

Repenser la didactisation des supports médiatiques pour mieux développer la compétence communicative chez les apprenants de FLE au Maroc

Rethinking the “didactisation” of media to better develop communicative competence among FLE learners in Morocco

TOUBAGHI Ali

Doctorant

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Oujda

Université Mohammed Premier

Laboratoire Langues, Cultures et Communication

Maroc

toubaghik2@gmail.com

BENABBAS Mostafa

Enseignant-chercheur

Faculté Pluridisciplinaire de Nador

Université Mohammed Premier-Oujda

Laboratoire Langues, Cultures et Communication

Maroc

m.benabbas@ump.ma

Date de soumission : 05/06/2022

Date d'acceptation : 04/08/2022

Pour citer cet article :

TOUBAGHI A. & BENABBAS M. (2022) « Repenser la didactisation des supports médiatiques pour mieux développer la compétence communicative chez les apprenants de FLE au Maroc », Revue Internationale du chercheur « Volume 3 : Numéro 3 » pp : 116 - 131

Résumé

Faire face aux dérives de l'usage, inconscient et abusif de la nouvelle technologie surtout par les jeunes apprenants, nous interpelle tous : chercheurs chevronnés, penseurs, éducateurs, universitaires, doctorants, etc. Dans cette optique, une question, qui se pose avec intensité, est de savoir comment nous devrions agir pour immuniser nos apprenants à l'égard des fake news et des comportements non civiques. C'est la raison pour laquelle nous avons interviewé une vingtaine d'enseignants de français au cycle qualifiant, se répartissant sur les douze Académies Régionales de l'Education et de la Formation.

Lors de cet entretien semi-directif via les réseaux sociaux, notre objectif était de savoir jusqu'à quel point cet échantillon, interrogé, intègre des supports médiatiques (articles, vidéos, interviews, spots, affiches, ...) dans ses pratiques afin de les promouvoir, et par conséquent de développer la compétence communicative du public cible. Finalement et à l'instar de l'analyse des résultats obtenus, nous avons conçu un scénario sous forme d'un projet pédagogique. Dans ce projet, nous avons didactisé deux supports médiatiques dont l'un est un article de journal électronique et le second une vidéo. Lors de ce processus de didactisation, nous avons tenu en considération la démarche progressive et décloisonnée entre les quatre activités d'apprentissage (lecture, oral, langue et écriture).

Mots clés : Didactisation ; technologie ; media ; compétence ; communication.

Abstract

Facing the drift of the unconscious and abusive use of new technology, especially by young learners, challenges us all: experienced researchers, thinkers, educators, academics, PhD, ... Thus, this paper proposes to answer one question which raises intensely is how should we act to immunize our learners against fake news and non-civic behaviour? For this purpose, we interviewed about twenty high school French teachers, spread over the twelve Regional Academies of Education and Training in Morocco.

During that semi-directional interview via social networks, our objective was to know to what extent this sample, interviewed, integrates media (articles, videos, interviews, spots, posters, etc.) into its practices in order to promote them, and therefore to develop the communicative competence of the target learner. Finally, as with the analysis of the results obtained, we designed a scenario in the form of an educational project. In this project, we have taught two media, one of which is an electronic newspaper "article" and the other a video. During that "didactization" / "didactics" process, we took into consideration the progressive and open-ended approach between the four learning activities (reading, oral, language and writing).

Keywords : Didactics; technology; media; skills; communication.

