



Département de Langue Française

Semestre 5

Module : « Didactique du FLE »

Professeur : Ismaïl KHATTALA

Année universitaire : 2024/2025

Objectifs

- Familiariser l'étudiant avec la problématique de l'enseignement du français, langue étrangère.
- Initier l'étudiant à la didactique du FLE.
- Sensibiliser l'apprenant aux processus d'acquisition des langues.
- Analyser les différentes orientations en didactique du FLE (méthodes, supports et manuels) et obtenir un aperçu de l'enseignement du français au Maroc, en examinant les aspects historiques et l'évolution des méthodes mises en œuvre.

Introduction

La didactique des langues étrangères a émergé simultanément avec les grandes langues de culture, notamment le Latin et le Grec. Ces langues étaient imposées aux peuples conquis. Elles étaient également apprises par les intellectuels qui voulaient explorer les cultures des civilisations qui leur sont associées. L'enseignement des langues s'est calqué par la suite, et pendant une longue période, sur la didactique de ces langues mortes en adoptant un enseignement essentiellement basé sur la grammaire et la traduction.

Cette approche didactique a persisté durant le Moyen Âge pour l'étude des textes religieux. La Renaissance a constitué une période de redécouverte des textes classiques, ce qui a influencé les approches pédagogiques d'enseignement.

Aux XVIIIe et XIXe siècles, cette approche dite « Grammaire traditionnelle » basée sur la traduction était la prédominante. Cependant, elle a été fortement critiquée au début du XXe siècle par les didacticiens qui l'ont contestée en faveur d'approches plus communicatives.

En effet, au XXe siècle, la didactique des langues étrangères s'est imposée comme discipline à part entière. Elle a évolué tout au long de cette période marquée par la succession de plusieurs méthodologies. Ces différentes conceptions avaient pour objectif d'établir des principes d'enseignement des langues adaptables à la diversité des contextes et susceptibles de prendre en charge toutes les catégories d'apprenants.

Au Maroc, comme dans les autres pays maghrébins qui ont été colonisés par la France, la langue française revêt une importance particulière :

- C'est une langue de promotion sociale ;
- Elle est enseignée dès la première année du primaire,
- C'est une langue d'enseignement des sciences à l'école,
- Elle est indispensable pour accéder au marché de l'emploi,
- Elle est la langue de fonctionnement de nombreuses administrations, notamment celles du secteur privé
- C'est un moyen d'expression culturelle, médiatique et artistique.

1. Évolution du statut du français au Maroc

Avant d'aborder le statut de la langue française au Maroc, il nous semble pertinent de proposer quelques précisions terminologiques se rapportant à cette problématique.

1.1 Définitions :

1.1.1 Langue maternelle

Cuq et Gruca expliquent que la langue « maternelle » est souvent définie comme étant la langue qui s'impose à l'individu dès sa naissance, qui est généralement la langue de la mère. Toutefois, il existe de nombreux cas où la langue de la mère n'est pas la première langue transmise à l'enfant. Cette question a conduit les auteurs à définir plusieurs critères susceptibles de cerner la définition de ce terme d'une manière plus pertinente :

- **L'ordre d'appropriation** : selon ce critère « *La langue maternelle est la première socialisation de l'enfant* »¹. Il s'agit dans ce cas de la première langue à laquelle l'individu est exposé dès sa naissance, c'est la langue de ses premiers échanges avec son entourage immédiat (ses parents, ses amis à la maternelle...). Pourtant, dans de nombreuses sociétés, un enfant peut se trouver précocement au contact de deux ou plusieurs langues comme c'est le cas, à titre d'exemple, des enfants des couples mixtes et des enfants de quelques régions amazighophones du Maroc où les parents parlent en même temps l'amazigh et l'arabe dialectal.
- **Le mode d'appropriation** : la langue maternelle est souvent considérée comme celle acquise naturellement à travers les interactions avec son groupe social le plus proche. Dans ce cas « *le rôle de l'entourage de l'enfant est très important : ses demandes d'explications, de répétitions, les corrections, les définitions, permettent à l'enfant de structurer peu à peu son savoir, que ce soit de façon consciente ("métalinguistique") ou inconsciente ("épilinguistique")* »². Pour les didacticiens, l'apprentissage d'une langue maternelle, ainsi définie, est fortement lié à la notion du «bain linguistique» qui favorise l'acquisition par des procédés plus inconscients que réflexifs.
- **Le critère de référence** : la langue maternelle est celle à laquelle se réfère l'apprenant lors de l'apprentissage d'une autre langue. Elle « *Constitue*

¹ Jean-Pierre, CUQ et Isabelle, GRUCA. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 90

² Ibid.

le pôle de départ de son interlangue »³ ce qui lui donne également le nom de « *langue de départ* ».

- **Le critère d'appartenance** : la langue maternelle selon ce critère est celle qui « *établit une bonne part de l'identité sociale d'un individu* »⁴. Ce critère permet de différencier un groupe linguistique des autres selon la langue maternelle de chacun d'eux. Dans cette perspective, les auteurs expliquent que ce sont les aspects symboliques et collectifs de la langue qui sont mis au premier plan par rapport à ceux communicatifs.

En prenant compte de toutes les caractéristiques de la langue maternelle, Cuq et Gruca ont proposé la définition suivante :

« On peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique »⁵.

1.1.2 La langue étrangère

Cuq et Gruca expliquent que « *le concept de la langue étrangère se construit par opposition à celui de la langue maternelle* ». Il en ressort que toute langue qui n'est pas maternelle est une langue étrangère. Pour les didacticiens, la langue étrangère est une langue qui s'oppose par le mode de son appropriation à celle maternelle. La première constitue l'objet d'un enseignement-apprentissage systématique et la deuxième est acquise naturellement conformément aux critères que nous venons d'exposer. En plus, une langue étrangère est apprise selon un processus plus conscient, contrairement à la langue maternelle qui est généralement imposée à l'individu dès sa naissance et qu'il acquiert d'une manière involontaire.

Concernant la langue française, Cuq et Gruca concluent que :

« Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui ne le reconnaissent pas comme langue maternelle, entre dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs »⁶.

Il s'agit donc d'une langue qui n'a pas été apprise dans la petite enfance de l'individu et dont l'acquisition passe par un stade d'appropriation volontaire et

³ *Ibid.*, p.91

⁴ *Ibid.*, p.92.

⁵ *Ibid.*, p.93.

⁶ *Ibid.*, p.94

conscient. Cette définition renvoie également au caractère de «l'étrangeté» attribué à la langue par la société d'accueil ainsi que par son institution.

1.1.3 La langue seconde

La distinction établie en didactique, dans les années soixante, entre français langue maternelle et français langue étrangère s'est révélée insuffisante pour rendre compte de toutes les situations d'apprentissage de cette langue et a donné naissance à un nouveau concept : la langue seconde. Cuq et Gruca précisent à ce propos :

« Il est enfin peu performant du point de vue didactique de considérer comme n'importe quelle autre langue étrangère une langue qui, bien que non reconnue officiellement, joue encore un rôle important dans le système éducatif ou dans la production culturelle (exemple le français du Maghreb) »⁷.

Il serait donc impertinent de qualifier le français au Maroc, en Algérie ou en Tunisie de langue étrangère compte tenu de son importance au niveau des échanges quotidiens des citoyens de ces pays et au niveau de leurs systèmes scolaires qui lui accordent une place très avancée comme langue enseignée et d'enseignement.

Jean Pierre Cuq explique que :

« Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié »⁸.

Le français passe donc d'une langue étrangère à une langue seconde selon l'importance qui lui est accordée dans le pays en question aux niveaux éducatif, juridique et social.

2 Histoire et statuts du français au Maroc

L'histoire de l'enseignement du français au Maroc est marquée par deux périodes⁹ :

- Avant l'indépendance

⁷ *Ibid.*, p. 95.

⁸ Jean-Pierre, CUQ. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, p. 139.

⁹ Abderrahmane TOUMI. *L'essentiel en didactique du français langue étrangère*. p.12.

Cette période s'étend entre la signature du traité de protectorat, le 30 mars 1912, et l'indépendance du royaume en 1956. Durant cette époque de colonisation, la langue française était imposée aux Marocains comme leur langue seconde. Elle était la langue officielle des administrations du régime colonial. Chami explique à ce propos que l'enseignement du français bénéficiait durant cette époque d'horaires massifs. Il était principalement orienté vers la langue écrite en négligeant la langue orale.¹⁰

- **Après l'indépendance :**

Le Maroc a soulevé le défi d'une réforme du système éducatif basé sur :

- La généralisation de l'enseignement,
- La marocanisation de ses cadres,
- L'arabisation.

L'instauration de l'arabe comme langue d'enseignement a fait perdre à la langue française ses statuts de langue officielle et langue seconde mais elle a conservé sa place avancée comme première langue étrangère enseignée au Maroc jusqu'à nos jours.

D'autre part, l'enseignement de la langue française en tant qu'objet d'analyse tend à disparaître dans la mesure où l'apprentissage est plus orienté actuellement vers l'utilisation pratique de cette langue au détriment de l'étude de son fonctionnement interne et de l'analyse de ses mécanismes.

« La langue française doit être enseignée en vue de son utilisation et non pour permettre la connaissance analytique de ses mécanismes. Elle doit être, à l'école primaire, non plus un objet d'étude, mais un instrument d'expression. Elle doit être pratiquée et non démontée »¹¹

2.1 Le statut scolaire de la langue française

Le statut du français au Maroc est une question très polémique qui a fait couler beaucoup d'encre. Alors qu'il est défini par le système éducatif comme étant une langue étrangère, il jouit d'une place très favorisée au sein de la société et il n'est pas seulement une langue enseignée à l'école, mais également une langue d'enseignement des disciplines scientifiques.

À cet égard, Mohamed Jawad Toumi conclut que :

« Il nous paraît nécessaire de proposer une autre dénomination qui correspond mieux au statut réel de la langue française dans notre pays. La dénomination "français langue seconde" nous semble, à cet égard, plus appropriée, mais surtout plus incitatrice à l'amorce d'une

¹⁰ Moussa CHAMI. *L'enseignement du français au Maroc*. p.30.

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale. *Les instructions officielles de 1960*. p.26

réflexion axée, non sur l'enseignement du français fonctionnel ou communicatif, mais plutôt sur un véritable enseignement fonctionnel du français dans notre pays»¹².

2.2 Situation linguistique à l'école marocaine

Pour rendre compte de la situation linguistique au sein de l'école marocaine, Moussa Chami explique que :

« Quand il est amazighophone, l'élève marocain est obligé d'apprendre sur le tas la langue de communication quotidienne, l'arabe marocain, pour faire face aux situations de la vie courante. Il est aussi obligé d'apprendre l'arabe moderne, langue officielle du pays, puisque c'est la seule langue d'enseignement pendant les deux premières années du primaire. L'élève marocain amazighophone est donc souvent trilingue quand il entreprend l'étude du français »¹³.

La citation résume de manière très pertinente la situation linguistique complexe à laquelle est confronté l'enfant marocain dès ses premiers jours à l'école. Actuellement, il doit apprendre l'amazigh, l'arabe standard et le français dès la première année d'enseignement primaire. De plus, si cet élève est berbérophone dans une région rurale, il est contraint de communiquer en arabe dialectal avec ses professeurs, qui sont le plus souvent non-amazighophones, ce qui complique davantage sa situation.

Conclusion

Les différentes définitions de Cuq et Gruca, que nous avons présentées, fournissent des critères qui permettent de lever les ambiguïtés sur les statuts, d'un point de vue didactique, des différentes langues coexistantes au Maroc. Ainsi nous pouvons affirmer que l'arabe marocain est la langue maternelle de la population non berbérophone qui a pour langue maternelle l'amazigh. Dans certaines situations les enfants acquièrent simultanément ces deux langues dès leur petite enfance, nous pouvons, dans ce cas, parler de bilingues natifs.

Toutefois, les statuts qui semblent problématiques sont ceux attribués à l'arabe standard et au français. À cet égard, il paraît abusif de considérer l'arabe standard comme langue maternelle des Marocains puisqu'il résulte d'un apprentissage institutionnel bien que l'on considère généralement que l'arabe marocain en est la variété orale.

¹² Mohammed Jawad, TOUMI. *L'arabisation et l'enseignement du français au Maroc*. p. 314.

¹³ Moussa, CHAMI. *L'enseignement du français au Maroc : diagnostic des difficultés et implications didactiques*. p.24.

3 La didactique

3.1 Définitions

Philippe Meirieu explique que : « *la didactique est constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées* ». ¹⁴

Audigier François ajoute que :

« La didactique pose la question centrale des savoirs, des contenus d'enseignement, de leur apprentissage et ceci dans une institution précise. Ainsi pourrait-on dire qu'il n'y a pas de didactique :

- Sans réflexion sur les disciplines, sur leur épistémologie;
- Sans référence aux psychologies de l'apprentissage et aux psychologies cognitives;
- Sans référence au contexte même de l'institution scolaire et de son fonctionnement » ¹⁵

De leur côté, François Raynal et Alain Rieunier proposent la définition suivante :

« Dans son acception commune, l'expression "didactique des langues", "didactique des mathématiques", "didactique de la mécanique", etc., renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline [...] Dans son acception moderne, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève censé apprendre celui-ci. La didactique ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner et la prise de compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir » ¹⁶

À partir de ces définitions, nous pouvons déduire que la didactique est une discipline scientifique qui s'occupe de l'enseignement d'une manière générale. On parle dans ce cas de la didactique générale. Toutefois, il existe une didactique disciplinaire qui interroge dans le cadre d'une discipline donnée :

- Les savoirs et les contenus à dispenser,
- Les méthodes d'enseignement à mettre en œuvre,
- Les stratégies d'apprentissage à développer ; la manière dont l'élève s'approprie le savoir en fonction de ses connaissances antérieures, ses représentations, ses attentes et ses ambitions,

¹⁵ François, AUDIGIER. *Des multiples dimensions de la réflexion didactique*. In Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie. 1986, p.16.

¹⁶ François, RAYNAL et Alain, RIEUNIER. *Pédagogie, dictionnaire des mots clés*. p.142.

- Le contexte dans lequel se déroule l'enseignement ainsi que les exigences institutionnelles à prendre en considération afin d'adapter les décisions prises par le didacticien aux spécificités, aux objectifs et aux conditions contextuelles.

La didactique a donc pour objectif principal de rechercher les meilleures modalités possibles de la transmission du savoir, avec une réflexion sur les méthodes et les médiations pédagogiques appropriées.

Pour mieux cerner la signification de ce concept, nous allons lever l'ambiguïté terminologique qui concerne les mots : connaissance et savoir.

3.2 Connaissances vs savoirs

Toumi Abderrahmane affirme que :

« Nous considérons les savoirs comme des données, des concepts, des procédures ou méthodes qui existent hors de tout sujet connaissant et qui sont généralement codifiés dans des ouvrages de référence. Cependant, les connaissances sont des savoirs que l'on s'est appropriés. Elles relèvent de l'individu »¹⁷.

Selon cette définition, les connaissances font référence aux savoirs acquis par un individu, que ce soit de manière implicite ou explicite. Elles englobent l'ensemble des informations, des faits et des compétences que l'on a accumulés par l'apprentissage ou l'observation.

