

**Construire la francophonie avec les élèves :  
quelle didactique de l'oral dans les pratiques enseignantes  
et de formation au Maroc ?**

Lila LAMROUS<sup>1</sup>

Le paysage linguistique marocain est à la fois riche et complexe: il repose sur une utilisation inégalitaire de plusieurs langues, ce qui crée une situation de diglossie plus que de bilinguisme. Quatre langues se partagent l'espace public marocain et traversent inégalement l'ensemble du système éducatif. L'arabe dialectal est la langue maternelle des élèves et assure l'intercompréhension dans le pays, mais il demeure à la porte de l'école. Les apprentissages et l'entrée dans l'écrit se font en arabe classique/standard, ce qui exige un réel effort des enfants au moment de leur scolarisation. L'amazigh, parlé par une minorité, a été reconnu officiellement comme langue nationale et devrait voir son enseignement généralisé à l'horizon 2015. Le français, enfin, aux usages et fonctions très variés dans la société, que traduisent imparfaitement les périphrases officielles « première langue étrangère » ou « langue étrangère privilégiée », peut être considéré comme l'instrument majeur de sélection scolaire, sociale et professionnelle. Parce que l'enseignement supérieur est majoritairement en français et que la maîtrise du français oral et écrit est un atout décisif sur le marché de l'emploi, la demande du français est forte et croissante ; elle émane de l'ensemble des corps sociaux et non plus seulement des classes dirigeantes et de l'élite du Maroc. Partant, les dynamiques linguistiques qui façonnent la francophonie du Maroc, la distribution et le rôle des différentes langues en présence au Maroc font peser de très importants enjeux sur le système d'éducation et de formation marocain.

Conséquence de la politique d'arabisation menée depuis la décennie 80, le français n'est plus langue d'enseignement mais uniquement langue enseignée : dès la seconde année de l'enseignement fondamental (primaire) et, de manière ininterrompue, jusqu'au baccalauréat. La décision d'introduire l'enseignement du français dès la deuxième année est néanmoins une mesure

---

<sup>1</sup> Université Blaise-Pascal, Clermont II, Clermont-Ferrand, France.

qui témoigne de la volonté de développer l'enseignement précoce du français. C'est aussi une volonté politique de conforter l'apprentissage du français en l'introduisant juste après l'arabe classique. Par ailleurs, on note qu'aucune autre langue étrangère ne jouit de ce statut « privilégié », pas même l'espagnol, pourtant bien implanté dans le nord du pays. Au total, un élève bachelier aura suivi près de 2 000 heures de français sur un cursus de 11 ans ; durant les quatre dernières années de l'école primaire, le quart de l'horaire hebdomadaire est consacré à l'enseignement du français. Globalement, on pourrait même dire que le nombre de locuteurs du français est en augmentation si l'on prend en considération l'allongement de la durée de la scolarisation au Maroc et sa généralisation : la francophonie devrait en ressortir renforcée. Ce critère quantitatif est cependant insuffisant pour évaluer la situation et, force est de constater que le niveau moyen de maîtrise de la langue française, à niveau d'études égal, est en baisse sensible. D'ailleurs, une des causes principales de l'échec universitaire réside dans la non-maîtrise de la langue française par les étudiants, ce qui oblige à s'interroger sur le rendement de cet enseignement du français.