Introduction

« Qui ne continue pas d'apprendre est indigne d'enseigner. »

Gaston Bachelard

A une époque où notre monde, ultramodernisé et « marqué par le sceau de l'instabilité et du métissage » (Bel-Abbas, 2017, p.84), fut inondé de fake news et de comportements non civiques. Au fait, l'ébrèchement des murs de nos écoles, longtemps protégées contre tout danger extérieur comme l'avait souligné André Pachod (2019, pp.17-18), semble nous laisser aller tout droit à la dérive. En outre, nous sommes extrêmement interpellés par le constat de Malika Rafiq (2020) concernant la création d'un bon nombre de néologismes « par les jeunes [apprenants] pour parler de leur réalité quotidienne [qui] est [devenue] une pratique courante chez eux, ils s'amuse à créer grâce aux jeux » (p.41), et au chat sur les réseaux sociaux, - leur monde préféré-, afin de se démarquer et de s'imposer au monde des adultes.

En effet, notre vécu nous met constamment en garde contre l'effondrement des valeurs humaines à caractère noble et universaliste (Elakry & Guechati, 2022, pp. 65-66). Sommes-nous devenus complètement myopes ? Notre surdité nous empêche-t-elle d'écouter positivement les cris enrou s des humanistes à l'altruisme et à l'empathie ?

En nous référant à la fameuse formule de l' cole de Palo-Alto qui stipule qu'« on ne peut pas ne pas communiquer », notre étonnement fut fort en lisant le constat de Philippe Meirieu (2015) qui énonce bel et bien qu' « aucun enfant ne peut accéder seul à la pensée. Il a besoin des adultes, de leur présence, de leurs stimulations, de leur accompagnement bienveillant et exigeant à la fois. » (p.29), pour conclure de cette assertion, « qu'ainsi seulement acc dera-t-il à la conscience de lui-même, à la découverte des autres, du monde, de la culture. » (Ibidem)

Il s'agit, à l'instar de ce qui précède, de tout un apprentissage d'une communication positive « avec l'appui de trois acteurs principaux : les parents, les enseignants et ce que les pédagogues appellent, faute de mieux, les « tiers-lieux » (Meirieu, Ibid., p.24). C'est pour cela qu'il est fructueux et plus significatif de recourir à la nouvelle technologie pour profiter au maximum des opportunités offertes au lieu de délaisser les jeunes, égarés et sombrant peu à peu dans une addiction sans issue, en pianotant futillement sur l'écran tactile de leur smartphone.

Eu égard de cette réalité alarmante, nous souhaitons, dans cet article, apporter quelques réponses à la question suivante : comment pourrions-nous immuniser nos adolescents contre

les intox et les dérives de civilité ?

Pour y répondre, nous avons décliné cette question phare en des sous-questions :

- Jusqu'à quel point l'ouverture de nos Ecoles sur leur environnement a-t-elle contribué à la socialisation de notre jeunesse ?
- Quels sont les défis à relever ?
- Quels sont les stratégies déjà adoptées ou à adopter pour faire face aux infox et aux attitudes non civiques?
- Le recours aux supports médiatiques (vidéos, articles, interviews, affiches...) pourrait-il favoriser le développement d'une communication interculturelle positive chez nos apprenants ?
- Quelle(s) mesure(s) à prendre ?

A cet égard, les réponses à apporter nous incombent d'opter pour une ossature inaugurée, dans un premier temps, par un descriptif de la méthodologie que nous avons adoptée. Dans un second lieu, nous procédons à un inventaire des différents résultats issus d'une entrevue semi-directive s'appuyant sur trois axes (cf. infra). A l'instar de cette analyse, qui se veut exploratoire et descriptive de la réalité des pratiques enseignantes dans notre contexte éducatif marocain, nous envisageons concevoir un projet séquentiel visant l'intégration de deux supports médiatiques dans le but de donner plus de sens au processus d'apprentissage. Le projet à monter se base sur l'approche actionnelle qui prône l'accomplissement des tâches tangibles et plus proches de la vie courante des apprenants (Conseil de l'Europe, 2001). Aussi allons-nous cibler « trois types de tâches, à savoir des tâches d'échange d'informations, des tâches de confrontation d'opinions et des tâches de raisonnement » (Payant & Michaud, 2020, p.7).