En revanche, le savoir existe en dehors de tout individu et représente une connaissance plus objective, souvent formalisée et établie. C'est un ensemble de principes, de faits ou de compétences qui existent indépendamment de la personne, et que l'on cherche à s'approprier par l'apprentissage ou la compréhension. Ainsi, le savoir peut être considéré comme une forme de connaissance plus générale et universelle.

4 La pédagogie

4.1 Définitions

Les termes « pédagogie » et « didactique » sont souvent employés comme synonymes. Pourtant, il existe des distinctions notables entre ces deux concepts que nous allons dégager à partir des définitions suivantes de « pédagogie ».

Dans l'Antiquité, le pédagogue était un esclave qui avait pour mission d'accompagner l'enfant à l'école et de l'aider à faire ses devoirs scolaires. Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, on retrouve la définition suivante :

¹⁷ Abderrahmane TOUMI. *L'essentiel en didactique du français langue étrangère*. p.21.

« De son étymologie grecque signifiant “le fait de conduire l’enfant à l’école” puis de le diriger, au sens éducatif du mot, le terme actuel s’est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d’extension diverse, parmi lesquelles on peut distinguer quatre principes de signification.

1-dans la vie quotidienne, la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu’il soit enseignant institutionnel ou pas [...] être un pédagogue c’est ici un comportement, appuyé sur la faculté d’expliquer, de faire assimiler certaines connaissances ou contraintes». ¹⁸

Le sens du terme a considérablement évolué aujourd’hui pour s’étendre à d’autres aspects éducatifs. À ce propos, Raynal et Rieunier précisent que la pédagogie renvoie à « *Toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui.* » ¹⁹

Dans sa définition, Labelle a insisté sur l’aspect relationnel et la dimension cognitive de l’apprentissage :

« La pédagogie est la conduite ou l’accompagnement de celui qui s’éduque, ou encore la relation d’éducation établie entre l’éducateur et celui qui s’éduque. L’accent est mis sur les aspects relationnels de l’apprentissage [...]. La didactique concerne l’accès au savoir par celui qui s’éduque ou encore l’activité corrélative d’apprentissage et d’enseignement de celui qui vise à travers son éducation un développement lié à l’exercice de ses facultés intellectuelles. L’accent est mis sur la dimension proprement cognitive de l’activité éducative » ²⁰.

Abderrahmane Toumi conclut, après avoir présenté une série de définitions de « pédagogie », que : « *La pédagogie concerne, donc, l’ensemble des méthodes et techniques destinées à assurer, dans les meilleures conditions possibles, la transmission ou la construction et l’appropriation du savoir, en fonction des données de la psychologie et de la physiologie de l’enfant* » ²¹.

Nous pouvons en déduire que le pédagogue est à la fois un théoricien et un praticien de l’action éducative. Il aspire à concilier la théorie et la pratique à travers sa propre action en cherchant la combinaison idéale des deux pour optimiser l’efficacité de son enseignement.

¹⁸ Jean-Pierre, CUQ. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* p.188.

¹⁹ François, RAYNAL et Alain, RIEUNIER. *Pédagogie, dictionnaire des mots clés.* p.332.

²⁰ Jean-Marie, LABELLE. *La réciprocité éducative.* p.4.

²¹ Abderrahmane, TOUMI, *op cit.*, p. 21.

4.2 Pédagogie vs Didactique

Tableau 1 : les distinctions entre la didactique et la pédagogie²²

Didactique	Pédagogie
La didactique accorde une grande importance à l'épistémologie de la discipline enseignée (nature des connaissances à enseigner) à la psychologie des processus de conceptualisation et les contraintes de la situation de formation	La pédagogie s'attache aux relations affectives dans la classe, au climat de la classe, et inclue dans le savoir du professeur des savoir-faire.
La didactique questionne les savoirs, les connaissances (constitution, décomposition, hiérarchisation, transmission, évaluation, remédiation)	La pédagogie porte sur les relations enseignant/apprenant ou apprenants/apprenants dans une situation d'apprentissage
La didactique se centre sur le comment enseigne-t-on (quelles procédures enseignantes choisir? Pourquoi? Comment les mettre en œuvre ?	La pédagogie se centre sur le comment apprend-on.
La didactique s'applique au rapport de l'élève au savoir spécifique enseigné: quelles procédures enseignantes? Quelles difficultés ? (dimension cognitive)	La pédagogie se focalise sur la communication et la médiation
La didactique s'intéresse à apprendre quelque chose	La pédagogie s'intéresse au concept d'apprendre ou d'apprendre à apprendre
La didactique est spécifique. Elle s'attache davantage à une discipline déterminée, à son enseignement et à la définition des contenus d'enseignement. On parle, par exemple, de la didactique du français ou de la didactique des mathématiques	La pédagogie est généraliste, transdisciplinaire. Elle s'attache aux relations affectives dans la classe, au climat de la classe, à l'apprenant et à la manière dont il va apprendre.

Le tableau ci-dessus présente en détail, les divergences relevées entre les deux concepts « didactique » et « pédagogie ». Nous pouvons en déduire que la didactique peut être disciplinaire, alors que la pédagogie est transdisciplinaire. D'autre part, la didactique est davantage orientée vers le savoir et l'épistémologie de la discipline, tandis que la pédagogie se concentre sur l'étude de l'apprenant dans sa relation au savoir et à l'enseignant. Elle prend en considération les aspects affectifs de l'acte éducatif en mettant l'accent sur les interactions enseignant/élève. Elle se focalise également sur la communication et la situation d'apprentissage au sein de la classe. À ce propos, Jean-Pierre ASTOLFI explique que :

« L'approche pédagogique tend à considérer les contenus d'enseignement efficaces pour les mettre en œuvre : recherche de progressions, d'activités nouvelles à proposer, de nouveaux modes d'organisation de la classe, de documents « didactiques » (dans l'acception traditionnelle du terme). L'approche didactique ne nie pas l'utilité de ces aspects, et d'une certaine façon, elle contribue même à les renouveler [...]. Elle s'en distingue d'une part en travaillant en amont de la réflexion pédagogique. Par exemple, en

²² *Ibid.*, p.22.

analysant les contenus d'enseignement donnés par les programmes et l'état d'avancement du « savoir savant », et en examinant la logique des transpositions qui y sont proposées. Dans ce sens, la didactique ne considère pas les contenus d'enseignement comme des données stables, mais elle les prend comme objets d'étude avec le but d'aboutir, dans chaque discipline, à un curriculum moins empirique qu'aujourd'hui »²³.

5 Le triangle didactique : concepts clés de la didactique

Ce chapitre porte sur des concepts clés de la didactique des langues que nous avons jugés indispensables à la compréhension de notre cours. Ces concepts figurent dans les axes qui relient les pôles du triangle didactique.

Le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique qui rend compte des interactions entre les trois pôles de l'acte d'enseignement-apprentissage : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Il permet de comprendre les relations entre ces trois pôles qui interagissent dans l'action didactique selon trois axes :

- Axe épistémologique : enseignant – savoir.
- Axe psychologique : apprenant – savoir
- Axe praxéologique : enseignant - apprenant

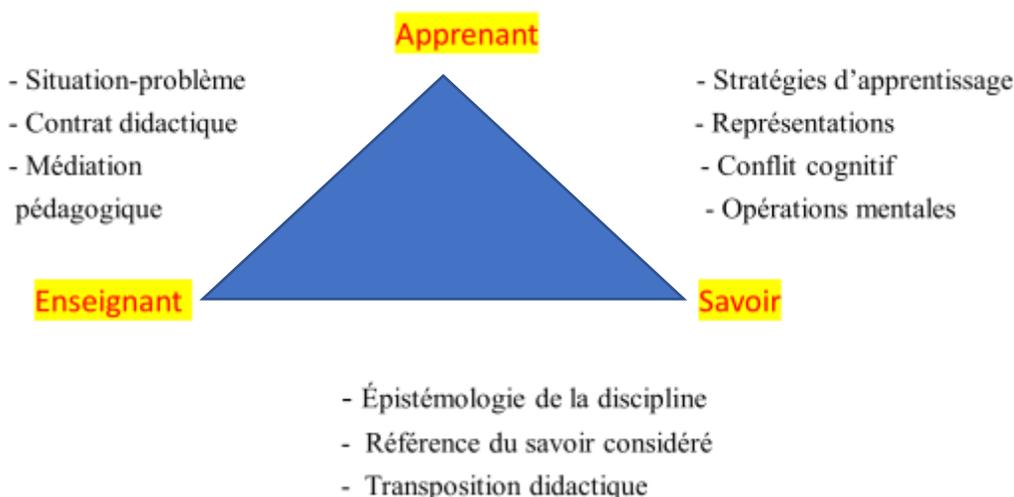


Figure 1 : le triangle didactique²⁴

5.1 Axe épistémologique : enseignant –savoir

Cet axe porte sur la conception didactique du savoir à enseigner. Les didacticiens examinent les objets d'enseignement, répertorient les principaux axes de la discipline, ainsi que ses principaux concepts, et étudient leurs relations, leur

²³ Jean-Pierre ASTOLFI. *La didactique, c'est prendre des distances avec la pratique pour mieux y revenir, EPS Contenus et didactique*. p. 261.

²⁴ Yves, CHEVALLARD. *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. p.14.

structuration et leur hiérarchisation à l'intérieur du domaine considéré. Parmi les concepts liés à cet axe :

- Épistémologie de la discipline
- Référence du savoir considéré
- Transposition didactique

Nous allons développer le troisième concept qui revêt une importance cruciale dans l'acte didactique.

5.1.1 La transposition didactique

Chevallard dans sa définition de la transposition didactique nous explique que :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. "Le travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique ».²⁵

La transposition didactique renvoie donc au travail de transformation que subit le savoir pris dans son état "brut" afin d'en faire une matière d'enseignement adaptée aux exigences de la situation et les circonstances dans lesquelles se déroule l'acte didactique.

Pour mieux comprendre cette définition, je propose d'éclaircir les différents types de savoir qu'elle évoque :

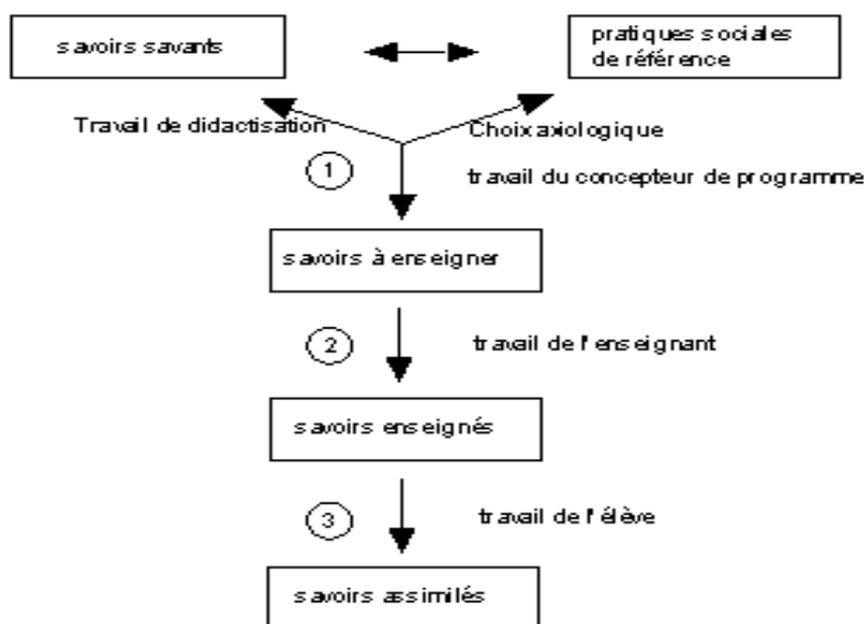


Figure 2 : les niveaux de transposition didactique selon Devaly²⁶

²⁵ *Ibid.*, p.39.

²⁶ Michel, DEVALY. *De l'apprentissage à l'enseignement*. p.24.

a - Savoir-savant

Jacqueline Le Pellec et Marcos Alvarez Violette stipulent qu' « *un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée (...) le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université* »²⁷. Il s'agit du savoir académique que l'on trouve dans les livres et les documents spécialisés. Il se caractérise par un certain degré de difficulté, et généralement, seul un spécialiste de la discipline peut y accéder.

b- Savoir à enseigner

Selon François AUDIGIER c'est « *un savoir décrit, précisé, dans l'ensemble des textes officiels (programmes, instructions officielles, commentaires...); ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes* »²⁸. Ce type de savoirs renvoie aux contenus sélectionnés pour être enseignés. Ce sont les didacticiens qui se chargent de ce premier niveau de transposition didactique.

c- Savoir enseigné :

Il s'agit d'un savoir que « *l'enseignant a construit et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours.* »²⁹.

C'est un savoir construit et adapté par le professeur aux spécificités de son groupe classe. Il est destiné à être dispensé aux apprenants.

d- Savoir appris ou assimilé :

Ce type de savoir renvoie aux connaissances acquises par les apprenants après un acte d'enseignement dont ils ont bénéficié.

C'est « *un savoir modelé et assimilé par le sujet-apprenant* »³⁰. C'est donc à l'élève qu'incombe cette dernière phase de transposition didactique.

Ces différents niveaux de traitement définissent deux principaux types de transposition didactique :

- **Transposition externe :** Philippe Blanchet³¹ explique que ce type de transposition se manifeste par des opérations complexes de sélection,

²⁷ Jacqueline LE PELLECC, Marcos ALVAREZ VIOLETTE. *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*. p.40.

²⁸ François AUDIGIER. «Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque » dans Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. *Savoirs enseignés - savoirs savants*. Paris : INRP, 1988, pp. 13-15.

²⁹ Jacqueline LE PELLECC, Marcos ALVAREZ VIOLETTE. *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*. p.43.

³⁰ Ibid., p.44.

³¹ Philippe BLANCHET. *Les transpositions didactiques*. p. 198.

d'adaptation de savoirs, et de pratiques afin d'en constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissages ciblés. En d'autres termes, elle renvoie à la transformation d'un savoir savant (objet d'enseignement) à un savoir à enseigner (programmes scolaires formels, curriculum).

- **Transposition interne** : elle concerne la transformation des savoirs à enseigner à des savoirs enseignés (programmes effectifs de l'enseignement), ce qui fait appel à la créativité et au professionnalisme de l'enseignant.

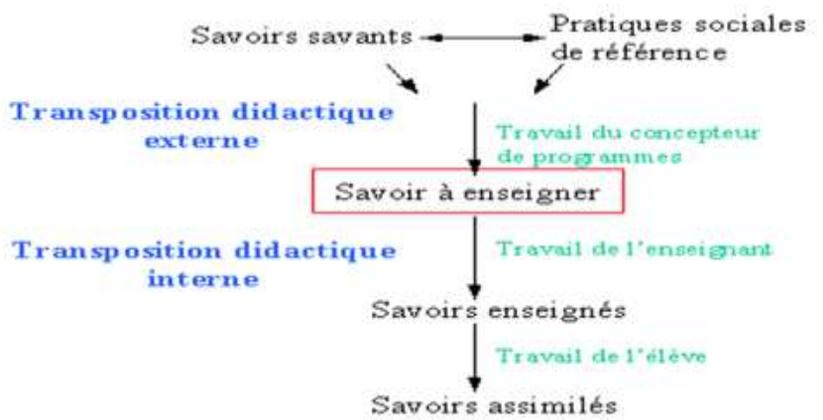


Figure 3 : les différents degrés de la transposition didactique

5.2 Axe de la psychologie cognitive : apprenant – savoir

Les concepts didactiques liés à cet axe sont les suivants :

- Stratégies d'apprentissage
- Représentations
- Conflit cognitif
- Opérations mentales

5.2.1 Les représentations

C'est un concept de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale.