Les programmes et les choix didactiques pâtissent de l'imprécision du statut du français au Maroc : constamment redéfinis, les programmes empruntent tantôt à la didactique du français langue maternelle (FLM), tantôt à la didactique du FLE ou aux deux simultanément sans que ne se décèle une cohérence d'ensemble. Les derniers programmes du primaire s'inspirent largement de l'enseignement-apprentissage du FLE, le français étant à juste titre une langue étrangère pour l'élève marocain qui débute sa scolarité. Mais l'approche FLE ne débouche pas sur des résultats probants, d'une part parce que les instituteurs ne sont que très peu formés à l'enseignement du FLE et continuent de dispenser un enseignement transmissif privilégiant les apprentissages grammaticaux et notionnels, d'autre part, parce que les approches FLE non contextualisées ne peuvent répondre aux besoins spécifiques du système éducatif marocain et *in fine* aux besoins sociétaux ou à la réalité francophone du Maroc : ce FLE importé, envisagé dans sa seule dimension communicative, ne prépare pas à l'utilisation du français comme langue des études et du travail. A l'opposé, les programmes du lycée ont multiplié les emprunts plus ou moins directs aux programmes français conçus dans le cadre d'un enseignement de type FLM. On y trouve, sans contextualisation et sans adaptation, les mêmes textes et les mêmes méthodes ; c'est l'arsenal didactique des instructions officielles en France que l'on reconnaît derrière le décloisonnement des activités, l'introduction des

œuvres intégrales ou la lecture méthodique.

FLM ? FLE ? Ces deux cadres aux contours mal définis, ou définis hors du Maroc, finissent par produire un enseignement éloigné du français du Maroc qu'il reste à penser, loin de toute nostalgie d'un français de France élitiste ou du souhait d'un français de communication à l'image de l'anglais (qui occulterait alors des pans essentiels des rapports –historiques- du Maroc à la langue française).

Que peut être alors l'enseignement du français (du) au Maroc qui tienne compte des réalités du terrain francophone (l'espace public et l'espace scolaire) et quelle incidence cela peut avoir sur les dispositifs de formation des maîtres ? Nous répondrons de façon modeste à ces interrogations en nous intéressant à un objet spécifique : l'enseignement de l'oral (inscrit dans les programmes comme une priorité) en classe de primaire (qui marque l'initial des apprentissages du français chez les élèves marocains). Les recommandations pédagogiques soulignent l'importance de développer les compétences d'expression orale autonome en instituant l'élève comme protagoniste actif, mais les pratiques de classe montrent que la plupart des élèves trouvent des difficultés à exprimer oralement un énoncé de quelques phrases sans se démarquer de la tutelle de l'enseignant. Il s'agit alors d'identifier et d'analyser les/des obstacles au développement de cette compétence, pour ensuite réfléchir à des éléments d'un dispositif de remédiation, et enfin, proposer des perspectives de formation pour les enseignants de français au Maroc. L'enjeu consiste à construire la francophonie du Maroc en instaurant la classe comme une « communauté discursive » qui favorise une posture énonciative autonome chez l'élève marocain.

Pour quelle raison un élève en fin de primaire éprouve-t-il des difficultés à prendre la parole en classe de français, à construire une parole autonome qui lui permette de prendre position et de s'exprimer en son nom ? Afin de voir si les obstacles au développement d'une énonciation autonome sont uniquement d'ordre linguistique et donc uniquement imputables à la langue-cible, la même situation d'enseignement et d'apprentissage a été proposée à des élèves de 5<sup>ème</sup> année en cours d'arabe (L1) et en cours de français (L2). Le test permet également de voir si les obstacles s'inscrivent dans la culture de référence (puisqu'elle détermine les rapports élèves / maître au sein d'une communauté discursive) et, si cette culture favorise ou non l'émergence d'un discours spécifique à cette sphère. La séance d'oral programmée en L1 et L2 a pour objectif d'amener les apprenants à exprimer un