1. Méthodologie adoptée :

Certes les concepteurs des Orientations Pédagogiques pour l'enseignement de français au lycée (désormais OP) de 2007 ont sans détour énoncé dans le préambule que « l'élève qui accède au cycle qualifiant est déjà capable de s'exprimer de manière correcte et efficace, dans des situations de communication complexes. » (OP, 2007, p.2) et sans s'attarder, ils ajoutent que chaque apprenant est « appelé, durant ce cycle [qualifiant], à consolider ses acquis, à se perfectionner en vue d'une appropriation élargie et progressive des dimensions culturelles, discursives et linguistiques de la langue française » (Ibidem). Ainsi tout praticien, ignorant la réalité de l'espace-classe, s'appuie sans la moindre scrupule sur l'assertion précitée pour monter

son projet pédagogique au début de l'année scolaire. Or, au cours de l'opérationnalisation progressive sous forme des répartitions séquentielle, modulaire, etc. des objectifs escomptés, il rend compte d'un écart flagrant et manifeste entre les objectifs réalisés et ceux envisagés. Résultat, bon nombre d'enseignants sombrent dans le désespoir en jetant sur leurs pratiques l'échec de leurs apprenants.

Néanmoins, force est de constater qu'il y a une faille non négligeable entre le profil d'entrée énoncé par les auteurs des OP et les véritables acquis cumulés le long des deux cycles antérieurs (primaire et collégial). Cela est, sans aucun doute, dû à plusieurs facteurs intrinsèques et extrinsèques au processus d'enseignement/apprentissage. C'est ce que nous allons mettre en évidence au moyen de la méthodologie suivante afin d'apporter quelques réponses au dysfonctionnement persistant surtout en matière de l'acquisition de la compétence communicative.

Soucieux d'une approche plus contextualisée à visée actionnelle, nous avons opté pour une entrevue semi-directive. Par conséquent, nous avons interviewé 20 enseignants de français dans le cycle secondaire qualifiant à l'échelle nationale du Royaume. Pour ce faire, nous avons recouru aux réseaux sociaux et aux plateformes pour épargner nos efforts et dépasser la contrainte de la non-disponibilité de certains praticiens et la non-coopération d'autres. En effet, nous avons, en amont, décidé de suspendre notre enquête une fois les réponses devenant clair et net similaires et apparemment redondantes, c'est pourquoi notre échantillon s'est limité à une vingtaine de praticiens. Par ailleurs, il est à rappeler que cette enquête s'est étalée sur une période de six mois environ (de mi-septembre 2021 jusqu'à mi-mars 2022).

Lors de notre entretien, nous avons focalisé notre attention sur trois axes à savoir :

- Jusqu'à quel point les enseignants de FLE réussissent-ils à concilier les finalités assignées dans les textes officiels et les besoins réels de leurs apprenants ?
- Comment procèdent-ils pour amener leurs apprenants à développer leur compétence communicative ?
- Y a-t-il place, dans leur pratique enseignante, aux supports médiatiques ?

Ces trois questions nous ont permis de cadrer notre échange, d'en puiser le maximum d'informations et d'éviter avec bienveillance toutes digressions anodines. Ainsi l'adoption de cette méthode nous a amenés à mieux « découvrir comment les êtres humains [les enseignants de FLE dans notre cas d'étude] comprennent, expérimentent, interprètent et produisent le monde social »(Bendarkawi, 2022, p.636) qui se caractérise par sa complexité vu sa pluralité

et sa diversité (Morin,2014).

2. Résultats :

En effet, notre interview nous a d'emblée conduit à confronter nos propres représentations à celles des autres praticiens. La moitié de nos enquêtés avaient moins de dix ans d'ancienneté. Ils nous ont chuchoté qu'ils croyaient aveuglément aux assertions contenues dans les OP et en conséquence, ils étaient tout à fait persuadés qu'il faudrait, déontologiquement parlant, y puiser pour concevoir leurs projets pédagogiques. Or, ils nous ont mystérieusement annoncé qu', au terme du premier semestre de chaque année, les résultats de leurs apprenants n'étaient plus à la hauteur de leurs attentes vu les efforts déployés. Tous, sans exception, nous ont révélé leur profond malaise face à cette réalité.