Il renvoie à « *la conception que le sujet a, à un moment donné, d'un objet ou d'un phénomène* ». ³²

Abderrahmane Toumi explique à ce propos que les élèves arrivent en classe avec des expériences antérieures et des idées plus ou moins erronées. Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à déconstruire et reconstruire ces représentations, mais il doit s'y intéresser, les analyser et s'appuyer sur ces images mentales ou connaissances antérieures dans son cours en les faisant évoluer ou modifier en cas de besoin : « *Il ne s'agit pas de détruire une représentation fautive pour lui*

³² Philippe MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, p.191.

*substituer une autre, comme s'il s'agissait d'un placage. Mais au contraire, il faut envisager son évolution, sa transformation, car elle constitue une entrave qui nécessite une rupture épistémologique pour pouvoir progresser ».*³³

5.2.2 Conflit cognitif

Il est défini en étant une situation de déséquilibre cognitif dû à la perception d'une différence entre ce que l'on croit savoir d'une réalité et ce que l'on constate de cette même réalité.

Cette confrontation a pour effet de motiver les apprenants pour leurs nouveaux apprentissages.

Il s'agit d'une réorganisation des représentations des élèves comme réaction à ce déséquilibre qui peut être :

- Un déséquilibre interindividuel : opposition d'avis entre deux individus ;
- Un déséquilibre intra-individuel : lorsqu'on remet en cause ses propres représentations.

5.3 Axe praxéologique : apprenant - enseignant

Les concepts didactiques liés à cet axe sont les suivants :

- Situation problème
- Contrat didactique
- Médiation pédagogique
- Les styles didactiques d'enseignement

5.3.1 Situation problème

La résolution de problèmes est une stratégie d'enseignement-apprentissage qui a pour objectif de provoquer une déstabilisation cognitive de l'apprenant en lui proposant des situations susceptibles de stimuler pleinement ses facultés intellectuelles. C'est pour cela qu'une situation problème doit être complexe et nouvelle pour l'apprenant. Elle présente des difficultés et des obstacles à surmonter ce qui favorise l'engagement et l'implication des élèves qui seront appelés à trouver les moyens à mettre en œuvre pour la résoudre.

Philippe Meirieu explique que la situation problème est une tâche scolaire dont les consignes induisent un conflit cognitif et contraignent les élèves à reconnaître le caractère fautif d'une conception et à la déconstruire, à formuler de nouvelles

³³ Abderrahmane, TOUMI. *op cit.*, p.38.

hypothèses, à reconstruire de nouvelles connaissances ou à en transférer d'anciennes aux nouveaux objets³⁴.

5.3.2 Contrat didactique

Le contrat didactique est « *l'ensemble des obligations réciproques et des "sanctions" que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause.* »³⁵

C'est un contrat qui se tisse entre l'enseignant et l'apprenant afin de fixer les rôles et les fonctions de chacun d'eux. Il explicite l'ensemble des comportements spécifiques de l'enseignant attendus par l'élève ainsi que ceux de l'élève attendus par l'enseignant.

Ce contrat est, le plus souvent, implicite, mais il peut être explicite.

Les responsabilités liées à l'apprentissage seront ainsi réparties entre l'élève et son enseignant.

5.3.3 Médiation pédagogique

Dans leur dictionnaire précédemment cité, Raynal et Rieunier soulignent que la médiation est :

« L'ensemble des aides ou supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions...). [...] un médiateur est donc un facilitateur qui sait prendre en compte une ou plusieurs de ces variables »³⁶

La médiation pédagogique renvoie donc au rôle attribué à l'enseignant qui doit assurer les aides nécessaires et suffisantes afin que l'apprenant puisse s'approprier le savoir qui fait l'objet d'enseignement. Ces aides se manifestent à différents niveaux de l'acte pédagogique et peuvent prendre diverses formes : explications orales, utilisation de supports (audio, vidéo, illustrations) ou changement de stratégies d'enseignement.

Conclusion

La didactique et la pédagogie ont pour mission de gérer efficacement les interactions entre les trois pôles du triangle didactique, de prévenir les dysfonctionnements et de proposer des solutions susceptibles de surmonter les obstacles qui peuvent entraver l'appropriation du savoir.

³⁴ *Ibid.*, p.38.

³⁵ Guy BROUSSEAU. *Théories des situations didactiques*. p. 29.

³⁶ Alain, RIEUNIER et Françoise, RAYNAL. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. p.220.

L'évolution de ce domaine de recherche a été fortement influencée par les résultats de la psychologie cognitive qui a fourni, tout au long du XXe siècle, des données importantes sur le fonctionnement de la cognition ainsi que sur le développement de l'intelligence chez l'être humain.

Nous proposons, dans ce qui suit, une synthèse des principales théories d'apprentissage qui ont servi de fondements psychologiques aux méthodologies d'enseignement des langues.

6 Les théories d'apprentissage

L'intervention didactique figure parmi les champs de recherche de la didactique des langues. À ce propos, Jean-François Halté souligne que :

« L'opérationnalisation des objectifs d'enseignement ne peut s'effectuer sur la seule base de l'application des théories de l'apprentissage : elle implique aussi une connaissance profonde des savoirs à enseigner »³⁷.

Dans la suite, nous proposons une synthèse des théories d'apprentissage qui ont marqué les deux derniers siècles, tout en exposant les principes fondateurs de chacune d'elles. Nous aborderons cinq théories majeures et explorerons leur impact sur les pratiques en classe, à savoir: le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et le connectivisme.

Avant de présenter ces différentes théories, nous allons fournir des précisions portant sur la signification du terme "apprendre".

6.1 Définition de l'acte d'apprendre

Les définitions relatives à l'acte d'apprendre sont multiples et englobent diverses notions, la plupart étant complémentaires. D'une part, l'apprentissage se manifeste par l'acquisition et l'appropriation de connaissances, impliquant spécifiquement :

« La construction de nouvelles compétences, la modification de sa manière d'agir/penser [...] et le passage de ce que l'on sait à ce que l'on ignore, du connu vers l'inconnu »³⁸

Et d'autre part, comme le souligne Bruner³⁹ (1996), apprendre est un processus interactif au sein duquel les individus apprennent mutuellement les uns des autres.

Les deux définitions précédentes se complètent en soulignant la présence à la fois d'une dimension individuelle dans l'apprentissage, ainsi qu'une dimension sociale.

Perrenoud (2004) considère que l'apprentissage entraîne un état de transformation chez l'apprenant, déclarant que:

« Au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne le remarquent pas, d'autres vivent positivement ce changement intellectuel et identitaire, tandis que d'autres lui résistent fermement. »

³⁷ Jean-François HALTE. *La didactique du français*. p.8.

³⁸ Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, p.12.

³⁹ Jérôme Seymour BRUNER, et Yves BONIN,. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*.

Enfin, De Ketele (1989) explique que l'apprentissage est « *un processus systématique orienté vers l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, et de savoir-devenir.* »⁴⁰

Ces différentes définitions mettent en évidence la diversité des significations de l'acte d'apprendre et, par extension, de l'apprentissage.

6.2 Le béhaviorisme

6.2.1 Les principes de base

C'est un courant apparu aux états unis au début du vingtième siècle. Il s'est basé sur les observations des interactions entre l'individu et son environnement. Cette théorie est appelée aussi la théorie du comportement. Les premières recherches qui ont inspiré les béhavioristes sont celles de Pavlov « la salivation des chiens » Pavlov souligne que le sujet ne fait que réagir, et cela grâce à la répétition du processus de l'association qui conduit à son tour à la construction d'un nouveau réflexe conditionné. Ensuite Skinner va développer sa théorie behavioriste en concept « le conditionnement opérant » ce qui est appelé également « stimulus – réponse conséquence ». C'est l'étude du comportement, c'est une théorie qui a marqué la première moitié du vingtième siècle. Elle défend le fait que l'apprentissage est « *une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier ou d'un stimulus venant de l'environnement* »⁴¹. Le rôle de l'enseignant, selon cette conception, est d'amener l'apprenant à modifier son comportement suite à une stimulation par une série d'activités d'entraînement. Le résultat recherché sera renforcé lorsqu'il est atteint par l'élève.

À cet égard, Abderrahmane Toumi, didacticien marocain, explique que :

« Les béhavioristes considèrent que les structures mentales sont comme une boîte noire à laquelle on n'a pas d'accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes et par conséquent ce qui est attendu au niveau des élèves ce sont des comportements et non des actions mentales »⁴².

Cette théorie a inspiré la pédagogie par objectifs selon laquelle l'enseignant programme ses cours en fixant au préalable des objectifs à atteindre et en s'appuyant, comme stratégies de classe, sur l'apprentissage par essais et erreurs, le renforcement positif pour les réponses correctes et négatif pour celles erronées.

⁴⁰ Jean-Marie DE KETELE. *Guide du formateur, Pédagogie en développement.* p.26.

⁴¹ Ibid, p.54

⁴² Ibid, p.55.

Concernant les implications pédagogiques de cette théorie sur l'enseignement-apprentissage des langues, le béhaviorisme, qui est à l'origine des méthodes d'apprentissage des langues connues sous le nom de méthodes audio-orales, repose sur la répétition et les exercices structuraux.

Selon cette approche :

- L'acquisition du langage se réalise principalement par la pratique active.
- La priorité est accordée à la langue orale, mettant en avant l'importance de la communication verbale.
- Il est nécessaire de créer des situations d'apprentissage qui reproduisent au mieux les conditions naturelles d'acquisition de la langue, favorisant ainsi une immersion linguistique similaire à celle dans un environnement naturel.

Le tableau⁴³ suivant présente les tâches de l'enseignant ainsi que celles de l'apprenant dans le cadre d'un enseignement-apprentissage basé sur le béhaviorisme

LE MODÈLE BÉHAVIORISTE : CENTRÉ SUR LE COMPORTEMENT, LE RÉSULTAT ET L'EFFICACITÉ	
Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
<p>Il poursuit un objectif observable, mesurable et quantifiable. Il décompose une activité complexe en une succession de tâches simples à résoudre et il propose des renforcements.</p>	<p>Il exécute et répète les attitudes et les gestes attendus en suivant une progression établie du plus simple au plus complexe.</p>
<p>Et si l'apprenant fait une erreur ? L'erreur est perçue négativement, on cherche à l'éviter ou à la contourner grâce à un parcours extrêmement guidé et pré-jalonné. La responsabilité de l'erreur repose sur l'enseignant, le concepteur du programme, et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses apprenants (Astolfi, 2014).</p>	

6.2.2 Les limites du béhaviorisme

Bien que le béhaviorisme ait constitué une théorie complète de l'apprentissage, il lui est reproché, d'une part, de ne pas avoir pris en considération les processus cognitifs impliqués lors de l'acquisition des connaissances, et d'autre part, d'être mécanique en adoptant le célèbre principe de la théorie de Pavlov, stimulus-réponse.

⁴³ Marine BRISWALTER et Mathilde MEHLINGER, les theories d'apprentissage, p.3. Disponible sur l'adresse :

https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

Par ailleurs, la pédagogie par objectifs (PPO), dérivée de cette théorie, repose sur la subdivision d'un apprentissage complexe en une succession d'objectifs ponctuels à atteindre à travers une série d'apprentissages simples. Cette approche suppose que, à la fin, l'élève va intégrer de manière autonome ces objectifs pour développer la compétence. Un exemple classique illustrant cette lacune de la PPO est le suivant : pour apprendre à conduire, il ne suffit pas d'acquérir de manière fragmentée des compétences telles qu'accélérer, tourner le volant, freiner, etc. Apprendre à conduire nécessite surtout l'intégration de toutes ces habiletés et connaissances, ainsi que leur mise en pratique simultanée, ce qui fait appel à d'autres savoirs non enseignés.

6.3 Le cognitivisme

6.3.1 Principes de base

Pour mieux comprendre les principes de cette théorie, nous proposons d'abord une définition du terme « cognition » telle qu'elle a été proposée dans le dictionnaire des concepts clés pédagogiques :

«**Cognition** : La cognition recouvre à la fois l'ensemble des activités qui concourent à la connaissance, qu'elles fonctionnent de façon correcte ou plus ou moins correcte, et l'ensemble des produits de ces activités qu'il s'agisse de connaissances proprement dites, d'erreurs franches, de représentations et de croyances approximatives ou partiellement inexactes »⁴⁴.

À cet égard, Abderrahmane Toumi (2016) explique que cette théorie s'intéresse aux mécanismes cérébraux mis en œuvre afin de produire une réponse observable suite à un stimulus, les précurseurs de cette théorie reprochent aux behavioristes de ne prendre en compte que le produit observable de l'acte d'enseignement/apprentissage et d'avoir négligé l'ensemble des processus mentaux qui se déroulent entre la phase de stimulation du sujet-apprenant et le comportement émis comme réponse. Il n'est donc plus question de considérer l'être humain comme une boîte noire et de restreindre les études à l'entrée et à la sortie de cette boîte.

Le cognitivisme est une approche de l'apprentissage qui considère que le processus d'apprentissage implique **le traitement, l'interprétation et le stockage de l'information**. Cette perspective a pris forme dans la psychologie cognitive dès le début des années 1940.

⁴⁴ Alain RIEUNIER et Françoise RAYNAL. p. 106.

Selon ce modèle, le cerveau de l'apprenant est comparé à un ordinateur qui enregistre et traite les informations. Cette vision met l'accent sur la manière dont les individus acquièrent des connaissances en comprenant comment l'information est traitée et intégrée dans leur système cognitif.

Le cognitivisme s'intéresse donc « *au fonctionnement du cerveau, aux opérations mentales, aux représentations, aux processus de traitement de l'information, au fonctionnement de la mémoire, au contrôle de l'action, à la prise de décision et à la régulation lors des apprentissages en général* »

Le conflit sociocognitif, la résolution des problèmes, l'apprentissage par les pairs ainsi que le débat et les interactions sociales constituent les principales implications pédagogiques de cette théorie.

Le tableau⁴⁵ suivant présente les tâches de l'enseignant ainsi que de l'apprenant dans le cadre d'un enseignement-apprentissage basé sur le cognitivisme

LE MODÈLE DU COGNITIVISME : CENTRÉ SUR L'ACTIVITÉ ET LES STRATÉGIES MENTALES DE L'APPRENANT	
Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
<p>Il s'intéresse particulièrement aux stratégies mentales, aux modes de raisonnement et de résolution des problèmes des apprenants. Il propose une diversification des supports et des activités pédagogiques pour s'adapter à la diversité des apprenants.</p>	<p>Il acquiert des connaissances qu'il stocke et mémorise, tout en faisant preuve de réflexion sur ses stratégies d'apprentissage (métacognition) afin de faciliter le traitement et la mémorisation des informations.</p>
<p>Et si l'apprenant fait une erreur ? L'erreur ou l'incertitude est normale, voire indispensable. Plus le retour sur l'erreur est proche dans le temps, plus l'action corrective sera efficace et intégrée de manière pérenne (Dehaene, 2013).</p>	

Le courant cognitiviste a le mérite de promouvoir des pratiques de métacognition. La métacognition se réfère à la capacité d'un individu à réfléchir sur sa propre activité cognitive, c'est-à-dire le traitement de l'information. Cela englobe la prise de conscience de ses propres processus mentaux, de ses stratégies d'apprentissage et de sa compréhension de ce qui est en train d'être appris.