point de vue et à le justifier. Les obstacles observés chez la majorité des élèves, au niveau linguistique et au niveau de l'élaboration syntaxique, sont certes plus importants en L2. Mais dans les deux contextes les élèves trouvent des arguments identiques et sollicitent la parole avec la même envie de communiquer. Certes, en L2, les élèves produisent davantage une parole qui tâtonne, tente de s'ajuster sur les attentes de l'enseignant, bute sur ces appréciations et se reformule tant bien que mal pour s'y conformer. On observe donc que ces obstacles ne sont pas exclusivement d'ordre linguistique, liés essentiellement à la non maîtrise de la L2, ils trouvent aussi leur source dans la culture de référence. Autrement dit, si les apprenants se comportent de la sorte, c'est parce qu'on leur a appris à le faire : la relation pédagogique, aussi bien en L1 qu'en L2, ne favorise pas la construction d'une posture énonciative autonome, elle est gérée et maintenue de la même manière, ce qui débouche sur la même posture énonciative, qui consiste à donner la réponse attendue par le maître. La focalisation sur le « bas niveau linguistique » en L2 des apprenants, prétexte systématiquement avancé pour expliquer toutes sortes de dysfonctionnements dans l'enseignement du français, dispense de revisiter d'autres aspects souvent relégués dans l'ombre. Pour identifier les sources réelles des difficultés d'apprentissage du français, il convient d'examiner l'activité enseignante qui oriente celle de l'apprenant, la culture de référence qui détermine les rapports et donc les échanges.

Le discours à faire produire par les apprenants est normalement un discours en situation, une situation qui est censée mettre les locuteurs en interaction directe, face à face, pour discuter un sujet, en principe faisant objet de désaccord. Or, la disposition des tables (en rang d'oignon) et la contrainte (discipline scolaire) qui consiste à imposer aux apprenants de se mettre debout à chaque prise de parole faussent la situation de communication en réduisant les interactions et en les orientant dans un sens unique. Les échanges sont organisés par le maître et autour du maître. Cette verticalité du rapport entre un maître (savant) et un apprenant (sous tutelle énonciative) ne permet pas aux élèves de parler en leur nom, d'exprimer un point de vue qui soit le leur. Cette manière qu'à l'enseignant d'investir l'espace de la salle de classe contraint le corps et par là même la parole de l'élève, car celle-ci s'épanouit et s'autonomise non seulement à partir du verbal mais aussi à travers le non verbal, et l'on ne saurait libérer la parole sans libérer le corps.

La parole du maître est un frein à l'apprentissage de l'oral ; elle s'étale, oriente les échanges voire les censure. Au Maroc, les maîtres, de façon majoritaire, pratiquent encore des méthodes qui limitent les apprenants dans

une posture énonciative contrainte, qui consiste le plus souvent à dire ou redire ce que le maître attend. Ils évitent les situations qui donnent libre cours à la parole de l'élève et ils justifient cet évitement par le bas niveau linguistique des élèves. Du coup, la parole magistrale du maître occupe tout l'espace de communication. L'oral pratiqué (celui de l'enseignant et non celui des élèves) l'est comme moyen d'enseignement et même pas comme moyen d'apprentissage. Il sert davantage à la transmission des informations qu'au développement des compétences langagières orales. Cette confusion (oral à apprendre/ oral pour apprendre, voire dans le cas présent, oral pour enseigner) peut être imputée souvent au choix des situations de communication de classe, mais aussi au recours insuffisamment distancié au manuel et à la nature des consignes. La gestion et le maintien à tout prix de situations de communication fictives, peu motivantes pour les élèves, font de l'enseignant le locuteur principal de la classe.

