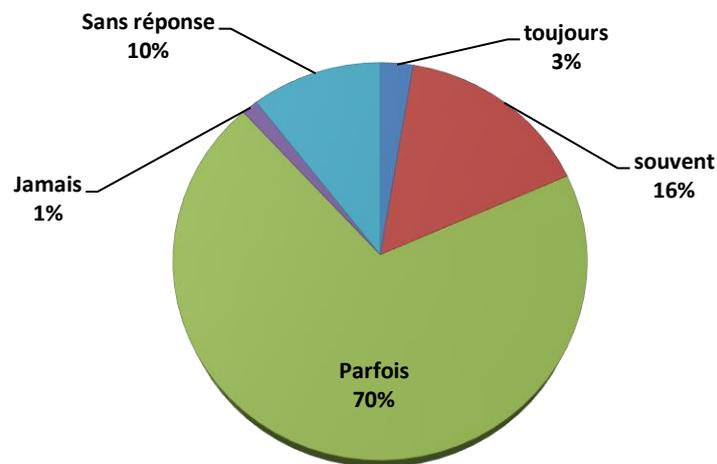


Fig. 11. Parlez-vous français hors classe ?

La deuxième question examine le sentiment qu'éprouvent nos apprenants vis-à-vis de cette langue (le français). Pour quarante-quatre enfants (44), l'on sent qu'elle est un besoin; pour quarante personnes (40), s'approprier le français est un plaisir. Ces deux tendances l'emportent chez trois quarts presque de nos enquêtés. Seize apprenants (16) affirment l'apprendre pour son prestige alors que huit autres (8) croient que le français est un véritable handicap.

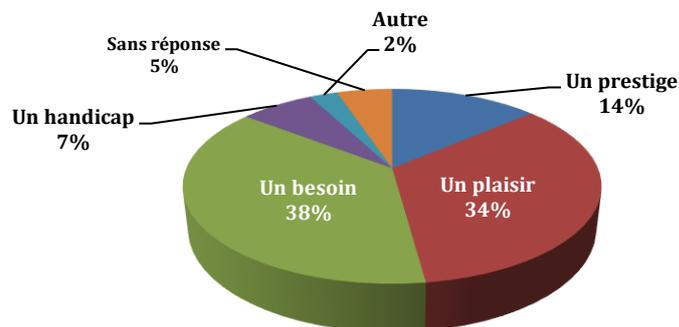


Fig. 12. Parler français est pour vous

La question suivante semble plutôt directe et ouvre la quête sur la réalité *intra-muros*. Nous voulions savoir si les enquêtés prenaient la parole en classe de français. Cinquante-trois (22+31) répondent à l'affirmative selon deux modalités: Toujours (22) et Souvent (31). Douze autres (12) ne le font que rarement alors que dix (10) ont préféré le silence face à cette question.

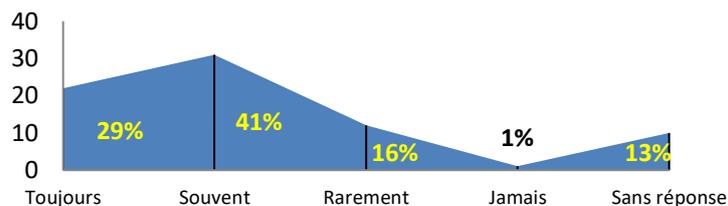


Fig. 13. Prenez-vous la parole en classe de français ?

Les enquêtés sont appelés, ensuite, à expliciter pourquoi ils prennent la parole en classe de français. Pour cinquante personnes (50), prendre la parole se fait pour communiquer leurs idées; Pour trente autres (32), c'est pour répondre aux questions des camarades alors que pour trente apprenants (30) parler en classe se fait en réaction à l'incitation du professeur. Seuls vingt-six (26) voient le français pour apprendre à parler.