En encourageant la métacognition, le courant cognitiviste met en lumière l'importance de la réflexion sur le processus d'apprentissage lui-même. Cette

⁴⁵ Marine BRISWALTER et Mathilde MEHLINGER, les théories d'apprentissage, p.5. Disponible sur l'adresse :

https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

approche peut significativement améliorer la compréhension et les performances des apprenants en les incitant à être conscients de la manière dont ils assimilent l'information et à ajuster leurs stratégies d'apprentissage en conséquence.

6.3.2 Théorie des intelligences multiples

Dans le cadre de courant, Howard Gardner, dans ses travaux de 1983 et 1993, a avancé la théorie des intelligences multiples, dans laquelle il propose une liste non exhaustive de sept intelligences distinctes. Ces intelligences sont les suivantes :

- **Intelligence linguistique** : Elle concerne la capacité à comprendre et à utiliser le langage de manière efficace, que ce soit à travers la lecture, l'écriture, la communication orale ou la compréhension des langues.
- **Intelligence logico-mathématique** : Elle se rapporte à la capacité à résoudre des problèmes mathématiques, à penser de manière logique et à effectuer des opérations de raisonnement abstrait.
- **Intelligence spatiale** : Cette forme d'intelligence concerne la perception et la manipulation de l'espace, ainsi que la capacité à penser de manière visuelle et à résoudre des problèmes spatiaux.
- **Intelligence corporelle kinesthésique** : Elle implique la maîtrise du mouvement du corps, de la coordination physique et de la capacité à utiliser le corps de manière expressive, que ce soit dans le sport, la danse, l'artisanat ou d'autres activités kinesthésiques.
- **Intelligence musicale** : Cette intelligence se manifeste dans la capacité à percevoir, créer et comprendre la musique, ainsi que dans la sensibilité aux variations musicales et rythmiques.
- **Intelligence interpersonnelle** : Elle englobe la capacité à comprendre les autres, à établir des relations sociales, à communiquer efficacement, et à percevoir les émotions et les intentions des autres.
- **Intelligence intrapersonnelle** : Cette forme d'intelligence concerne la connaissance de soi, la capacité à réfléchir sur ses propres émotions, motivations et objectifs, ainsi que la gestion de ses émotions et de son bien-être personnel.

Gardner a élargi la conception traditionnelle de l'intelligence en reconnaissant ces différentes formes d'intelligence, suggérant que les individus peuvent exceller dans l'une ou plusieurs de ces intelligences, indépendamment de leur quotient intellectuel général.

6.4 Le constructivisme

6.4.1 Les principes de base

C'est une théorie de l'apprentissage développée par le psychologue suisse Piaget en 1964. Le principe de base de cette théorie est que l'apprenant doit être mis au centre de l'acte pédagogique, il s'agit d'une rupture avec le modèle de l'enseignement transmissif qui caractérisait la méthodologie traditionnelle, dite aussi pédagogie des contenus, qui était centrée sur le savoir, où l'enseignant, son seul détenteur, avait pour mission de remplir les têtes vides de ses élèves. Ces derniers avaient pour tâche de mémoriser par répétition les savoirs afin de les reproduire dans la phase de l'évaluation sans en tirer aucune utilité pratique.

En revanche, dans une perspective constructiviste, l'apprentissage résulte d'une transformation des représentations de l'apprenant suite à une confrontation de ses connaissances antérieures à de nouvelles informations qui leur sont contradictoires. L'élève se trouve donc dans l'obligation de reconstruire son savoir pour répondre aux exigences imposées par la nouvelle situation d'apprentissage. Piaget, l'un des pionniers de cette théorie, assure que l'apprentissage résulte de l'interaction entre l'apprenant et son environnement selon trois processus : l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration.

Selon cette approche, « *le rôle de l'enseignant consiste donc à créer une situation source de déséquilibre, de faire accepter le problème et d'accompagner l'élève dans ses tentatives de recherche de solutions sans se substituer à lui* »⁴⁶. En d'autres termes, l'apprenant doit être confronté à une situation problème qui va le mettre dans un déséquilibre et l'amener à mettre à l'épreuve ses connaissances et ses expériences antérieures afin de la résoudre. À partir de cette confrontation, il va remettre en question ses connaissances et les reconstruire afin de les adapter à la nouvelle situation et de retrouver l'équilibre perdu.

- L'assimilation: c'est le processus d'acquisition des connaissances opératoires
- L'accommodation: c'est le processus par lequel l'apprenant arrive à placer les nouvelles connaissances au sein de ses connaissances antérieures
- L'équilibration: la confrontation des nouvelles connaissances avec les expériences et les connaissances antérieures peut provoquer un déséquilibre cognitif chez l'apprenant. Pour retrouver cet équilibre, l'apprenant procède par reconstruction de ses connaissances.

⁴⁶ Toumi, *op.cit*, p.56

Le tableau⁴⁷ suivant présente les tâches de l'enseignant ainsi que celles de l'apprenant dans le cadre d'un enseignement-apprentissage basé sur le constructivisme :

LE MODÈLE CONSTRUCTIVISTE : CENTRÉ SUR L'APPRENANT ET SON APPRENTISSAGE	
Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
<p>Il propose des problèmes complexes, des tâches nouvelles qui ont du sens pour ses apprenants. Il s'intéresse aux représentations des apprenants, aux obstacles et aux déséquilibres qui peuvent survenir au cours de l'apprentissage.</p>	<p>Il est actif. Il construit des connaissances à partir de ses représentations initiales. Il recherche, confronte des savoirs et résout des problèmes.</p>
<p>Et si l'apprenant fait une erreur ? L'erreur est perçue positivement car elle est au cœur même des processus d'apprentissage et indique les progrès à obtenir. C'est pourquoi, afin de mieux la traiter, il convient de la laisser apparaître, voire de la provoquer. Elle constitue un indicateur des processus intellectuels en jeu. Décortiquer la « logique de l'erreur » permet d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages (Astolfi, 2014).</p>	

Selon cette conception, l'enseignant est appelé à prendre en charge de nouvelles tâches, parmi lesquelles :

- Créer et diversifier les situations problèmes dans l'objectif de favoriser le conflit cognitif chez les apprenants.
- Accompagner l'élève pour résoudre les problèmes proposés d'une manière autonome en le guidant par un questionnement adéquat sans le faire à sa place.

6.4.2 Limites du constructivisme

Même si la théorie constructiviste a redonné valeur à l'apprenant actif artisan de son savoir, elle a restreint l'acte pédagogique aux interactions de ce dernier avec son environnement sans prendre en considération les dimensions affectives et les rôles que peuvent jouer les pairs et la société.

6.5 Le socioconstructivisme

C'est une théorie développée par des psychologues sociaux tels que Vygotsky et Bruner. Elle est considérée comme la variante sociale du constructivisme dans la mesure où elle cherche à intégrer aux principes d'apprentissage du constructivisme, l'influence d'un certain nombre de facteurs d'ordre social : « elle

⁴⁷ Marine BRISWALTER et Mathilde MEHLINGER, les théories d'apprentissage, p.6. Disponible sur l'adresse :

https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

insiste sur le rôle de la société et du milieu dans la construction active des connaissances par le sujet »⁴⁸

Le travail collaboratif, l'apprentissage par les pairs et les interactions sociaux sont parmi les implications pédagogiques importantes issues de cette conception. D'autre part, l'apprentissage dans le cadre de cette théorie ne se limite pas à une reconstruction des connaissances antérieures, mais il intègre également la capacité à apprendre à travers les interactions du sujet avec la situation d'apprentissage, l'objet à apprendre ainsi que les différents partenaires impliqués dans l'acte pédagogique tel que : l'enseignant, les autres élèves et la société.

Le tableau⁴⁹ suivant présente les tâches de l'enseignant ainsi que celles de l'apprenant dans le cadre d'un enseignement-apprentissage basé sur le socioconstructivisme :

LE MODÈLE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE : CENTRÉ SUR L'APPRENTISSAGE DANS L'INTERACTION AVEC AUTRUI	
Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
Il accompagne et soutient l'apprenant dans son processus d'apprentissage en étant attentif au niveau de difficulté de la tâche et de l'activité : ni trop simple, ni trop complexe, en recherchant la zone proximale de développement. Il favorise le conflit socio-cognitif à travers des modalités pédagogiques collaboratives et coopératives : travaux de groupes, projets, tutorat et évaluation entre pairs.	Il construit ses connaissances par l'échange, avec autrui et, plus largement, son environnement. Ses représentations se confrontent notamment avec celles de ses pairs, permettant une élaboration collective.
Et si l'apprenant fait une erreur ?	
L'erreur a le même statut que dans le modèle du constructivisme : elle est révélatrice du processus d'apprentissage. Elle peut également être un indicateur d'une complexité trop élevée de l'activité à accomplir. Dans tous les cas, elle peut être retravaillée et traitée de manière collective.	

6.6 Le connectivisme

Le modèle du "connectivisme", élaboré par George Siemens et Stephen Downes, occupe une place centrale dans notre quotidien, principalement en raison de l'influence grandissante des nouvelles technologies. Ce modèle remet en question le processus d'apprentissage à l'ère numérique, dans un monde de plus en plus interconnecté. Les interactions facilitées par les réseaux et la connectivité constante favorisent le développement continu de nouvelles connaissances.

⁴⁸ Ibid, p.57 .

⁴⁹ Marine BRISWALTER et Mathilde MEHLINGER, les theories d'apprentissage, p.7. Disponible sur l'adresse :

https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

Guité (2004) caractérise ce modèle comme une approche de l'apprentissage qui reconnaît les profonds changements sociaux induits par les nouvelles technologies. Ces dernières transforment l'apprentissage, qui n'est plus simplement une activité individuelle et interne, mais aussi le résultat de l'interaction avec l'environnement et des outils de communication dont on dispose. Ainsi, le connectivisme met en avant l'importance de la collaboration, de l'échange d'informations, et de l'adaptation aux flux constants de connaissances dans un monde numérique en évolution rapide.

Effectivement, selon le modèle connectiviste, l'apprentissage collaboratif en réseau occupe une place centrale. Ce modèle met l'accent sur l'importance des connexions et suggère que la compréhension de l'apprentissage réside dans la compréhension de comment et pourquoi les connexions se forment. Plutôt que de considérer l'apprentissage comme une activité strictement individuelle, le connectivisme valorise la construction collective de connaissances à travers des réseaux de personnes et de ressources. Les apprenants sont encouragés à établir des liens, à partager des informations et à collaborer avec d'autres afin de créer un environnement d'apprentissage dynamique et évolutif. Dans ce modèle, l'apprentissage est considéré comme un processus social, connecté et adaptatif, qui évolue en réponse aux interactions entre les individus et leur environnement en réseau.

Le tableau⁵⁰ suivant présente les tâches de l'enseignant ainsi que celles de l'apprenant dans le cadre d'un enseignement-apprentissage basé sur le connectivisme :

⁵⁰ Marine BRISWALTER et Mathilde MEHLINGER, les théories d'apprentissage, p.8. Disponible sur l'adresse : https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

LE MODÈLE CONNECTIVISTE : CENTRÉ SUR L'APPRENTISSAGE EN RÉSEAU	
Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
<p>Il encourage les apprenants à échanger et travailler en équipe.</p> <p>Il leur fournit des ressources leur permettant de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prolonger leur apprentissage après les cours, - les orienter vers des blogs, des forums, - créer des blogs pour la classe, - compiler les travaux dans un agrégateur afin de regrouper tout ce que les élèves ont produit, - utiliser des activités d'apprentissage collaboratives, au travers d'un wiki par exemple, - ouvrir ses propres ressources à la collaboration et au partage. <p>Les interventions de l'enseignant consistent non pas à apporter des connaissances, mais à réguler les interactions, à proposer des ensembles de liens pour accompagner l'activité des apprenants.</p>	<p>Il construit ses connaissances par l'échange, une constante interaction. Les activités des apprenants se reflètent dans leurs contributions sur les outils numériques en réseau.</p>

Conclusion

- Apprendre c'est transmettre des savoirs, en renforçant des comportements (le béhaviorisme) ;
- Apprendre c'est construire des images de la réalité dans des situations d'action (le constructivisme) ;
- Apprendre c'est échanger du sens, dans des rapports sociaux (le socioconstructivisme) ;
- Apprendre c'est traiter de l'information, par les mécanismes mentaux internes constitutifs de la pensée et de l'action (le cognitivisme).
- Apprendre c'est interagir dans un monde virtuel et échanger des informations en faisant recours aux nouvelles technologies (le connectivisme).

7 Les méthodologies et les approches d'enseignement

Les principales méthodologies qui ont marqué l'histoire de l'enseignement des langues étrangères sont les suivantes :

- La méthodologie traditionnelle (grammaire – traduction)
- La méthodologie directe
- La méthodologie active
- La méthodologie audio-orale
- La méthodologie SGAV
- L'approche communicative
- L'approche actionnelle
- Histoire des méthodologies au Maroc

Nous proposons dans ce qui suit les principes fondateurs de ces différentes méthodologies ainsi que leurs limites.

7.1 La méthodologie traditionnelle

Largement adoptée entre les siècles XVI^e et XX^e en 18^e et la première moitié du 19^e siècle. Cette méthodologie était basée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes (le latin et le grec) et les textes littéraires constituaient les supports d'enseignement.

L'enseignant dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité, et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur était refusée.

La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs. Le maître présentait les exemples en langue étrangère suivie de la traduction en langue maternelle et élaborait une explication métalinguistique dans les deux langues.

La langue utilisée en classe était la langue maternelle. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur.

7.2 La méthodologie directe

La méthodologie directe est née vers la fin du 19^e siècle et le début du 20^e siècle. Christien Puren nomme "le coup d'État pédagogique de 1902". C'est la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères.

L'objectif principal de l'apprentissage des langues étant devenues "pratique" concevait la langue comme instrument de communication.

Dans le cadre de cette méthode, l'enseignement des mots étrangers se faisait sans recours à la langue maternelle.

- Le professeur ne traduisait jamais et l'explication se faisait à l'aide d'objets ou d'images. L'objectif était d'amener l'apprenant à penser en langue étrangère le plus tôt possible ;
- On accordait l'importance à la langue orale et à la prononciation ;
- L'enseignement de la grammaire étrangère se faisait d'une manière implicite et inductive.

7.3 La méthodologie active

Nommée aussi "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale" a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères de 1920 jusqu'aux années 1960.

Cette méthodologie est considérée comme étant un compromis entre le traditionnel et le moderne en permettant l'utilisation de la langue maternelle en classe, ce qui assouplit la rigidité de la méthodologie de la méthode directe en faisant à nouveau recours à la langue maternelle comme procédé d'explication.

Pour l'enseignement de la grammaire, on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

7.4 La méthodologie audio-orale

Développée dans les années 1950 à partir de la "la méthode de l'armée" qui est née au cours de la Deuxième Guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

La méthodologie audio-orale s'est basée sur la linguistique structurale distributionnelle comme théorie du langage et sur le béhaviorisme comme théorie psycholinguistique. Elle a ciblé le développement des quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. C'est pour cette raison que la priorité était donnée à l'oral et la langue était conçue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques.