Les manuels omniprésents dans l'enseignement du français au Maroc proposent des situations artificielles qui infléchissent manifestement le discours de l'enseignant (trop attaché au support et aux consignes du livre scolaire) qui, à son tour, infléchit les productions langagières des enfants dont les prises de parole ne sont que des reprises de la parole enseignante, souvent énoncées collectivement. Le recours des élèves au manuel, comme en témoigne leur ton récitatif à chaque fois que l'enseignant pose une question, est un réflexe ritualisé sans doute par un usage répétitif et exclusif de cet outil. Les apprenants cherchent non à s'exprimer en leur propre nom, mais à reprendre un modèle de phrase dans le manuel, ce qui à nouveau ne favorise pas la construction d'une posture énonciative autonome. Par ailleurs, l'analyse des pages de manuels<sup>2</sup> permet de recenser d'autres obstacles au développement de la compétence orale. Le premier obstacle est d'ordre thématique : les manuels proposent plusieurs thèmes différents dans une même séquence d'apprentissage, ce qui suppose la mobilisation d'outils et de ressources lexicales variés relatifs à ces différents thèmes : achat d'un portable, exposition/sport/natation, remplacement des hommes par les robots dans les usines ; l'on devine ici que l'intention est de conduire l'élève vers une mémorisation lexicale comme si cela suffisait à construire la compétence orale. Le second obstacle est d'ordre énonciatif : l'apprenant est appelé à endosser plusieurs postures énonciatives mais il n'est à aucun moment convié à parler

---

<sup>2</sup> *Mes apprentissages en français*, livre de l'élève, 5<sup>ème</sup> AEP, 2004, page 186.

en son nom propre. On l'invite à dire ce que dit chaque personnage (activité 1), à parler au nom d'un patron d'usine et du syndicat des travailleurs (activité 3). Le troisième est d'ordre situationnel. On demande à un élève de se mettre à la place d'un patron d'usine et/ou d'un syndicat des travailleurs, d'imaginer leurs arguments sur le remplacement des hommes par des robots. Son inexpérience dans le domaine traité fait forcément obstacle à la recherche et formulation d'arguments. En outre, le plus souvent les démarches des manuels sont réductrices au vu de la complexité des situations de communication. Elles favorisent les faux dialogues et cantonnent l'élève dans la redite lexicale ou syntaxique et rend impossible l'élaboration d'un discours personnel, les actes de parole étant installés hors de situations de transfert. Enfin, les démarches proposées ne sont pas inscrites dans des progressions finalisées et procèdent par enchaînement d'activités. Par exemple, dans le manuel *Mes apprentissages en français*, à la séquence « Exprimer son point de vue : accord/désaccord ; juger, donner son opinion sur un fait », on note un manque d'articulation entre les activités : grammaire (type de phrases), conjugaison (les trois groupes de verbes), orthographe (a/à), lexicale (initiation au dictionnaire) et production écrite (réécriture d'affiches). Rien n'éclaire le rapport entre les activités et la compétence visée. Il est impossible de développer des compétences en faisant l'économie d'une progression et d'objectifs précis.

Mentionnons enfin comme un autre frein à la compétence orale des élèves la confusion systématique entre l'oral et l'écrit oralisé qui double la confusion entre l'oral à apprendre et l'oral pour apprendre. « Le terme d'oral, couramment utilisé, masque par son singulier, les variétés de réalisation de l'oral en fonction des contextes »<sup>3</sup> et, les maîtres ne sont pas toujours formés à comprendre, cerner, appréhender et enseigner cette complexité de l'oral. Mais il apparaît en plus que les séances de classe consacrées à l'apprentissage de l'oral sont des moments de recours presque systématique à l'écrit par les apprenants.

« On observe, explique E. Charmeux que dans une langue étrangère, l'écrit (pour quelqu'un qui sait lire) apparaît toujours comme plus facile que l'oral : l'écrit par sa stabilité, peut toujours être objet d'observation et d'analyse, même sommaire, ce qui n'est pas le cas de l'oral ». (Charmeux, 1997 : 95)

---

<sup>3</sup> Garcia-Debanco & Plane, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, 2004, p. 19.

Avant de prendre la parole en L2, la majorité des apprenants observés rédigent en effet leurs réponses. Aussi s'interroge-t-on sur les limites de ce recours à l'écrit dans une activité orale, qui semble trouver sa justification, à priori, dans le besoin des apprenants d'élaborer un énoncé correct et cohérent. Sans une régulation réfléchie, n'entrave-t-il pas le développement d'une prise de parole spontanée ? C'est aussi l'indice que l'enseignement de l'oral n'est pas une vraie fin en soi, ou que derrière toute activité liée à l'apprentissage de la langue française, il y a le souci de valoriser, de viser le français écrit, sur-normé et référence traditionnelle et exclusive du « bon usage » de la langue française.