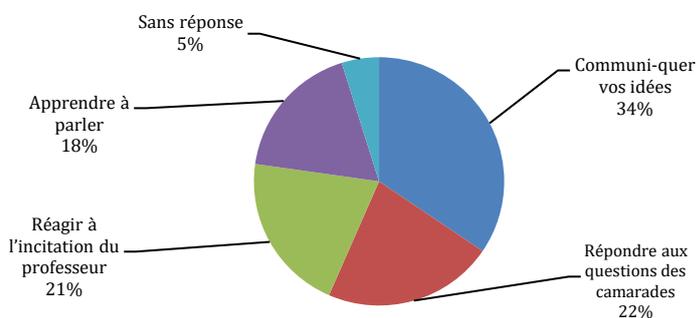


Fig. 14. Vous prenez la parole pour...

Si d'autres apprenants ne prennent pas la parole c'est que quelque chose les empêche de le faire. Plusieurs réponses sont observées chez chaque enquêté. Trente et une réponses (31) affirment ne pas prendre la parole de peur de commettre des erreurs; Vingt-deux autres (22) souffrent d'une expression déficiente; un pôle fait de trente-six voix croient ou bien que leurs idées ne sont pas bonnes (16), ou bien que les sujets (14) ou les situations (06) ne soient pas adéquats; onze élèves (11) attendent toujours qu'on les incite à parler.

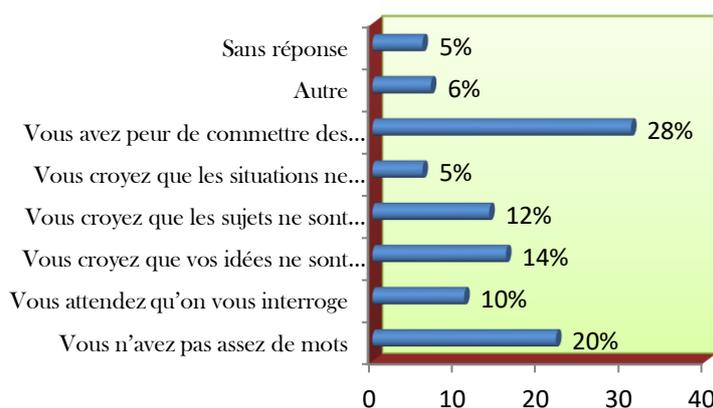


Fig. 15. Vous ne prenez pas la parole parce que...

La question suivante cherche à sonder ce qui pourrait empêcher les apprenants de préparer leurs activités orales. Trente-trois élèves (33) pensent que l'oral ne se prépare pas (35.1%); Vingt et une personnes (21) n'ont pas assez de temps pour le

faire (22.4%) et quatorze autres (14) n'en ont pas l'habitude (14.9%); Douze (12) affirment qu'ils ne comprennent pas ce qui est demandé (12.8%) et neuf personnes (9) ne préparent pas l'oral car il n'est pas noté.

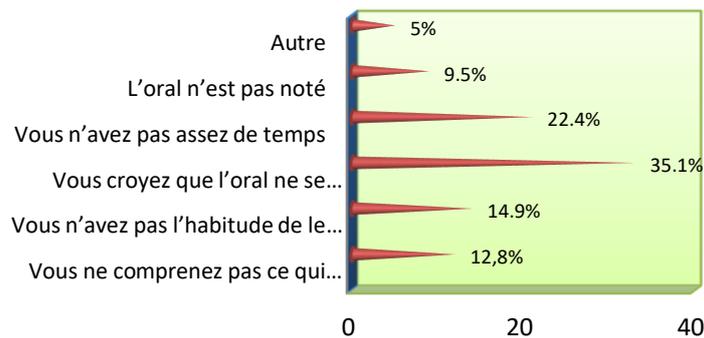


Fig. 16. Si vous ne préparez pas vos activités orales, vous le faites parce que...

Arrive donc une question mettant l'accent sur la relation entre l'oral et la notation. Nous voulions savoir si les apprenants préfèrent être notés à l'oral. Quarante-quatre (44) répondent à l'affirmative, ce qui en fait cinquante-huit pour cent (58%) des réponses collectées contre dix-huit (18) qui refusent cette proposition représentant un taux de vingt-quatre pour cent (24%). Quatorze (14) autres n'ont manifesté aucune réaction et le taux des sans réponse est de dix-huit pour cent (18%).