La fixation de ces automatismes se faisait par recours aux exercices structuraux.

La MAO a été critiquée pour l'ennui causé par les exercices structuraux et le manque de transfert hors de la classe.

Elle sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.

7.5 La méthodologie Structuro globale audiovisuelle (SGAV)

Le précurseur de cette méthodologie est P. Guberina de l'Université de Zagreb. C'est une méthodologie qui a dominé en France dans les années 1960-1970. Elle est née du souci de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain. Elle suivait la théorie de Gestalt.

Dans cette méthodologie, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit.

« Ce qui est essentiel, c'est de ne pas comprendre le mot 'structure' comme une organisation linguistique formelle (par exemple la phrase en dehors de la situation), mais de l'appliquer au fonctionnement structural de notre cerveau et de tenir compte des conditions d'obtention de ses réponses optimales... Le cerveau s'enrichit de plus en plus en fonctionnant. Si donc on crée, grâce aux stimuli basés sur le rythme et l'intonation, les conditions optimales de son fonctionnement et que, grâce à l'image, la perception visuelle s'effectue également sous forme rythmée... les possibilités cérébrales de celui qui apprend une langue étrangère avec une telle méthode vont s'enrichir...) »⁵¹

L'apprentissage des langues passerait donc par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acousti-covisuel, l'objectif des activités d'enseignement est de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

L'enseignement du lexique se faisait sans recourir à la traduction en langue maternelle et les règles de la grammaire s'apprenaient d'une manière intuitive.

La méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures en utilisant un matériel permettant de travailler l'oral à partir de supports oraux en faisant appel à des projecteurs de films et à des magnétophones à bandes magnétiques et éventuellement à des laboratoires de langues où l'étudiant peut s'exercer à l'oral en répétant à partir de bandes-son.

La méthodologie S.G.A.V. exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coûts matériels importants de mise en place (magnétophone/laboratoire de langue...), et des dispositifs d'enseignement contraignants : nombre réduit d'apprenants/ enseignement hebdomadaire intensif/ formation sur une longue durée (2 à 3 ans).

⁵¹ GUBERINA, 1972.

7.6 L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle.

Elle est appelée approche et pas méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide.

L'objectif principal de l'enseignement du FLE était de munir des apprenants (migrants de différents âges) d'une véritable compétence à communiquer.

La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Elle met l'accent sur la capacité à pouvoir communiquer dans une langue étrangère en prenant en compte la situation de communication.

7.6.1 Fondements de l'approche communicative

« Sur le plan des théories linguistiques, l'approche communicative s'appuie sur plusieurs modèles: la sociolinguistique (compétence de communication) et la pragmatique (actes de paroles). Sur le plan des théories d'apprentissage, elle est sous-tendue par les théories cognitivistes qui considèrent l'apprenant comme un être doté d'un cerveau lui permettant de traiter l'information nouvelle en fonction de l'information stockée antérieurement en mémoire ; et par les théories constructivistes selon lesquelles l'apprentissage est conçu comme un "processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition»⁵²

Selon l'approche communicative, l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu. L'apprentissage de la langue étrangère doit être intégré dans des situations de communication contextualisées. L'enseignant devenu conseillé doit recourir à des documents authentiques.

Dans l'approche communicative, les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication.

⁵² LEGROS et al., p.28.

7.6.2 Le statut de l'erreur dans l'approche communicative

L'avènement de l'approche communicative a contribué à l'effondrement de plusieurs dogmes parmi lesquels figure le statut de l'erreur qui était considérée dans le cadre des approches précédentes comme un indice de non-compétence de l'élève et qui était souvent pénalisée. Dans le cadre de l'approche communicative, l'erreur est devenue un outil pour enseigner la langue étrangère puisqu'elle est considérée comme un indice transitoire de l'apprentissage : c'est l'interlangue.

7.7 L'approche actionnelle

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle" qui a été préconisée dans Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : « *la perspective privilégiée est de type actionnelle en ce qu'elle considère et avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans ses circonstances et environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* »⁵³.

Cette nouvelle approche d'enseignement des langues remet en question les situations de simulations qui faisaient le point fort de l'approche communicative. Il ne s'agit plus d'insérer des situations de la vie quotidienne dans l'école à partir des situations de simulation mais plutôt de faire inscrire les apprentissages de l'école au quotidien.

« *Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification* »⁵⁴.

Dans le cadre de l'approche actionnelle, l'apprenant devient un acteur social ayant à réaliser des tâches à l'intérieur d'un projet dans la mesure où l'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

⁵³ CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. p.15.

⁵⁴ Ibid, p.15

Parmi les principes de base de cette approche :

- L'apprenant devient acteur social ;
- L'objectif de l'apprentissage est d'agir avec l'autre. Les apprentissages linguistiques et culturels deviennent des instruments d'action et non pas une finalité de l'enseignement ;
- Les apprentissages sont orientés vers l'accomplissement de tâches significatives pour l'apprenant en utilisant la langue comme moyen de communication ;
- L'élève devient acteur de ses apprentissages et l'enseignant l'accompagne tout au long de la réalisation des tâches ;
- L'approche pédagogique adoptée pour la conception et la planification de l'enseignement est la démarche par projet.

8 Les méthodologies d'enseignement du FLE au Maroc

Abderrahmane Toumi explique que l'histoire des méthodologies du FLE au Maroc est passée par trois étapes principales :

- **L'approche analytique traditionnelle** : qui a caractérisé cet enseignement à la veille de l'indépendance. L'importance était accordée à l'enseignement de l'écrit à travers l'étude et l'analyse des textes littéraires. (méthodes « tranchart », « Belhaj », « Les amis de Frère Jacques »...)
- **L'approche structuraliste** : instaurée par les instructions officielles de 1974 et s'appuyant sur la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste au détriment des facteurs humains et contextuels liés au contexte de l'apprentissage (méthode « à grands pas »)
- **L'approche communicative** : à partir de la réforme de 1987, l'enseignement du français a été réorienté vers des objectifs purement communicatifs. Le nouvel enjeu était de rendre les élèves capables de comprendre, parler, lire et écrire avec aisance dans différentes situations de communication.
- **L'approche actionnelle**: les dernières réformes des programmes ont connu l'intégration implicite de l'approche actionnelle par l'adoption de la pédagogie par projets et l'orientation des apprenants à la réalisation de tâches par la langue en mobilisant d'une manière intégrée les ressources installées tout au long des séquences d'apprentissage.

9 Les pédagogies fonctionnelles

9.1 La pédagogie différenciée

9.1.1 Définition

Il est incontestablement admis que la classe constitue un milieu hétérogène par excellence. En effet, les élèves dans un même groupe classe appartiennent à des milieux socioculturels et économiques différents et ils ont des capacités intellectuelles et psychomotrices qui varient considérablement d'un enfant à l'autre. De plus, ces enfants apprennent à des rythmes différents et manifestent par conséquent des besoins différenciés au cours des apprentissages. Pour toutes ces raisons, il s'avère indispensable de proposer des situations d'apprentissage qui répondent à ces exigences et qui garantissent à tous les apprenants l'égalité des chances pour accéder au savoir en leur permettant tous d'atteindre les objectifs visés. Les enseignants doivent éviter de rester focalisés sur une partie du groupe classe et de condamner à l'échec ceux qui n'arrivent pas à s'accrocher au rythme de ce groupe ou aux exigences institutionnelles.

Le principe de l'équité des enseignements exige donc que le professeur prenne en considération, lors de la préparation de ses cours, les écarts et les différences entre les élèves du groupe classe ainsi que les besoins spécifiques de chacun d'eux. Bref, chaque élève doit avoir l'opportunité d'apprendre selon son rythme et en adéquation avec ses capacités motrices et intellectuelles.

À ce propos, Perrenoud Philippe⁵⁵ assure que :

« Toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves est inévitablement inadéquate pour une partie d'eux. Pour quelques-uns, elle est trop facilement maîtrisable pour constituer un défi et provoquer un apprentissage. D'autres élèves, au contraire, ne parviennent pas à comprendre la tâche, donc à s'y impliquer ».

Autrement dit, si on enseigne à tous les élèves du groupe classe de la même façon, nous serons sûrement injustes envers une bonne partie de ce groupe. Pour faire face à cette situation, le travail dans le cadre de la "pédagogie différenciée" s'avère un atout précieux pour que chaque élève puisse développer d'une manière efficace ses compétences et d'aller au bout de son potentiel :

Selon Perraudon, cette "différenciation" renvoie à la : « *diversification des supports et des modes d'apprentissages pour un groupe d'apprenants aux besoins*

⁵⁵ Philippe, PERRENOUD. *La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie à l'échec*. 3e édition. Paris : esf, 2005, p. 28.

hétérogènes, mais aux objectifs communs »⁵⁶. Travailler dans le cadre de la pédagogie différenciée consiste à « *utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui* »⁵⁷. La théorie des intelligences multiples de Gardner soutient fortement cette conception d'enseignement-apprentissage.

9.1.2 Types de différenciations pédagogiques

Abderrahmane Toumi expose dans son ouvrage précédemment cité, une typologie des différenciations pédagogiques dont nous proposons la synthèse suivante:

9.1.2.1 Différenciation successive

C'est le fait d'alterner pour un même objectif d'apprentissage, différents outils et supports, ainsi que des situations d'apprentissage variées afin de répondre aux besoins individualisés des élèves et pour adapter les enseignements aux rythmes et aux capacités psycho-cognitives de chaque apprenant.

9.1.2.2 Différenciation simultanée

Ce type est jugé par les pédagogues le plus complexe et le plus difficile à mettre en œuvre puisqu'il exige que l'enseignant propose, pour le même objectif d'apprentissage, des activités diversifiées à réaliser d'une manière simultanée en faisant en sorte que chaque élève (ou groupe d'élèves) ait des tâches adaptées à son profil.

9.1.2.3 Différenciation par la prévention

Il s'agit dans ce cas d'anticiper sur les difficultés que peuvent rencontrer certains élèves afin d'assurer que ces derniers vont pouvoir suivre le cours en question d'une manière similaire au reste du groupe classe.

9.1.2.4 Différenciation par les modalités de travail

L'enseignant veillera à organiser ses élèves sous forme de groupes de besoins afin de pouvoir adapter les situations d'apprentissages à leurs niveaux en prenant en considération leur progrès, leurs rythmes et leurs lacunes. Cette organisation peut porter sur la gestion du temps, de l'espace et des modalités de travail (travail individuel, en groupes).

9.1.2.5 Différenciation par la tâche

Elle concerne la nature des activités proposées et le but recherché par chacune d'elles : activités d'enrichissement pour les élèves autonomes, d'applications

⁵⁶ Michel, PERRAUDEAU. *Les cycles de différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin, 1997, pp. 111-112.

⁵⁷ Philippe, PERRENOUD, *op.cit.*, p.29.

directes pour certains, d'approfondissement pour d'autres et de remédiation pour ceux en difficulté.

9.1.2.6 Différenciation par le type de contrainte

La même activité est proposée à tous les élèves, mais ceux en difficulté bénéficient d'aides supplémentaires assurées par l'enseignant afin d'adapter les degrés de difficultés à leurs niveaux.

9.1.2.7 Différenciation par la quantité

L'enseignant peut également agir sur la quantité des activités proposées aux élèves. Il peut, par exemple, proposer davantage d'exercices au profit des élèves qui n'ont pas pu s'approprier les connaissances en question. Pour les autres, ces activités seront données à titre facultatif. Actuellement, beaucoup de praticiens profitent des opportunités offertes par les nouvelles technologies et orientent régulièrement leurs élèves à des sites Internet qui mettent à la disposition des visiteurs un éventail très large d'activités d'apprentissage et de soutien avec des corrections et des explications supplémentaires.

9.2 L'évaluation pédagogique

9.2.1 Définition

Enseigner avec un souci de différenciation exige d'évaluer d'une manière régulière les apprentissages. En effet, dès le début de l'année, et au commencement de chaque cours, l'enseignant doit vérifier si les élèves disposent des prérequis qui vont leur permettre de suivre le programme, ou la leçon du jour, sans problèmes. De même, l'évaluation des apprentissages à la fin de chaque période d'installation des ressources revêt une importance cruciale dans la mesure où elle permet à l'enseignant d'identifier les difficultés d'apprentissage et d'y remédier le plus tôt possible pour éviter qu'elles s'accumulent.

Le dictionnaire de la pédagogie et des sciences du langage définit le verbe "évaluer" comme étant « *Un jugement de valeur argumenté dans le but de prendre une décision en comparant un référé (le résultat obtenu) à un référent (le résultat visé)* »⁵⁸. Il s'agit donc d'apprécier le niveau de maîtrise atteint par l'élève par rapport à un référent.

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, on définit l'évaluation des apprentissages comme étant : « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages*

⁵⁸ Alain, RIEUNIER et Françoise, RAYNAL, *op.cit.*, p.182.

compte tenu de l'intention d'évaluation du départ »⁵⁹. Toute évaluation pédagogique doit donc se dérouler, selon cette conception, en cinq étapes consécutives :

- Une étape de formulations des objectifs visés par l'évaluateur ;
- Une étape de conception des contenus de l'évaluation en adéquation avec les objectifs assignés ;
- Une étape qui porte sur le recueil et la mesure des données en déterminant préalablement les critères et les indicateurs qui vont permettre de les analyser et de les interpréter ;
- Une étape de jugement des performances réalisées ;
- Une étape de prise de décisions.

L'évaluation pédagogique doit répondre donc aux intentions et aux objectifs de l'évaluateur. Elle est conçue pour remplir différentes fonctions ce qui permet de distinguer plusieurs types d'évaluation. En d'autres termes, pour évaluer, il faut s'interroger au préalable sur la nature des informations qu'on cherche à recueillir et des décisions qui vont en résulter.

Pour rendre compte de cette typologie, nous nous sommes inspirés des travaux de Xavier Roegiers, ainsi que de la typologie proposée dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Roegiers distingue deux niveaux à considérer lorsqu'on évalue les acquis : le niveau de chaque élève et le niveau de la classe. À partir de ces principes, il a retenu la typologie suivante :

9.2.2 Types d'évaluations

9.2.2.1 Évaluation diagnostique

C'est une évaluation qui a lieu au début de l'apprentissage : « *elle vise à détecter les forces et les faiblesses d'un élève en vue d'y remédier, ou d'orienter l'élève vers un type d'apprentissage plus adapté* »⁶⁰. Au niveau de la classe, ce type d'évaluation sert à dresser un profil du groupe classe afin de prendre des décisions relatives aux choix méthodologiques et pédagogiques à mettre en œuvre pour enseigner. La récolte de ce type d'informations permet à l'enseignant d'être plus efficace en adaptant les contenus et les stratégies d'enseignement au niveau de ses élèves et à leurs besoins.

⁵⁹ Jean-Pierre, CUQ, et al. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003, p. 90.

⁶⁰ Xavier, ROEGIERS. *L'école et l'évaluation: des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2006, p. 56.