Quant aux ceux qui ont plus de dix ans d'ancienneté, leurs points de vue divergent apparemment. Certains n'hésitent pas à taxer cette génération de nonchalance et d'étourderie tandis que d'autres collent l'échec scolaire au programme surchargé, décousu et écorné. D'un autre côté, une troisième catégorie de nos sondés nous a affirmé que ce dysfonctionnement est lié aux ravages de la nouvelle technologie qui s'est complètement emparée des cerveaux de la jeunesse, y compris les lycéens. Cependant, notre quatrième cas d'interrogés nous a prouvé, qu'après des années de souffrances et de galères, ils ont pu aboutir à une démarche plus performante : mettre de côté la question de la consolidation et du perfectionnement des compétences langagières dont se gargarisent les auteurs des OP, quoique momentanément, et focaliser leur agir-enseignant sur les besoins réels des lycéens. A titre d'exemple, ils nous ont parlé de la programmation des séances de grammaire phrastique, des textes dialogués à mémoriser, etc.

3. Perspectives vivement sollicitées :

Il est certain que les auteurs des OP ont mis l'accent sur la démarche décloisonnée et complémentaire entre les quatre activités (lecture, langue, oral et écrit). En effet, dans la phase pré-pédagogique, tout enseignant est censé prendre en compte dans la conception soit du projet pédagogique soit du projet séquentiel. Cependant, la grande majorité de nos interviewés nous ont affirmé qu'ils ne retiennent pas l'attention de leurs apprenants sur cet enchaînement entre les domaines d'apprentissage et son aboutissement. Cela met en évidence les limites de leurs efforts parce qu'il est essentiel de se mettre fréquemment à la place de nos interlocuteurs ou au moins fixer notre regard de temps en temps sur leurs réactions et leurs mimiques. Cet agir-

enseignant nous permet de décoder le feed-back pour autoréguler régulièrement nos pratiques pédagogiques en classe (Ghazi, 2022, pp. 101-103).

Pour mieux éclairer l'utilité de cet acte pédagogique, nous proposons le scénario ci-après : supposons que nous voulions monter un projet séquentiel sur la thématique relative à :

« *le téléphone mobile et ses effets : positifs et négatifs* ».

Pour ce faire, nous définissons dans un premier temps la compétence à développer et à laquelle devrait aboutir ce projet :

- *Produire un commentaire bien structuré d'une quinzaine de lignes sur son propre avis à l'égard de l'éventuel impact du smartphone.*

Cette compétence sera déclinée en des objectifs à atteindre au terme de chaque cours programmé, tout en veillant au respect du principe de découplage et de complémentarité entre les quatre domaines d'apprentissage.

3.1. Activité de compréhension du support médiatique choisi ¹ : un article journalistique à didactiser

Tout au long de cette activité de lecture, nous envisageons amener les apprenants à confronter leurs propres représentations à celle de l'auteur. Par exemple, nous pouvons prévoir comme objectif spécifique à réaliser :

- *lire et comprendre l'article extrait du journal électronique puis réagir aux arguments avancés.*

Au début de la séance, il est prioritaire de l'inaugurer par des questions de type :

- Une fois que vous entendez parler de téléphone portable, à quoi pensez-vous ?
- Quelles sont les idées qui cheminent immédiatement dans votre mémoire ?
- Franchement parlant, combien de temps restez-vous fixé devant votre smartphone ?
- Pouvez-vous passer une journée tout entière loin de votre smart ?