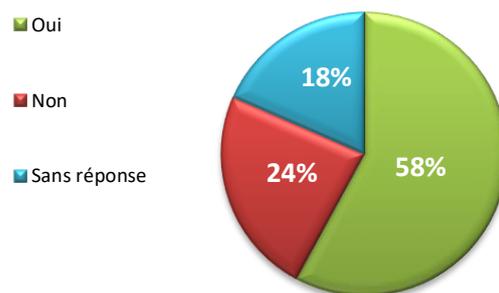


Fig. 17. Aimeriez-vous être noté(e) à l'oral ?

Afin de mieux comprendre: ceux qui aiment être notés à l'oral croient, en premier lieu, que la note encourage à travailler davantage (37 apprenants) puis, en second lieu, qu'ils aiment voir leurs efforts récompensés (22) et, en dernier lieu, qu'à l'oral, l'enseignant semble davantage généreux (16).

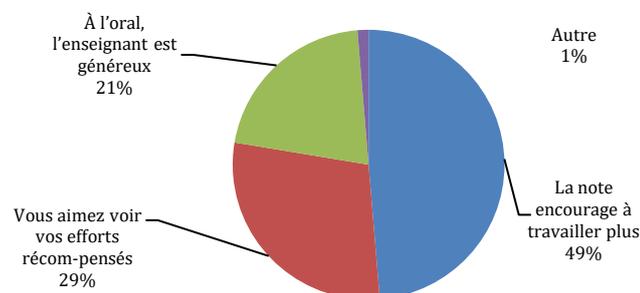


Fig. 18. (noté à l'oral), oui parce que...

Quant à ceux qui préfèrent ne pas être notés à l'oral, ils croient, en premier lieu, que la notation serait moins objective (seize apprenants = 16) puis, en second lieu, que la notation est un aspect décourageant (huit apprenants = 08) et, en dernier lieu, que l'oral ne mérite d'être noté car il est un aspect sans grande importance (quatre apprenants = 04).

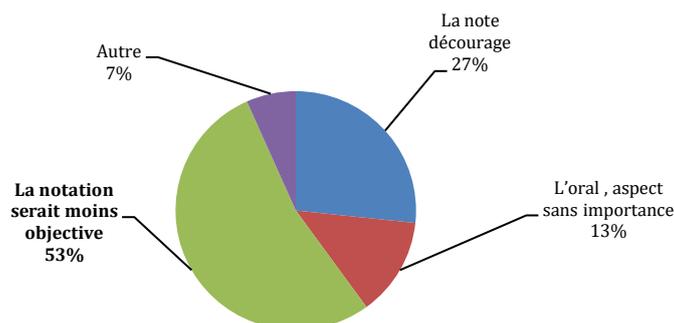


Fig. 19. (noté à l'oral), non parce que...

4 DISCUSSION ET SYNTHÈSES

La recherche que nous avons menée s'est intéressée à sonder la réalité de la pratique évaluative de l'oral en cours de français au lycée marocain. Cette section s'intéresse surtout à la mise en relation des découvertes révélées par les entretiens et par les deux questionnaires.

L'enquête par questionnaires a fait découvrir une réalité d'un traitement de l'oral souvent peu fondé. Ainsi, nous comprenons à présent ce qu'un enseignant veut dire quand il insinue qu'il ignore ce dont nous parlions ou encore un apprenant qui ose dire « nous n'avons jamais fait de TEC et l'oral n'est jamais noté »⁷ bien qu'il soit en classe terminale BIOF. La nouvelle donne est loin d'être installée avec rigueur. Qu'est ce qui justifie un tel état ?

Les conceptions des apprenants encouragent cette image: aux motivations qui insufflent aux apprenants le besoin ou le plaisir de prendre la parole en classe de français, le souci de réagir en communication vient en tête puis vient la réaction aux sollicitations des camarades ou du professeur. Apprendre à parler semble être grandement négligé chez nos apprenants.