Les apprenants n'ont donc guère l'occasion de s'exprimer en leur propre nom, d'émettre un point de vue personnel et de le justifier. L'organisation de l'espace classe, la prédominance de la parole enseignante, les activités proposées par les manuels, le recours à des situations fictives, parfois fort éloignées de celles qu'ils vivent au quotidien, ne permettent guère aux apprenants de se construire une posture énonciative autonome. L'enseignement de l'oral ne doit pas être réduit au simple enseignement de la langue, il doit aussi favoriser une éducation interactionnelle et situationnelle. Si l'effectif de la classe (40 élèves voire plus), prétexte souvent mis en avant par les enseignants, constitue un obstacle réel aux échanges, la gestion frontale de l'espace classe accentue davantage la difficulté en rendant quasi impossible toute interaction entre les apprenants. Incapables, car contraints à la passivité, de se démarquer de la parole enseignante, dont la prédominance les oblige à l'effacement, les apprenants reproduisent à la lettre les énoncés de l'enseignant, endossent de fausses postures qui ne leur permettent pas de développer des postures énonciatives personnelles et autonomes.

Il y a donc lieu de s'interroger sur les démarches à entreprendre pour surmonter ces obstacles. Pour faire évoluer la situation propre à la francophonie du Maroc, il convient prioritairement de réhabiliter le statut de l'apprenant comme locuteur/acteur d'une communauté discursive, de remettre sa parole en valeur, en lui ménageant des espaces où il pourra développer des compétences langagières orales effectives. Il importe également d'initier une relation pédagogique de nature différente pour aider l'apprenant à se construire une posture énonciative autonome. Ces pistes sont conformes aux instructions

officielles<sup>4</sup> de 2011 :

« L'apprentissage du français mise sur un savoir agir communicationnel et social que l'on peut associer à une centration à la fois sur l'apprenant en tant qu'apprenant dans un contexte scolaire et sur le groupe en tant que cadre social d'interaction et de médiations ».

ou encore

« Une approche fondée sur l'action [qui] exige que la classe soit un environnement linguistique et social riche et stimulant où le français est la langue d'usage réel. La mise en place de cette perspective confère à l'enseignant le rôle de médiateur, de conseiller, de metteur en scène et d'animateur qui organise l'acte d'apprentissage à travers des tâches dans un environnement multidimensionnel ».

Le cadre institutionnel cautionne un profil actif de l'apprenant et contient les éléments propices à l'instauration de la classe comme communauté discursive scolaire non coupée des communautés de référence. Cette approche de l'apprentissage permet de porter un regard nouveau sur les dysfonctionnements des discours des élèves. Comme le montre l'analyse de la même activité en L1 et L2, ces dysfonctionnements ne relèvent pas exclusivement des défaillances linguistiques des élèves. Les obstacles « s'expliquent par les difficultés qu'éprouvent les élèves à s'inscrire comme acteurs efficaces (ayant construit un point de vue homogène et pertinent sur l'activité) dans un champ disciplinaire donné » (Bedoin, 2007 : 436) en l'occurrence dans une activité orale qui consiste à exprimer un point de vue personnel et à le justifier dans une langue étrangère. S'appuyer sur la nécessité de construire une « communauté discursive » évite de se focaliser sur les faiblesses linguistiques et permet de prendre en compte la nature complexe de la prise en charge de l'énonciation et de tout un réseau de facteurs souvent occultés. Les défaillances du discours pourraient, entre autres, être les signes d'une rupture entre communautés de référence ; par exemple entre un contexte socioculturel particulier où l'enfant/ apprenant est totalement pris en charge, car jugé/représenté comme inapte à prendre une

---

<sup>4</sup> *Orientations pédagogiques et programmes relatifs à l'enseignement du français au primaire* (2011), Ministère de l'Education nationale du Maroc, p. 105 et 95.

parole libre qui est la sienne et un contexte scolaire qui vise l'autonomie et l'épanouissement de l'apprenant.