9.2.2.2 Évaluation de régulation (formative ou formatrice)

Elle se déroule tout au long des apprentissages et renseigne sur l'efficacité des enseignements en cours. Au niveau de chaque élève comme au niveau de la classe, elle vise à détecter les lacunes afin d'y remédier d'une façon individualisée (au niveau de chaque élève) ou d'apporter des modifications dans la façon d'enseigner. Deux formes d'évaluations de régulations sont à distinguer :

9.2.2.2.1 Évaluation formative

C'est « *un type d'évaluation menée par l'enseignant, qui, en cours d'apprentissage, vise à détecter les difficultés de l'élève en vue d'y remédier* »⁶¹.

Les auteurs du CECRL expliquent que l'évaluation formative renvoie à « *un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles* »⁶².

L'enseignant récolte les informations à partir des performances des élèves, les compare aux objectifs d'apprentissage, détermine les lacunes et prend les décisions par rapport aux aides à envisager pour les combler. Ce type de contrôles se réalise au cours de l'activité pédagogique, contrairement à l'évaluation sommative réservée à la fin de la période d'enseignement-apprentissage.

9.2.2.2.2 Évaluation formatrice

C'est une évaluation qui conduit elle-même à une régulation des apprentissages : « *c'est un type d'évaluation formative qui implique les élèves dans le processus d'évaluation, en les amenant à s'approprier les critères d'évaluation, et en les responsabilisant face aux processus de gestion des erreurs* »⁶³. Cela revient à dire que l'évaluation formatrice constitue en elle-même un outil de remédiation dans la mesure où elle permet à l'apprenant de s'approprier les critères sur lesquels il va être évalué ce qui attire davantage son attention aux savoirs à maîtriser et lui permet également d'autoréguler ses apprentissages ce qui mène à son autonomisation. Ce type d'évaluation lui permet de prendre conscience de ses lacunes, ses besoins et même de juger de l'efficacité de ses propres stratégies d'apprentissage.

9.2.2.3 Évaluation sommative

Cette évaluation a pour objectif principal de faire le point sur la somme des acquis. Selon sa fonction, elle peut être normative, interprétative, critériée ou descriptive. Elle permet également de prendre des décisions par rapport au

⁶¹ *Ibid.*, p.59.

⁶² CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, p. 141.

⁶³ Xavier, Roegiers , *op.cit.*, p.59.

passage de l'élève à un niveau supérieur et elle remplit, à certains niveaux de scolarisation, la fonction de son orientation dans une filière donnée selon les résultats qu'il a obtenus.

Aux différents types retenus par Roegiers, nous ajoutons deux autres types d'évaluations:

9.2.2.4 L'évaluation ipsative

C'est un type d'évaluation qui permet de mesurer le progrès réalisé par l'élève en comparant sa note à la moyenne de ses notes habituelles. Il ne s'agit pas dans ce cas de mesurer l'efficacité de l'enseignement en ayant pour référence les pairs ou les compétences visées, mais plutôt, le référent dans ce cas, est l'élève évalué lui-même. Cela revient à dire que dans le cadre d'une évaluation ipsative, on mesure les nouvelles performances de l'élève et on les compare à ces performances antérieures. Ce type d'évaluation permet de rendre compte du progrès réalisé par l'enseignement et donc de juger de l'efficacité de celui-ci.

9.2.2.5 L'évaluation normative

Contrairement à l'évaluation ipsative, le référent dans le cadre d'une évaluation normative peut être constitué par les performances des autres élèves du groupe. Ce type d'évaluation est surtout utilisé dans les concours. Il s'agit donc d'une procédure qui permet de classer les élèves les uns par rapport aux autres selon les performances qu'ils ont réalisées.

9.3 Pédagogie de l'erreur

9.3.1 Définitions

L'évaluation pédagogique nous permet dans un premier d'identifier les lacunes d'apprentissage à partir des erreurs commises par les élèves. Une pratique enseignante efficace prescrit que ces erreurs soient convenablement investies, car elles constituent un "feedback" qui renseigne sur le déroulement effectif des apprentissages et donc sur l'efficacité des enseignements afin de prévoir les remédiations et les soutiens convenables et de les adapter aux difficultés éprouvées.

Toutefois, l'erreur est souvent considérée comme étant un fait négatif et un reflet de l'échec de l'élève. Elle est souvent sanctionnée par les professeurs (ainsi que par les parents) et culpabilisante pour l'élève. Les conséquences de cette attitude sont facilement repérables dans nos classes : les élèves deviennent de plus en plus hésitants, démotivés, peureux et n'osent plus intervenir pour répondre ou pour poser des questions. Cette perte de confiance en soi est considérée comme l'un

des facteurs psychologiques les plus influents qui empêchent l'élève de progresser dans ses études et qui mènent à l'échec scolaire.

Pourtant, l'être humain est exposé dès sa naissance à l'erreur, nous apprenons à marcher suite à une longue période d'essais et d'échecs, de même pour l'acquisition de notre langue maternelle et pour toutes les premières acquisitions et apprentissages vitaux que nous maîtrisons parfaitement à partir d'un certain âge. En classe, il s'agit également d'apprentissages, mais dans des conditions différentes et dans un contexte institutionnel et non pas naturel. À ce propos, Porquier Rémy assure que « *l'erreur est non seulement inévitable, mais normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre* »⁶⁴.

Dans le cas d'apprentissage d'une langue, Tagliante Christine explique que l'erreur est « *la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre les énoncés « fautifs » et l'expression juste* »⁶⁵.

On peut déduire, à partir de ces différents points de vue, que l'erreur d'un élève au cours d'un apprentissage est un aspect positif en faveur du déroulement des enseignements. Elle doit être convenablement investie par le professeur afin de garantir l'efficacité de son travail. De même, nous devons, en tant que praticiens, trancher avec les comportements du modèle pédagogique « transmissif » qui sanctionnaient l'erreur comme étant une preuve d'un travail insuffisant de l'élève qui n'a pas fourni suffisamment d'efforts. Considérer l'erreur comme une faute de l'élève, est plus rassurant pour les professeurs et les met à l'abri de toute responsabilité vis-à-vis de l'échec de l'acte pédagogique ce qui constitue une injustice envers l'élève. L'erreur est souvent due à une insuffisante adaptation des contenus et des pratiques pédagogiques à son niveau et à ses besoins.

9.3.2 Catégorisation des erreurs selon leur origine

Les erreurs en classe peuvent avoir plusieurs origines parmi lesquelles celles retenues dans la citation suivante :

Les erreurs peuvent avoir plusieurs sources. On trouve :

- Des erreurs témoignant des représentations des élèves ;
- Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées ;

⁶⁴ Rémy, PORQUIER. L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de linguistique appliquée*. Mars 1977, n° 25, p. 28.

⁶⁵ Christine, TAGLIANTE. La classe de langue. Paris : Clé International, 2006, p. 151.

- Des erreurs portant sur la démarche adoptée par l'élève et qui ne correspond pas à celle à laquelle s'attend le professeur ;
- Des erreurs dues à une surcharge cognitive ;
- Des erreurs causées par la complexité du contenu ;
- Des erreurs dues à des difficultés de lecture ;
- Des erreurs relevant de la compréhension des consignes et de la représentation des activités demandées ;
- Des erreurs dues à des difficultés d'écriture (précision insuffisante dans la graphie des lettres, manque de fluidité dans le geste graphique) ;
- Des erreurs dues à des problèmes d'expression, lorsqu'il s'agit de décrire, d'expliquer, de donner un point de vue... »⁶⁶

À partir de cette typologie, nous pouvons déduire que faire une analyse détaillée des erreurs des apprenants est une condition nécessaire pour que le professeur puisse prendre des décisions pertinentes par rapport aux aides à envisager et aux stratégies pédagogiques à adopter pour les surmonter.

9.4 Le soutien pédagogique

9.4.1 Définition

L'enseignant est appelé à mettre en œuvre une pédagogie susceptible de garantir que tous les élèves vont réussir à suivre les cours, même ceux qui sont jugés lents par rapport aux autres, en comblant leurs lacunes et en les aidant à surmonter les difficultés d'apprentissage : c'est la pédagogie de soutien.

Toumi Abderrahmane en propose la définition suivante :

« La pédagogie de soutien est l'ensemble de moyens et de techniques pédagogiques susceptibles d'être exploités soit en classe, dans le cadre des unités didactiques, soit hors classe, dans le cadre des activités de l'école en général, afin de prévenir et d'éviter toute forme d'échec qui compromettrait tout apprentissage normal chez l'élève »⁶⁷.

Cette définition renvoie à plusieurs aspects du soutien pédagogique, de sa programmation et de ses techniques. Cette pédagogie apparaît donc comme une mise en œuvre d'un ensemble de dispositifs afin d'atteindre deux objectifs : le premier concerne son aspect préventif et le deuxième son aspect régulateur.

9.4.2 Les formes de soutien

Généralement on distingue trois formes de soutien :

9.4.2.1 Le soutien intégré

C'est un soutien qui a lieu immédiatement au cours de l'installation des ressources afin de combler les lacunes identifiées en classe. En effet, les cours se terminent toujours par des activités d'évaluation et de vérification de la réussite de

⁶⁶ Abderrahmane, TOUMI, *op.cit.*, pp. 68-69.

⁶⁷ *Ibid.*, p.74.

l'apprentissage ce qui permet à l'enseignant d'avoir une idée sur les élèves qui n'ont pas encore assimilé les enseignements et d'intervenir immédiatement pour remédier aux insuffisances détectées.

9.4.2.2 Le soutien périodique

Il se présente d'une manière périodique sous forme d'un arrêt-bilan. Dans le cas de l'enseignement du français au cycle primaire marocain, nous avons cinq semaines d'installation de ressources suivies d'une semaine d'évaluation et de soutien durant laquelle les enseignants essayent de d'identifier et remédier aux difficultés accumulées chez les élèves en fonction des résultats obtenus aux différentes évaluations effectuées au cours et à la fin de la période d'enseignement-apprentissage.

9.4.2.3 Le soutien institutionnel

C'est un soutien organisé à l'école et fait appel à plusieurs intervenants : staff pédagogique, association des parents, etc.

9.4.3 La conception d'un module de soutien pédagogique

La planification d'un module de soutien passe généralement par les étapes suivantes :

- Définition des objectifs d'apprentissage à la lumière des lacunes identifiées suite à l'évaluation des acquis;
- Vérification des prérequis afin que les bénéficiaires du soutien puissent en tirer le maximum de profit ;
- La conception et la mise en œuvre des activités d'apprentissage en tenant compte de la différenciation et de l'adaptation des contenus aux niveaux des apprenants.

La pédagogie de soutien est souvent liée à d'autres concepts pédagogiques à savoir : la remédiation, la régulation et l'approfondissement.

9.5 La remédiation pédagogique

9.5.1 Définitions

Parmi les concepts liés au soutien pédagogique, on parle souvent de " remédiation" que le dictionnaire des concepts pédagogiques définit comme suit :

« Remédiation : En pédagogie, la remédiation est un dispositif qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. La littérature sur ce sujet donne à ce terme deux origines :

- 1- re-médiation : nouvelle médiation puisque la première a échoué d'après les résultats obtenus à l'évaluation formative ;

- 2- remède, car il s'agit de proposer une nouvelle situation d'apprentissage qui permettra, après diagnostic d'un échec dans l'apprentissage, de pallier les conséquences de cette situation »⁶⁸.

Que l'on considère la première ou la deuxième acception du terme « remédiation », on peut déduire de la définition proposée qu'il s'agit d'une nouvelle opportunité offerte aux deux principaux pôles de l'acte pédagogique, l'enseignant et l'élève, en agissant sur le troisième « le savoir enseigné ». En effet, l'enseignant va refaire le même cours en changeant de stratégies et en apportant des modifications à la situation d'apprentissage. De même, l'élève va profiter d'une nouvelle chance pour combler ses lacunes grâce à la nouvelle médiation entreprise : « *Le professeur aura recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui, pour être efficaces, devront être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement habituel* »⁶⁹.

La remédiation peut donc être considérée comme une forme particulière de soutien pédagogique qui vise la mise à niveau des compétences des élèves en difficulté en comblant les lacunes qu'ils ont accumulées durant les périodes d'installation des ressources, mais qui exige, et contrairement au soutien, de refaire l'enseignement suivant une méthodologie différente que celle utilisée lors des cours qui n'ont pas été assimilés.

D'autre part, la définition retenue explicite la démarche de la remédiation qui doit se présenter comme un dispositif pédagogique complet basé sur une évaluation des apprentissages qui va permettre la prise de décisions par rapport aux régulations à programmer. À cet égard, Philippe Meirieu constate que « *le développement des dispositifs de « remédiation » est, aujourd'hui, considéré comme « la » solution contre l'échec scolaire* »⁷⁰. Nous aborderons cette question en détails après l'étude des différents types de remédiation pédagogique.

9.5.2 Les types de remédiation pédagogique

Plusieurs types de remédiations sont proposés dans la littérature, nous allons nous contenter de présenter les plus répandus :

⁶⁸ Alain, RIEUNIER et Françoise, RAYNAL, *op.cit.*, p. 392.

⁶⁹ Abderrahmane, TOUMI, *op.cit.*, p.76.

⁷⁰ Philippe, MEIRIEU. *Petit dictionnaire de pédagogie* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 27 septembre 2016]. Disponible à l'adresse : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>.

9.5.2.1 Remédiation selon le niveau de l'intervention :

Abderrahmane Toumi⁷¹ rend compte d'une typologie basée sur le niveau de l'intervention :

- **La remédiation au niveau de l'ensemble du groupe classe :** elle s'effectue suite à une identification des erreurs les plus fréquentes chez une proportion significative de ce groupe. Elle se base sur le réapprentissage par de nouvelles stratégies d'enseignement. Dans ce cas, tous les apprenants bénéficient de l'aide proposée.
- **La remédiation au niveau de groupes de besoins :** après avoir identifié les lacunes, l'enseignant doit répartir les élèves en difficulté en groupes de besoins, l'intervention auprès de chaque groupe sera en fonction de la nature des erreurs commises.
- **La remédiation au niveau individuel :** l'enseignant peut faire recours dans ce cas à l'aide d'un tuteur afin d'intervenir d'une manière individualisée auprès de chaque élève qui a besoin d'aide suite à un retard d'apprentissage.

Selon qu'il s'agit de difficultés ponctuelles ou persistantes, une deuxième typologie de remédiation pédagogique est proposée :

9.5.2.2 Remédiation selon le moment d'intervention

- **La remédiation immédiate :** c'est un type de remédiation exercé sur des lacunes ponctuelles qu'on peut immédiatement combler pendant le cours. Elle concerne des difficultés d'apprentissage qui sont généralement rapidement et facilement surmontables après l'intervention appropriée du professeur.
- **La remédiation différée :** cette remédiation est réservée aux lacunes lourdes qui nécessitent une intervention spécialisée qui ne peut pas être effectuée durant la séance du cours. Ce sont des difficultés qui demandent du temps et dont la prise en charge exige généralement que l'intervention ait lieu en dehors du temps scolaire et des séquences d'enseignement programmées. Le tableau suivant présente les caractéristiques de chaque type de remédiation :

⁷¹ Abderrahmane, TOUMI, *op.cit.*, p.77.