Ces questions nous permettent de « faire jaillir les représentations » (Raynal et Rieunier, 2009, p.116) du groupe-classe. En notant quelques réponses au tableau blanc pour qu'elles nous

¹ Comme support médiatique de cette activité de lecture, nous avons choisi un article journalistique intitulé « *Faut-il éteindre son portable pendant les vacances ?* », écrit par Sophie Péters et publié le 25 Juillet 2012 à 16:00 sur le site web de la version électronique du journal français « La Tribune » :

<https://www.latribune.fr/blogs/mieux-dans-mon-job/20120725trib000710807/faut-il-eteindre-son-portable-pendant-les-vacances-.html>

servent comme hypothèses de départ à vérifier lorsque nous procédons à la synthèse. Cette étape, que nous nommons étape de mise à niveau, sert à susciter chez chaque apprenant un conflit cognitif c'est-à-dire nous visons à mettre son cerveau en état de déséquilibre pour l'impliquer, malgré lui et même à son insu, à la quête d'un nouvel état de stabilité cognitive.

Pour réaliser ce nouveau retour à l'équilibre, il y a tout un processus interactif à instaurer en classe et durant lequel il revient à l'enseignant de nouer des liens socio-affectifs afin d'établir plus de proximité sociale au sein de l'espace classe (Del Olmo, 2015, p.74-77). L'enseignant tâchera de profiter de cette situation de trouble psycho-cognitif pour amener progressivement ses apprenants à la lecture du texte/support choisi : les « inciter à émettre des hypothèses de lecture » (Regragui, 2022, p.194), à contextualiser le texte à lire à partir des éléments paratextuels, et à analyser son contenu pour in fine réagir aux idées véhiculées en les confrontant aux hypothèses émises au départ, émanant de leurs propres représentations.

Au bout du temps imparti à l'activité de lecture, l'éducateur pourrait demander au groupe-classe d'effectuer chez eux un compte rendu du texte lu, tout en respectant les trois étapes suivantes :

- A. Présentation concise de l'article de journal ;
- B. Résumé des différentes idées véhiculées ;
- C. Réaction personnelle justifiée.

Ce compte rendu, faisant parti d'un autoapprentissage ciblant le développement de leur autonomie et leur précoce responsabilisation, sera exploité lors de l'activité orale dont le déroulement est à détailler dans ce qui suit.

3.2. Activité orale : une vidéo de TV5Monde à didactiser

L'enseignant débutera cette séance par la prestation des comptes rendus, susmentionnés, en vue d'évaluer le degré de la conformité du contenu présenté aux trois critères précités. Cela se fait dans un climat d'échange de remarques entre les apprenants et de confrontation des arguments et contre-arguments sous la supervision de l'enseignant.

Ensuite, nous proposons à l'enseignant de visionner en classe la vidéo, de 2 minutes 42 secondes, intitulée « Smartphone : 10 ans de révolution », portant sur les téléphones portables ayant révolutionné notre mode de vie de tous les jours et le précieux conseil du premier inventeur de cet appareil. Cette vidéo, à portée instructive et éducative, est à télécharger sur le site de TV5monde : <https://www.tv5monde.com/>

ou directement sur le lien :

<https://www.youtube.com/watch?v=qjM3IE7D08A>

Ce support médiatique peut être exploité de la façon suivante :

a) visionner la vidéo, dans sa totalité, une seule fois pour en discuter le contenu. Dès lors, veillant à attiser la mémoire à court terme des apprenants, et par conséquent distinguer ceux qui sont « visuels » des « auditifs » selon la conception de Meirieu (2015, p.77). Cet agir-enseignant de catégorisation permet de déceler les aptitudes sensorielles de chaque groupe d'apprenants. Ce qui facilitera par la suite le choix des supports médiatiques selon les objectifs à atteindre en harmonie avec les besoins et les facultés sensorielles de chaque apprenant.