L'évaluation de l'oral est l'un des pôles les plus consistants dans nos deux questionnaires. La plupart des apprenants tranchent qu'ils aiment être notés à l'oral (contre 24% qui ne le souhaitent pas), que la note les motive à travailler davantage mais refusent la part de subjectivité des enseignants qui, à leur tour, recourent beaucoup aux impressions pour le faire. Une impression n'est-elle pas la bonne part dans toute subjectivité ? L'inconfort qu'a créé la question se dévoilera par la suite puisqu'à la question de l'usage d'exercices appropriés, mis au service de l'évaluation de l'oral, un grand nombre répondent à l'affirmative alors que le nombre devient réduit quand nous leur suggérons de préciser ces exercices. Même constat fait pour l'outil « grille d'évaluation »: les vingt-sept (27) praticiens qui, tout au départ, affirment l'adopter se rétrécissent en treize (13) lors de la demande de précision.

Un autre aspect contrastif de la pratique évaluative de l'oral apparaît: le commentaire oral vient en deuxième position comme outil d'évaluation alors qu'il est l'activité la moins travaillée en classe. De même, l'entretien, étant la forme dans laquelle l'épreuve orale doit se faire, est l'exercice le moins utilisé par les praticiens. Outre ceci, huit enseignants (8) recourent au compte rendu écrit pour évaluer l'oral. Il faut y joindre ceux qui empruntent aux domaines de la langue ou de l'écrit leurs critères pour évaluer l'oral. Le critère de « la correction de la langue », par exemple, jouit, à lui seul, de toute la plage que permet la modalité « très important » au moment où la modalité « important » est partagé par quatre critères. Le confort que permet la norme linguistique semble rassurer les praticiens; ce qui amène à sacrifier le potentiel assez riche et très varié que favorise l'activité orale en en rendant l'apport trop réduit pour ne pas dire rudimentaire. L'évaluation, quant à elle, se voit fausser le cheminement qu'elle doit favoriser; du coup, ses résultats seront-ils significatifs ?

Les constats s'en vont nombreux à construire la même image. L'impact d'un débat révolu à propos des références de l'évaluation émerge des données collectées: dans un esprit de classement (c'est à dire de sélection, d'exclusion alors), l'on procédait par comparer les performances entre elles; c'est une caractéristique ponctuelle des concours mais jamais d'une

⁷ Propos collecté dans les réponses des apprenants.

évaluation qui se veut, souvent, formative. Malheureusement, quelques enseignants précisent qu'en évaluation, ils confrontent deux candidats dans un débat où l'un l'emporte et l'autre devient automatiquement perdant ! D'autres n'évaluent jamais les apprenants à l'oral car, à leurs avis, l'examen régional prévaut. La situation d'évaluation de l'oral présente une image parfaite de contrat majoritairement faussé.

Malgré cet état des choses, les opinions des enseignants sont grandement favorables quant à l'expérience du BIOF. Ces opinions encourageantes ne doivent pas dissimuler la part des enseignants hésitant puisque pour eux la réforme doit être systémique et que l'importance de l'oral n'est pas encore ancrée comme besoin personnel chez l'apprenant. Quelqu'un répète l'embarras du choix didactique en précisant: « *l'œuvre encourage la littérature, l'écrit alors; L'oral appartient au FLE. Comment les concilier ?* » Lorsque un autre tranche et affirme « *bannir l'œuvre littéraire et adopter le FLE* »⁸.

Bref, La recherche que nous avons menée a brossé une certaine image de la réalité de l'évaluation de l'oral au lycée marocain via une enquête faite d'entrevues et de deux questionnaires. Si l'on contemple les réponses des enseignants lors des entrevues, leurs réponses aux questionnaires et celles des apprenants, l'oral semble, pour ceux qui en ont une pratique évaluative, mal évalué.

5 PERSPECTIVES ÉVALUATIVES

Dans le cas d'une production orale, une évaluation, puisée dans une visée communicative à caractère global, complexe et imprévu, fait émerger le problème susmentionné de la perception linéaire d'une situation si complexe. Le regard d'un seul évaluateur peut-il cerner et évaluer toutes les composantes de l'oral à chaud ?