Remédiation immédiate	Remédiation différée
La RI est pleinement intégrée à la séquence d'enseignement-apprentissage et évite toute stigmatisation due à une mise à l'écart de l'apprenant	La RD est proposée en dehors de la séquence d'enseignement/apprentissage.
La RI est menée par l'enseignant qui connaît l'élève et le contexte dans lequel est apparue la difficulté. L'élève reste dans son groupe-classe, sauf par exemple en cas d'utilisation d'outils informatiques disponibles dans un local différent, mais sous la supervision du titulaire.	La RD peut être menée soit par l'enseignant, soit par un maître spécialisé (« professeur de remédiation »).
La RI est une réponse directe à une difficulté de l'élève.	La RD peut être prévue à « horaire fixe » et être d'une durée systématique.
La RI porte sur des difficultés pouvant être rapidement résolues et qui ne nécessite pas un traitement spécialisé	La RD peut prendre en charge les problèmes antérieurs de l'enfant qui se seraient installés depuis longtemps (ex. : les fractions dans la résolution de l'équation ou porter sur des problèmes liés à des troubles d'apprentissage (ex. : la dyslexie)

Tableau 2 : Remédiations immédiate et différée par caractéristiques opposées⁷²

⁷² Arnaud, DÉHON, Céline, DEMIERBE, Antoine, DEROBERTMASURE, et al. *La remédiation immédiate, fascicule pour l'enseignant. Fascicule pour l'enseignant*. Institut d'Administration Scolaire. Université de Mons. Belgique : [s. n.], 2009, p. 3. [Consulté le 3 août 2016]. Disponible à l'adresse :

https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/recherches/recherches_finalis%C3%A9es/Documents/Fascicule_Remediation-%20imm%C3%A9diate_complet.pdf.

10 L'enseignement du français au Maroc

10.1 De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences

La pédagogie par objectif a régné au Maroc jusqu'à la fin du siècle précédent. On reproche à cette pédagogie d'avoir glissé vers une fragmentation des apprentissages en supposant que l'apprenant réussira lui-même à les intégrer et à les transférer à son quotidien afin de résoudre d'une manière autonome des situations complexes. Toutefois, Cette approche basée sur le découpage des objectifs en courtes séquences d'apprentissage a démontré son incapacité à développer des compétences.

L'approche par compétences a été introduite dans le système éducatif marocain en 2002.

Pédagogie par objectifs	Approche par les compétences
Inspiration behavioriste : l'élève est considéré comme un sujet qui doit être conditionné pour apprendre intégralement ce qui est ciblé.	Inspiration cognitiviste et constructiviste : développement des savoirs, des habiletés cognitives, des méthodes de travail, des attitudes... et leur mise en œuvre pour résoudre, de façon satisfaisante, des problèmes complexes.
Objectifs d'un niveau taxonomique peu élevé (bloom, niveau 1 : connaissance, niveau 2 : compréhension.	Objectifs d'un niveau taxonomique élevé (Bloom, niveaux 3 à 6 : application, analyse, synthèse, évaluation).
Distingue généralement l'enseignement et l'apprentissage selon le domaine cognitif ou affectif ou psychomoteur et repose surtout sur le domaine cognitif.	Repose sur une structure de connaissances impliquant les trois domaines (cognitif, psychomoteur et affectif) et vise la formation globale de l'élève.
Apprentissage morcelé, davantage développé par des exercices théoriques.	Apprentissage intégré (structuration des connaissances), davantage développé par des activités pratiques.
Centrée sur le produit de l'apprentissage (en termes de comportements observés).	Centrée sur le processus et le produit de l'apprentissage (stratégies d'apprentissage et degré de maîtrise des compétences.)
Evaluation essentiellement par questions	Evaluation par tâche intégratrice
Visée disciplinaire	Visée curriculaire : Développement des liens interdisciplinaires en mettant les élèves dans des contextes multidisciplinaires

Tableau 3: comparaison entre la PPO et la pédagogie par compétences

10.2 Chronologie de l'adoption de l'approche par compétences au Maroc

L'implantation de cette approche au Maroc est passée par plusieurs périodes marquées par une brève période d'expérimentation de la pédagogie d'intégration.

Ces périodes ont été résumées par MILI Abdesselam⁷³ comme suit :

- **Phase d'adoption (2001-2003):** la révision des curricula et l'intégration de l'approche par compétence dans le livre blanc;
- **Phase de régulation (2003-2008):** adoption de cette approche dans les orientations pédagogiques et les manuels scolaires;
- **Phase d'opérationnalisation (2008-2011):** cette période a connu l'adoption de la pédagogie d'intégration de comme cadre méthodologique pour l'opérationnalisation de l'APC (la pédagogie d'intégration a été suspendue en 2011).

10.3 Définition de la compétence

Une compétence est « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations* »⁷⁴.

Par compétence, on entend « *l'action de mobilisation des ressources disciplinaires et transversales (savoirs, savoir-faire et savoir-être) acquises et intégrées par l'élève pour les transférer dans des situations variées. C'est donc un savoir-agir qui s'appuie sur la combinaison de ressources pour faire face à des situations complexes.* »⁷⁵

Toumi (2016) explique que les différentes définitions données à la compétence convergent vers une idée commune :

Il s'agit d'un ensemble de ressources (connaissances ou capacités : les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève ; va devoir mobiliser), que le sujet peut mobiliser dans un contexte donné et une situation précise afin de résoudre une situation problème avec succès.

⁷³ Abdesselam MILI, Ahmed BENYAHIA, Samir, Mohamed BARDAI Zidane. Intégration de l'approche par compétence dans les curricula du système éducatif au Maroc. Dans. *Connaissances pédagogiques*. N°2, p. 7-23.

⁷⁴ Xaviers, ROEGERS. *Une pédagogie de l'intégration*, p.56.

⁷⁵ Ministère de l'Éducation nationale Maroc, *Parcours Français*, 2021

10.3.1 Exemples de compétences

- Tenir une conversation téléphonique qui ne fait pas appel à un vocabulaire spécialisé, et dans sa langue maternelle
- « Au terme de la sixième année du cycle primaire, en mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de communication en rapport avec soi-même et son environnement local, régional, national et universel, l'apprenante/l'apprenant sera capable de :
 - comprendre et produire, oralement, des énoncés variés à caractère informatif, narratif, descriptif, injonctif, explicatif et argumentatif ;
 - lire des textes courts à caractère informatif, narratif, descriptif, injonctif, explicatif et argumentatif ;
 - produire un texte, de sept lignes au moins, à caractère narratif, descriptif, informatif, injonctif, explicatif et/ou argumentatif »⁷⁶.
- Rédiger une lettre, une demande, une invitation...
- Proposer des solutions appropriées à des problèmes liés à la pollution identifiés dans son entourage.

Dans le premier exemple de la conversation téléphonique, les ressources mobilisées sont les suivantes:

- **Les savoirs** : la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, les formules de politesse...
- **Les savoir-faire** : la formulation d'une question, la formulation d'une réponse à une question posée, le fait de se présenter, l'utilisation du futur, de l'imparfait... ;
- **Les savoir-être** : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur...

10.3.2 Pourquoi une approche par compétences ?

- Placer l'apprenant au cœur des apprentissages, le rendre plus actif et améliorer ses interactions avec les autres ;
- Donner du sens aux apprentissages par le biais d'un enseignement basé sur des situations significatives pour l'apprenant ;
- Favoriser l'autonomie de l'apprenant et développer ses capacités d'auto-évaluation et ses stratégies d'apprendre à apprendre, et ce, tout au long de sa vie ;
- Favoriser l'intégration des apprentissages et leur transfert dans des situations de son vécu.

⁷⁶ Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation nationale, Orientations pédagogiques, 2020.

- Assurer une meilleure harmonisation des enseignements entre les différents cycles ainsi qu'avec ceux de la formation générale des jeunes et de la formation professionnelle.

10.4 La compétence de communication

Parmi les objectifs qui motivent l'enseignement-apprentissage de la langue française au Maroc figure le développement de la compétence de communication. Cette compétence repose sur quatre sous-compétences :

- **La compétence linguistique** : renvoi à l'usage correct de la langue
- **La compétence sociolinguistique** : renvoie à la capacité d'adaptation de la langue au contexte en prenant en considération d'une part, les différents profils socioculturels et psychologiques des interlocuteurs et d'autre part, le contexte spatio-temporel dans lequel se déroule la communication. Pour les auteurs du CECRL : « *la compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.* »⁷⁷.
- **La compétence pragmatique** : c'est la capacité à gérer efficacement la communication (forme et contenu) selon les intentions des interlocuteurs.
- **La compétence stratégique** : renvoie selon Toumi (2016) à l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en cohérence avec l'intention de communication.

10.5 L'approche actionnelle

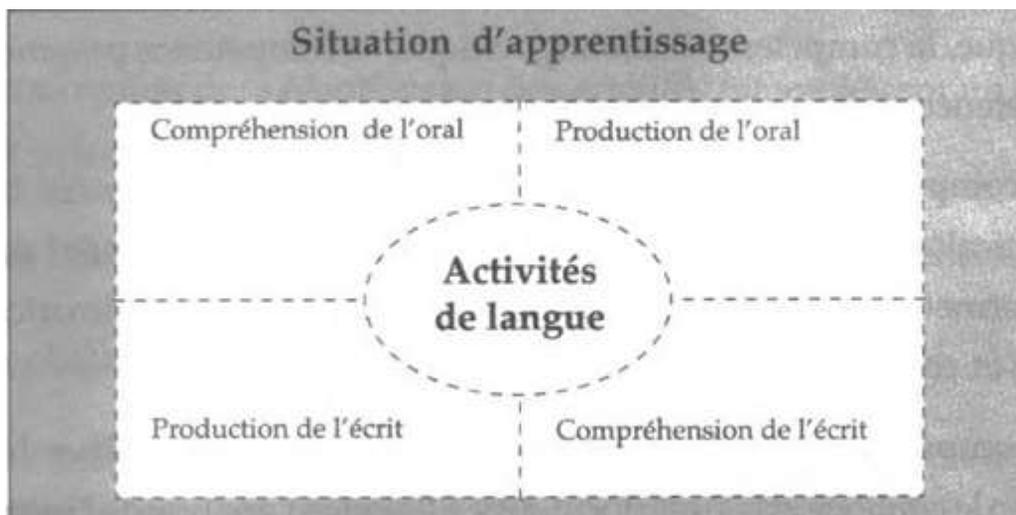
La dernière révision qui a porté sur les programmes scolaires a connu une orientation des enseignements vers l'adoption de l'approche actionnelle. Pour ce faire, les nouveaux manuels d'enseignement de la langue française (cycle primaire et cycle secondaire collégial) et les orientations pédagogiques de 2020 ont mis l'accent sur l'usage du français pour la réalisation de projets tels que la conception d'affiches, la rédaction d'articles de journaux, etc. l'objectifs étant de construire les apprentissages en plusieurs étapes complémentaires et cohérentes : l'observation, la compréhension, la conceptualisation, l'entraînement, l'évaluation, l'autocorrection et la consolidation des acquis.

⁷⁷ CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. p.93.

11 L'enseignement du français au primaire

11.1 Les grands domaines de l'apprentissage du FLE

- La réception de l'écrit (la lecture) et de l'oral (compréhension de l'oral)
- La production de l'écrit et de l'oral
- Les activités de langue



11.1.1 La réception de l'oral ou de l'écrit

La construction du sens se développe progressivement chez l'apprenant qui est appelé à acquérir des stratégies d'écoute active ainsi que de lecture en mettant en œuvre un processus comportant plusieurs tâches (Toumi, 2016):

- **L'étape de préparation de la réception** : en précisant son intention de communication, en faisant appel à ses connaissances antérieures, en faisant des prédictions sur le contenu du discours ou du texte, etc.
- **L'étape d'évaluation** : en interprétant l'efficacité de la communication à partir des feedbacks reçus et à la lumière de l'atteinte des objectifs à la base de la communication.
- **L'étape de régulation de la compréhension** : en mettant en œuvre les stratégies et les connaissances appropriées afin de décrypter les messages reçus en les soumettant aux circonstances de leur production/Réception (contexte) et aux objectifs de la communication.

11.1.2 La réception et la production de l'écrit

D'une manière similaire aux domaines de réception, la production s'effectue selon un processus qui comprend plusieurs tâches que nous avons regroupées selon les étapes suivantes :

- **L'étape d'exploration de la situation de communication** : l'élève commence par une analyse minutieuse de la situation de communication en explorant les différentes facettes du sujet. L'élève doit également préciser son intention de communication, identifier son public, sélectionner les connaissances à mettre en œuvre et organiser ses idées ;
- **L'étape de production** : formulation des messages en ajustant les contenus au public cible aux consignes du sujet ainsi qu'aux objectifs de la communication ;
- **L'étape d'autoévaluation et de régulation** : l'élève procède ensuite aux améliorations pertinentes; il vérifie les règles grammaticales; il a recours à diverses stratégies pour orthographier correctement les mots; il consulte des outils de référence; il modifie son texte pour l'enrichir; il s'assure que la présentation finale de son texte est appropriée à la situation de communication, etc.

11.2 Présentation d'une unité didactique de la sixième année du primaire : « Parcours Français »

11.2.1 Étude de la planification d'une unité didactique

Pour développer la compétence annuelle et ses sous-compétences, l'année scolaire est organisée en deux périodes de 17 semaines chacune. Chaque période s'organise en 3 unités de 5 semaines chacune.

L'unité didactique :

Courtillon définit l'unité didactique comme suit : « *un ensemble de textes, activités et exercices de tous genres regroupés selon un critère le plus généralement fonctionnel, parfois thématique et fonctionnel à la fois, les données linguistiques étant le plus souvent subordonnées aux aspects fonctionnels* » (1995 : 109).

Le Robert lui propose la définition suivante : « *Unité didactique comme son nom l'indique est donc une période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un projet d'apprentissage et au cours de laquelle est dispensé un nombre fini d'exercices et d'activités soumises à l'évaluation.* » (2008: 202).

Selon Lussier (1992 : 104), l'unité didactique « *présente souvent un thème sur lequel on vient de greffer l'apprentissage* ».

On en déduit que l'unité didactique renvoie à une succession d'activités d'enseignement-apprentissage qui convergent vers des objectifs prédéfinis et s'étalent sur une durée bien déterminée.

Rappelons que la compétence annuelle visée par la sixième année du cycle primaire selon les orientations pédagogiques de 2020 est la suivante :

« Au terme de la sixième année du cycle primaire, en mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de communication en rapport avec soi-même et son environnement local, régional, national et universel, l'apprenante/l'apprenant sera capable de :

- comprendre et produire, oralement, des énoncés variés à caractère informatif, narratif, descriptif, injonctif, explicatif et argumentatif ;
- lire des textes courts à caractère informatif, narratif, descriptif, injonctif, explicatif et argumentatif ;
- produire un texte, de sept lignes au moins, à caractère narratif, descriptif, informatif, injonctif, explicatif et/ou argumentatif »⁷⁸.

Cette compétence est déclinée en six sous-compétences réparties sur les six unités didactiques d'enseignement-apprentissage.

L'unité didactique comporte des activités variées visant le développement des quatre habiletés. (Réception et production de l'oral- réception et production de l'écrit – les activités de langue et le projet de classe).

Il s'agit d'une planification thématique des apprentissages dans la mesure où chaque unité didactique porte sur un thème qui assure la cohérence entre les différents contenus proposés et qui fera objet à la fin de l'unité didactique d'un projet de classe.

Nous proposons en ce qui va suivre un aperçu du guide de l'enseignement du manuel de la 6^e année « Parcours Français ».

⁷⁸ Ministère de l'éducation nationale marocain, Les orientations pédagogiques du cycle primaire, 2020.