(Re)mettre en valeur la parole de l'élève et initier une nouvelle relation pédagogique consistent aussi à réduire la parole de l'enseignant et à bannir l'usage de l'écrit oralisé pour inciter les apprenants à verbaliser réellement, à prendre la parole pour exprimer leur position sur un sujet traitant d'une préoccupation de la communauté sociale de référence, et à justifier leur point de vue. Les apprenants s'instituent ainsi en membres d'une communauté discursive socio-culturellement déterminée, l'objet du discours étant d'ordre extrascolaire et en rapport avec leur vécu.

Le traitement didactique de l'oral, problématique à plus d'un égard, nécessite de mettre en œuvre des situations de formation des enseignants aussi variées que complexes, susceptibles de rendre compte des différents statuts de l'oral dont les caractéristiques changent selon les situations d'énonciation et les visées à atteindre. Il est donc important d'abord d'engager la réflexion en formation initiale sur des gestes professionnels (gestes de métier : gestion de l'espace, installation et maintien d'une ambiance, pilotage, étayage, etc.) et d'initier les enseignants aux différents usages qui sont faits de l'oral dans les classes de primaire. L'enseignement de l'oral implique la personne entière et la prise de parole ne peut dissocier le corps et la voix, ni ignorer les habitudes socioculturelles des apprenants. L'oral est fortement marqué par les pratiques sociales de référence et l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait que par référence à la langue maternelle et aux pratiques vernaculaires (les usages de la parole d'ordre familial et social). Une formation d'enseignant se doit de prendre en compte une réflexion sur le passage de la culture de référence et de la langue maternelle à l'apprentissage de la langue cible.

Si la question du statut de la langue française en tant que langue étrangère est prise en compte dans la conception des dispositifs de formation initiale et des programmes de l'enseignement primaire, le rapport entre la langue maternelle et la langue cible n'est mentionné que dans le cadre de la pédagogie de l'erreur, notamment lors du traitement des erreurs d'interférences. Pourtant, la polyvalence des futurs enseignants du primaire laisse une marge importante à l'initiative interdisciplinaire et ouvre un champ d'investigation à la didactique du FLE, en permettant l'élaboration d'activités convergentes. La confrontation des discours en L1/L2 présente, par exemple, des intérêts didactiques à plus d'un titre. En plus d'initier les enseignants à mesurer les écarts et les régularités linguistiques pour en dégager les

possibilités de s'appuyer sur l'une pour enseigner l'autre, elle permet d'appréhender les spécificités du FLE, d'observer et d'analyser le non verbal, les postures énonciatives dans les deux langues et d'engager la réflexion sur les gestes langagiers du maître et de l'apprenant, sur la nature des interactions, sur le discours et l'usage que l'on en fait d'une activité à l'autre et d'une langue à l'autre. Les activités convergentes en L1/L2 pourraient être proposées aux enseignants en formation à partir de supports iconiques, textuels ou d'un fait de langue, autour d'un même objet. En effet, un même fait traité par deux textes (articles de presse ou autres), l'un en L1 et l'autre en L2, constitue un corpus utile pour les apprentissages non seulement linguistiques mais culturels. Ces propositions d'activités (de formation et d'enseignement/apprentissage) pourraient trouver, dans les travaux de la didactique convergente, un cadre didactique et théorique dont les apports seraient d'un grand intérêt pour la formation des enseignants.