Pour pallier le caractère lacunaire d'une telle pratique, quelques alternatives s'offrent:

- Procéder par sélection de critères (reflétant des priorités) bien que cette sélection demande de cumuler un grand nombre de prestations pour pouvoir juger. L'appréciation devient globale et la moyenne paraît plus fatidique que jamais !
- Procéder par des enregistrements accompagnant la pratique évaluative de l'oral. Possibilité qui pourrait pallier les difficultés de la non-traçabilité mais qui affronte des défis technologiques potentiels et fait apparaître un écueil moral à débattre publiquement (a-t-on le droit d'enregistrer des mineurs ?). Faut-il rappeler qu'un obstacle de taille tel celui-ci affaiblit cette alternative: il est interdit d'y procéder hors l'octroi d'une autorisation dont la responsabilité revient à une autre autorité compétente autre que le MEN
- Minimiser l'ampleur de cette complexité en procédant par des évaluations effectuées par un jury plus ou moins élargi (deux évaluateurs ou plus). Possibilité ambitieuse bien qu'elle présente des difficultés d'ordres psychologique, didactique et administratif

Pourtant, les trois alternatives ont en commun le caractère d'être grandement coûteuses: si la première frôle la parcellisation, grand défaut de la PPO, et demande un grand nombre d'essais pour chaque note; les autres demandent des prérogatives matériellement imposantes, des risques de tensions et un impact psychologique, souvent traumatisant, sur l'entité évaluée.

Prendre conscience de la spécificité de l'oral est un autre point de force. Ainsi et puisque, en plein entretien, l'écoute peut être une écoute de veille (quand il y'a totale absence d'attention et que l'intérêt vient à l'improviste), une écoute globale (où la signification recherchée porte sur l'ensemble), une écoute détaillée (dès que le regard analytique est mis sur les parties) ou une écoute sélective (au moment où l'on procède à un repérage ciblé), il y'a intérêt à procéder par plusieurs écoutes en vue de:

- Permettre la compréhension et la mise en marche des aspects onomasiologiques et/ou sémasiologiques
- Prendre en considération la longueur du message écouté (émission, enregistrement, etc.), sa clarté et son débit, entre autres critères de choix
- S'apercevoir de l'utilité du cobayage (essayer, simuler puis analyser, évaluer)

De même, à l'oral, comme à l'écrit, le sens ne se trouve ni dans les sons ni dans les mots, mais jaillit de l'agrégation de tous les éléments du tissu. Pour ce, il est judicieux d'opter pour des activités portant sur la texture, sur l'organisation et sur l'enchaînement. Produire de l'oral c'est mettre en application les stratégies mobilisées lors de la compréhension pour s'en

⁸ Propos collectés dans les réponses des enseignants.

détacher vers des prestations davantage créatives et originelles. Il vaut mieux lui aménager une place immédiate après la phase de compréhension orale puisque mieux parler peut-être tributaire d'une bonne écoute menée avec méthode.

En fin, repenser l'oral c'est glisser davantage le regard vers les aspects discursifs (moins aux aspects linguistique). Différentes activités peuvent donc être proposées: incarner un personnage; réaliser une émission à diffuser, un reportage, une émission radio; jouer le rôle d'animateur, improviser; Simuler une prestation; etc. Leurs points de force sont la reproduction des conditions réelles (socialement répandues) de réception et de production de l'oral, la contenance de ses spécificités et l'assurance de sa signifiante. Pourtant, d'autres interrogations rendent la tâche assez épineuse: la dépendance de ces activités de la réalité ne constitue-t-elle pas une faiblesse ? Quel serait le degré de régulation pour mieux réconcilier l'authenticité de la réalité aux exigences institutionnelles ? Les questions de l'ancrage et de l'adaptabilité retrouvent leur pleine ampleur.

6 CONCLUSION

Dans cet article, il était question d'interroger la pratique évaluatrice de l'oral en cours de français au lycée marocain. La donne émerge en sujet de débat dès l'année 2014, année d'installation des sections internationales du baccalauréat marocain. Désormais, les apprenants en 2^{ème} année (année terminale) sont soumis à une épreuve orale.

La nouvelle décision répond, peut-être, à des attentes sociales et à des exigences macro-structurelles mais reconforte peu les acteurs directement concernés car l'oral présente cette réalité dont l'effort de rendre compte ou de faire le point affronte une grande résistance. Du coup, l'oral semble être un enjeu majeur qui favorise d'autres enjeux dont la réussite de l'insertion sociale et l'alimentation du marché de l'emploi en compétences requises; ce qui rend l'effort d'en décider, en classe, une tâche peu aisée.