Unité didactique 1

La sous-compétence à développer pendant l'unité 1

À la fin de l'unité 1, en mobilisant les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis, dans une situation de communication en rapport avec soi-même et son environnement local, régional, national et universel, l'apprenant/l'apprenante sera capable de (d') :

- comprendre et produire, oralement, à partir de supports iconiques, graphiques, audio et/ou audiovisuels, des énoncés variés à caractère narratif et descriptif ;
- lire des textes variés à caractère narratif et descriptif ;
- écrire, sous dictée, un texte court (quatre phrases) ;
- mettre en ordre un texte à caractère narratif portant sur les civilisations universelles ;
- produire, en cinq lignes au moins, un texte à caractère narratif/descriptif.

Thème	Des civilisations universelles
Projet de classe	Réaliser un dossier sur des civilisations universelles

Planification de l'Unité 1

	Semaine 1 et 2	Semaine 3 et 4	Sem 5
Communication et actes de langage	Raconter un voyage/un événement en rapport avec les civilisations universelles	Décrire un patrimoine universel/une réalisation/ une œuvre universelle	Évaluer, consolider et soutenir les apprentissages de l'unité
Lecture	Lire/Comprendre un texte narratif : (Voyage en Afrique)	Lire/Comprendre un texte descriptif : (L'Alhambra)	
Grammaire	- Reconnaître la phrase nominale et la phrase verbale - Transformer une phrase nominale en une phrase verbale et inversement	Reconnaître l'adjectif qualificatif et sa fonction (épithète et attribut)	
Conjugaison	Conjuguer des verbes usuels au présent de l'indicatif	Conjuguer des verbes usuels à l'imparfait de l'indicatif	
Orthographe/Dictée	- Utiliser les accents - Écrire, sous dictée, un texte de quatre phrases	- Appliquer les règles d'accord de l'adjectif qualificatif - Écrire, sous dictée, un texte de quatre phrases	
Lexique	Utiliser le dictionnaire	Utiliser les gentils : pays/villes + suffixes	
Production de l'écrit	Mettre en ordre un texte à caractère narratif portant sur des civilisations universelles	Produire, en cinq lignes au moins, un texte à caractère narratif/descriptif	
Lecture diction (semaines 1, 3 et 5)	Bien dire l'extrait du poème : « Grenade »		

11.2.2 Étude d'une fiche pédagogique

UD 1		Lecture		Semaines 1 et 2
Thème	Des civilisations universelles			
Objectifs	Lire / Comprendre un texte à caractère narratif			
Texte	Voyage en Afrique			
Supports didactiques	Livret de l'élève			
Durée	4 séances de 30 min chacune + 2 séances de 25 min chacune			
Activités de l'enseignant		Activités de l'élève		Modalités
Séance 1 : Avant la lecture				
Étape : Observation / Découverte				
<ul style="list-style-type: none"> - Indique la page du livret. - Amène les élèves à anticiper sur le texte et à formuler des hypothèses de lecture à l'aide des questions suivantes : <ol style="list-style-type: none"> 1. Quel est le continent représenté par la carte ? 2. Que représentent les images qui sont à gauche de la carte ? 3. Peut-on citer des noms de pays africains ? 4. À ton avis, quand on raconte un voyage effectué, de quoi peut-on parler ? - Transcrit les hypothèses émises au tableau. - Invite les élèves à lire silencieusement le texte pour répondre aux questions. - Fait valider les hypothèses. 		<ul style="list-style-type: none"> - Participe à la formulation des hypothèses. <ul style="list-style-type: none"> . Les pays africains... Ils appartiennent à l'Afrique. . Voyage en Afrique. . Les images et le titre parlent de l'Afrique. . De la civilisation Africaine. - Lit silencieusement le texte et répond aux questions : - Participe à la validation des hypothèses. 		Travail collectif
Séances 2 et 3 : Pendant la lecture				
Étape : Compréhension				
<ul style="list-style-type: none"> - Fait écouter le texte. (livrets fermés). - Lit le texte (livrets ouverts). - Invite les élèves à lire individuellement le texte et à répondre aux questions de compréhension : <ol style="list-style-type: none"> 1. À qui le témoignage apporté par Daniel Frère est-il destiné ? 2. Combien d'années le narrateur a-t-il passé en Afrique ? 3. Par quoi le narrateur était-il toujours fasciné ? 4. Relève, dans le texte, les éléments qui caractérisent l'Afrique ? 5. D'après le texte, pourquoi les touristes repartaient-ils de l'Afrique, indifférents et déçus ? 6. Est-ce que le narrateur est satisfait de l'expérience vécue en Afrique ? Justifie ta réponse à partir du texte. - Invite les élèves à répondre, par écrit, aux questions de la rubrique : « Je découvre et je comprends ». 		<ul style="list-style-type: none"> - Écoute le texte. - Écoute et suit sur le livre. - Lit silencieusement le texte - Répond aux questions : <ul style="list-style-type: none"> à ceux qui s'apprentent à rejoindre l'Afrique subsaharienne ou qui, plus simplement, cherchent à mieux connaître la civilisation dans ce continent. . Le narrateur a passé neuf années en Afrique. . Le narrateur a toujours été fasciné par les levers et couchers du soleil. . Les arbres immenses, les couleurs, les odeurs, les festivals, la musique traditionnelle, les rituels, les plats, les monuments historiques... . Ils n'arrivaient pas à voir les éléphants traverser la rue/ Ils n'arrivaient pas à réaliser leur album de rêve. . L'expérience était unique. . « L'Afrique apprend à voir, à regarder les choses et les gens autrement. 		Travail individuel

Séance 5 : Pendant la lecture		
Lecture oralisée		
<ul style="list-style-type: none"> - Procède à l'entraînement à la lecture oralisée. - Amène les élèves à lire la phrase en respectant les liaisons : « <i>Il<u>s</u> étaient surpris et étonnés de ne pas voir des él<u>é</u>phants traverser les routes</i> ». - Invite les élèves à lire la phrase en respectant les pauses : « <i>Dur<u>an</u>t ces neuf ans, / j'étais toujours fasciné par les levers et couchers du soleil magique et j'ai beaucoup aimé les arbres immenses. //</i> » - Fait lire d'autres parties de texte de manière expressive. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lit la phrase en respectant les liaisons. - Lis la phrase en respectant les pauses. - Lit d'autres parties du texte de manière expressive. 	Travail collectif et individuel
Séance 6 : Après la lecture		
Étape : Évaluation / Réaction au texte		
<ul style="list-style-type: none"> - Fait réagir les élèves au texte lu en les invitant à : <ul style="list-style-type: none"> • relire le premier paragraphe du texte en remplaçant « je » par « Il » ; • dire dans quel but l'auteur recourt-il à l'emploi des adjectifs qualificatifs dans le texte ; • parler, en s'aidant du texte, de la civilisation africaine. - Amène les élèves à répondre aux questions de la rubrique « Je réagis au texte ». 	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprime librement sur le texte lu. - Relis le premier paragraphe du texte en remplaçant « je » par « Il ». - Dit dans quel but l'auteur recourt-il à l'emploi des adjectifs qualificatifs dans le texte ; - Parle à ses camarades, en s'aidant du texte, de la civilisation africaine. - Participe à la formulation des réponses. 	Travail collectif et individuel

Les informations fournies par la fiche :

L'entête : La séquence – l'activité – les semaines d'enseignement-apprentissage - Rappel du thème – présentation des objectifs et du support – la durée de chaque séance.

Les étapes pédagogiques d'enseignement-apprentissage : observation et découverte – compréhension – lecture oralisée – Évaluation / Réaction au texte.

Les objectifs liés à chaque séance

Les rôles : La fiche explicite les activités de l'enseignant et celles des apprenants ainsi que les modalités du travail.

Bibliographie

ASTOLFI, Jean-Pierre. *La didactique, c'est prendre des distances avec la pratique pour mieux y revenir, EPS Contenus et didactique*. Paris : SNEP. 1986.

AUDIGIER, François. «Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque ». Actes du colloque. *Savoirs enseignés - savoirs savants*. Paris : INRP, 1988.

BLANCHET, Philippe. Les transpositions didactiques. In Blanchet Philippe et Chardenet P. *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures*. Approches contextualisées, Paris : les Archives Contemporaines. 2011.

BROUSSEAU ? Guy. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage. 1988.

BRUNER, Jérôme. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.

CHAMI, Moussa. *L'enseignement du français au Maroc*. Casablanca : Édition Najah El Jadida, 1982.

COLOMB, Jacques., Chevallard ? Yves. « La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné ». In. *Revue française de pédagogie*. 1986, vol. 76, no 1, p. 89-91.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris: Édition Didier, 2001.

CUQ, Jean-Pierre. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette, 1991,

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé internationale/ ASDIFLE, 2003.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint Martin d'Hères : PUG, 2003.

GAONAC'H Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Nathan-Clé International, 1980.

HALTE, Jean-François. *La didactique du français*. Paris : PUF, 1992. Collection «Que sais-je ?».

HOUSSAYE, JEAN. *Le triangle didactique : théorie et pratiques de l'éducation scolaire I*. Berne, Suisse : Peter Lang, 1992.

LABELLE, Jean-Marie. *La réciprocité éducative*. Paris : PUF, 1996.

MEIRIEU Philippe. *Apprendre... oui, mais comment ?*. Paris: ESF, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Les instructions officielles*, 1960.

RIEUNIER, Alain et RAYNAL, Françoise. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2012.

ROEGIERS Xavier. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université. 2000.

ROMAINVILLE, Marc. et autres. *Des méthodes pour apprendre*. Paris : Éditions d'organisation, 1990

ROYAUME DU MAROC. Ministère de l'éducation nationale, du préscolaire et des sports. *Parcours Français 6^e année de l'enseignement primaire*. Rabat : Nadia édition, 2022.

TOUMI Abderrahmane. *L'essentiel en didactique du français langue étrangère*, 2016.

TOUMI, Mohammed Jawad. *L'arabisation et l'enseignement du français au Maroc*. Thèse de doctorat. Paris : Université de la Sorbonne nouvelle, 1994.

Table des matières

INTRODUCTION	3
1. ÉVOLUTION DU STATUT DU FRANÇAIS AU MAROC	4
1.1 DEFINITIONS :	4
1.1.1 LANGUE MATERNELLE	4
1.1.2 LA LANGUE ETRANGERE	5
1.1.3 LA LANGUE SECONDE	6
2 HISTOIRE ET STATUTS DU FRANÇAIS AU MAROC	6
2.1 LE STATUT SCOLAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE	7
2.2 SITUATION LINGUISTIQUE A L'ECOLE MAROCAINE	8
CONCLUSION	8
3 LA DIDACTIQUE	9
3.1 DEFINITIONS	9
3.2 CONNAISSANCES VS SAVOIRS	10
4 LA PEDAGOGIE	10
4.1 DEFINITIONS	10
4.2 PEDAGOGIE VS DIDACTIQUE	12
5 LE TRIANGLE DIDACTIQUE : CONCEPTS CLES DE LA DIDACTIQUE	13
5.1 AXE EPISTEMOLOGIQUE : ENSEIGNANT –SAVOIR	13
5.1.1 LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE	14
5.2 AXE DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE : APPRENANT – SAVOIR	16
5.2.1 LES REPRESENTATIONS	16
5.2.2 CONFLIT COGNITIF	17
5.3 AXE PRAXEOLOGIQUE : APPRENANT - ENSEIGNANT	17
5.3.1 SITUATION PROBLEME	17
5.3.2 CONTRAT DIDACTIQUE	18
5.3.3 MEDIATION PEDAGOGIQUE	18
CONCLUSION	18
6 LES THEORIES D'APPRENTISSAGE	20
6.1 DEFINITION DE L'ACTE D'APPRENDRE	20
6.2 LE BEHAVIORISME	21
6.2.1 LES PRINCIPES DE BASE	21
6.2.2 LES LIMITES DU BEHAVIORISME	22
6.3 LE COGNITIVISME	23
6.3.1 PRINCIPES DE BASE	23
6.3.2 THEORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES	25
6.4 LE CONSTRUCTIVISME	26
6.4.1 LES PRINCIPES DE BASE	26
6.4.2 LIMITES DU CONSTRUCTIVISME	27
6.5 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME	27
6.6 LE CONNECTIVISME	28
CONCLUSION	30
7 LES METHODOLOGIES ET LES APPROCHES D'ENSEIGNEMENT	31
7.1 LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE	31
7.2 LA METHODOLOGIE DIRECTE	31
7.3 LA METHODOLOGIE ACTIVE	32
7.4 LA METHODOLOGIE AUDIO-ORALE	32
7.5 LA METHODOLOGIE STRUCTURO GLOBALE AUDIOVISUELLE (SGAV)	33
7.6 L'APPROCHE COMMUNICATIVE	34
7.6.1 FONDEMENTS DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE	34
7.6.2 LE STATUT DE L'ERREUR DANS L'APPROCHE COMMUNICATIVE	35
7.7 L'APPROCHE ACTIONNELLE	35
8 LES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DU FLE AU MAROC	36
9 LES PEDAGOGIES FONCTIONNELLES	37
9.1 LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE	37
9.1.1 DEFINITION	37

9.1.2	TYPES DE DIFFERENCIATIONS PEDAGOGIQUES	38
9.2	L'ÉVALUATION PEDAGOGIQUE	39
9.2.1	DEFINITION	39
9.2.2	TYPES D'ÉVALUATIONS	40
9.3	PEDAGOGIE DE L'ERREUR	42
9.3.1	DEFINITIONS	42
9.3.2	CATEGORISATION DES ERREURS SELON LEUR ORIGINE	43
9.4	LE SOUTIEN PEDAGOGIQUE	44
9.4.1	DEFINITION	44
9.4.2	LES FORMES DE SOUTIEN	44
9.4.3	LA CONCEPTION D'UN MODULE DE SOUTIEN PEDAGOGIQUE	45
9.5	LA REMEDIATION PEDAGOGIQUE	45
9.5.1	DEFINITIONS	45
9.5.2	LES TYPES DE REMEDIATION PEDAGOGIQUE	46
10	L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU MAROC	49
10.1	DE LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS A L'APPROCHE PAR COMPETENCES	49
10.2	CHRONOLOGIE DE L'ADOPTION DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES AU MAROC	50
10.3	DEFINITION DE LA COMPETENCE	50
10.3.1	EXEMPLES DE COMPETENCES	51
10.3.2	POURQUOI UNE APPROCHE PAR COMPETENCES ?	51
10.4	LA COMPETENCE DE COMMUNICATION	52
10.5	L'APPROCHE ACTIONNELLE	52
11	L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE	53
11.1	LES GRANDS DOMAINES DE L'APPRENTISSAGE DU FLE	53
11.1.1	LA RECEPTION DE L'ORAL OU DE L'ECRIT	53
11.1.2	LA RECEPTION ET LA PRODUCTION DE L'ECRIT	53
11.2	PRESENTATION D'UNE UNITE DIDACTIQUE DE LA SIXIEME ANNEE DU PRIMAIRE : « PARCOURS FRANÇAIS »	54
11.2.1	ÉTUDE DE LA PLANIFICATION D'UNE UNITE DIDACTIQUE	54
11.2.2	ÉTUDE D'UNE FICHE PEDAGOGIQUE	57
	BIBLIOGRAPHIE	59