En 2006, « (...) la didactique du français au Maroc est encore largement à inventer », écrivait Frédéric Bourdureau (2006 : 34), qui examinait les relations entre politique linguistique et politique scolaire au Maroc et suggérait que le cadre institutionnel et les inflexions politiques contribueraient à faire évoluer la réalité des classes de français pour l'accorder à la réalité sociale et à la forte demande de français. Le cadre institutionnel a évolué mais les changements ne se perçoivent nullement dans la classe et dans les modalités d'enseignement et de formation. Nous avons mis l'accent ici sur l'oral puisque c'est le mode de communication privilégié dans l'apprentissage du français en primaire et que la primauté est accordée à la construction des compétences communicatives orales minimales. Ce choix institutionnel mais aussi didactique s'explique par le fait que « la sensibilité des enfants à la prosodie et aux sonorités des langues est extrêmement vivace » et que leur « capacité de discrimination auditive, de mémorisation et de production orales est particulièrement importante » (Hagège, 1996 : 26). Les observations des classes révèlent cependant que des contraintes, de natures diverses, bloquent les élèves aussi bien au niveau de la compréhension qu'au niveau de la production. Certes on peut estimer que les difficultés des apprenants à produire de l'oral tiennent à des ressources lexicales et syntaxiques défaillantes. Mais une telle explication dispense d'examiner d'autres aspects plus importants comme la dimension culturelle et son impact sur les interactions ainsi que sur la construction des compétences nécessaires à la prise en charge d'un énoncé autonome par l'apprenant. On occulte ainsi la rupture entre la communauté de

référence (familiale, sociale, culturelle, régionale, etc.) et la communauté scolaire qui exige de l'apprenant qu'il s'approprie les codes d'un réseau de sens tout à fait différent de celui de son milieu socioculturel. La notion de « communauté discursive » en cohérence avec les orientations officielles permet de réhabiliter le statut de l'apprenant en tant que locuteur/acteur, membre à part entière de la communauté scolaire où il est appelé à faire preuve de compétences dans un cadre interactif. Une posture énonciative autonome s'avère alors possible si les conditions de son épanouissement sont réunies, à savoir l'organisation de l'espace classe en fonction des interactions à installer, la libération du corps pour libérer la parole, l'implication de l'apprenant dans la construction de son propre savoir en l'invitant à négocier le sens. Il importe aussi d'amener les enseignants du primaire à une réflexion pertinente sur le choix de situations d'apprentissage qui favorisent une libération de l'expression des élèves en leur faisant produire des énoncés simples et cohérents dans des situations qui s'apparentent à leur contexte social au lieu de leur faire mémoriser systématiquement des dialogues fictifs peu motivants ou des répertoires de mots et de structures syntaxiques. L'enjeu est de taille : au Maroc, la langue française, bien que disposant d'un statut exceptionnel, est en situation fragile concurrencée de plus en plus fortement par l'arabe (classique aussi bien que dialectal) dans les médias ou dans la rue. Langue des élites marocaines déjà, elle risque aussi d'apparaître comme langue de l'échec scolaire et social de la majorité des autres Marocains, ceux qui l'apprennent dans un cadre contraint, normatif et fastidieux, celui notamment de l'école publique. La francophonie du Maroc a besoin que les apprenants s'approprient une langue « vivante », celle qu'ils élaborent en lien avec leur quotidien et leur sensibilité, loin d'un « français de France » largement idéalisé et qui s'exporte dans des moules syntaxiques et des situations fictives. Parce que la francophonie – même si les politiques l'infléchissent pour une large part – se construit avec les élèves.

## Bibliographie

- Bedoin, Évelyne, « Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n°2, 2007.
- Bourdereau, Frédéric, « Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc », in *Le Français aujourd'hui*, n° 154, « Former au français dans le Maghreb », 2006, p. 34.
- Charmeux, Eveline, *Ap-prendre la parole. L'oral aussi, ça s'apprend*, Toulouse, éditions SEDRAP, 1997.
- Garcia-Debanç & Plane, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, 2004.
- Hagège, Claude, *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 1996.