Cette recherche ambitionnait de sonder la réalité de cette tâche consistant à évaluer l'oral. Il en découle une image peu propice à une véritable évaluation: l'oral ne constitue pas encore un véritable objet d'enseignement; sa complexité énorme contrarie les souhaits des praticiens qui, consciemment ou inconsciemment, en réduisent les contours. Du coup, vouloir l'évaluer demeure tributaire d'un premier effort de définition et de délimitation. La transposition en objet évaluable nécessite par la suite toute la manœuvre didactique mais jamais un simple outillage. Dans l'immédiat, nous avons réfléchi sur quelques perspectives palliatives en attendant un travail davantage complet pour pouvoir suggérer des dispositifs adéquats. En tout cas, pour qu'un praticien puisse s'approprier une didactique de l'oral, divers ingrédients doivent être présents: le thème gagnera à permettre de travailler un genre oral précis; chaque apprenant a intérêt à y prendre part; l'enseignant cherchera à faciliter la progression vers des projets et des situations authentiques; l'enseignement doit favoriser un climat de liberté et d'échange sans qu'il omette de cibler le volet systématique quand il le faut; les compétences seront complexes, communicatives et transférables; les supports et les outils doivent nourrir l'écoute, la parole et la réflexion; etc.

Rassurer la société passe par une école attentive et attentionnée. La rendre comme telle passe par un investissement sensible, en permanence, aux attentes en vue de les gouverner (mieux que de les suivre). Il faut reconforter les praticiens ne serait-ce qu'en convoquant les brillantes expériences salvatrices dans de telles situations.

REMERCIEMENTS

Ce travail ne saurait faire ce cheminement sans:

- Le soutien exemplaire de notre adorable famille,
- L'encouragement de notre respectueuse directrice de thèse
- La collaboration des praticiens enquêtés et leurs aimables apprenants
- Le corps administratif des établissements engagés dans notre enquête
- Etc

À toutes et à tous, nous exprimons nos remerciements les plus avenants !

REFERENCES

- [1] Abernot, Y., *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Bordas, 1988.
- [2] Cardinet, J., *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*, Neuchâtel, IRDP, 1977.
- [3] Cardinet, J., *Évaluation scolaire et mesure*, Neuchâtel, IRDP, 1986.
- [4] Dolz, J. et Schneuwly, B., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF Editeurs, 1998.
- [5] Lebre-Peytard, M., *Décrire et découper la parole*, Paris, CLE International, 1982.
- [6] Mothe, J.-C., *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, Paris, Hachette-Larousse, Collection Le Français dans le Monde, 1975.
- [7] Bautier, R., « Note sur l'oral et la véridiction », *Pratiques* n° 17, pp. 53-55, Octobre 1977.
- [8] Blanchet, P. et Asselah-Rahal, S., « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », In: P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah-Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éd. des archives contemporaines, AUF, pp. 9-16, 2008.
- [9] Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P., « Interdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS », *Le Français dans le Monde* N° 44, Du discours de l'enseignant aux pratiques des apprenants, CLE International, pp. 8-19, 2008.
- [10] Nonnon, E., « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* n° 149/150, pp. 184-206, Juin 2011.
- [11] Pietro, J. et Wirthner, M., « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe », Neuchâtel, Tranel, vol. 25, pp. 29-49, 1995.
- [12] Rispaïl, M. et Blanchet, P., « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », In: Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Montréal, AUF/EAC, pp. 65-69, 2011.
- [13] Landsheere, G. de, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Éditions PUF, 1979.
- [14] Reuter, Y. et alii, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2010 (2^{ème} édition).
- [15] MEN, Note ministérielle 133/14 parue le 26 Septembre 2014.
- [16] MEN, Guide d'accompagnement de la mise en œuvre du cours « Techniques d'expression et de communication », Rabat, Juin 2016.
- [17] <http://journals.openedition.org/ries/3978DOI> <https://doi.org/10.4000/ries.3978>.
- [18] *Le Français aujourd'hui* n° 154, Former au français dans le Maghreb consulté sur.
- [19] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-67.htm>, le 12 Janvier 2022.
- [20] www.canalu.tv/video/les_amphis_de.../panorama_des_methodologies.