Par ailleurs, il est louable de noter sur le tableau les réponses des apprenants aux 5 W (en anglais): Quoi ? Qui ? Où ? Quand ? Et pourquoi ? outre le comment.

b) Dans un second temps, nous procédons à deux visionnages, à intervalle de 30 secondes, tout en invitant le groupe-classe à valider, en amont et individuellement, les réponses sises au tableau. Cette tactique incombe, d'une part, la retenue de leur attention, et d'autre part, leur implication effective dans la réussite du cours et l'atteinte de l'objectif escompté.

c) A l'issue de cette étape, nous ouvrons et animons un débat des idées véhiculées, tout en confrontant les témoignages, des usagers interviewés par le journaliste, reflétant leurs propres expériences à celles des spécialistes en la matière. Et pour clore cette séance de réception et de compréhension de l'oral, nous chargerons un binôme de synthétiser l'essentiel de la séance.

d) Au reste, pour inscrire le projet séquentiel dans une logique d'autoapprentissage à réguler constamment, nous proposons aux apprenants de se documenter sur les procédés explicatifs à aborder lors de la prochaine séance de langue.

Il est temps de rappeler que le but de cette tâche de documentation n'est plus une fin en soi. Mais il vaut mieux inciter chaque apprenant à apporter le minimum possible d'informations : entre 2 et 3 termes ou expressions. Puisque notre objectif est de faire participer tout le groupe-classe au lieu de se contenter des recherches faites par quelques-un(e)s, l'intérêt est évidemment collectif et les bénéfices espérés *in vitro* sont à gogo.

A cet égard, lors de notre entrevue, nos interviewés nous ont affirmé que, souvent parmi plus d'une trentaine d'élèves, uniquement, deux ou dix apprenants au maximum, — que nous pouvons appeler apprenants-pourvoyeurs alors que la majorité ne sont que des pique-assiettes—, exposent leurs recherches éparpillées sur une ou deux feuilles. Constat faisant, nul ne peut nier que ni les apprenants-pourvoyeurs ni ceux qui, habituellement, agissent avec sans-gêne tirent

apparemment profit de ce délicat travail à faire. C'est pourquoi nous préférons un travail hors classe d'envergure synthétique, dont la prestation en classe doit être assez succincte et dont les récoltes seront abondantes.

3.3. Activité de langue :

Pour entamer l'activité de langue, il est souhaitable de l'inaugurer par une mise en situation c'est-à-dire faire rappeler brièvement l'aboutissement des deux séances précédentes, énoncer l'objectif envisagé avant de faire jaillir les représentations cumulées sur les procédés explicatifs hors classe. Cette étape fraye le chemin à l'application des concepts réunis sur des exemples à relever des deux supports médiatiques abordés auparavant. Cet agir-apprenant relevant de « la main à la pâte » est à enrichir par une interaction constructive du groupe-classe. A mi-chemin du cours de langue, il faudrait aboutir à une définition, à produire par les apprenants eux-mêmes, des différents procédés explicatifs à titre d'exemple : la périphrase, la reformulation, la définition, l'exemple, l'analogie, etc. A signaler que chaque définition se doit de faire l'unanimité de la grande majorité des apprenants, secondés en cas de nécessité par l'enseignant. Une telle pratique amène implicitement tous les apprenants à s'imprégner les valeurs de partage, de respect des vues divergentes, d'attitude positive et de sociabilité, et ce pour rompre progressivement avec les jugements de valeurs, généralement, hâtifs, mal-fondés et insensés.

Par ailleurs, pour un meilleur réinvestissement du fait de langue étudié, il est sans aucun doute important d'interroger in fine les apprenants sur l'utilité de la programmation d'un tel fait linguistique : notre devoir est de leur montrer qu'ils devront strictement employer désormais quelques procédés explicatifs dans leurs écrits comme à l'oral, et que les critères d'évaluation de leurs productions, écrites ou orales, incluront dorénavant l'usage conscient de ce fait linguistique.

3.4. Activité de production écrite : l'aboutissement des trois activités susdites

En ce qui concerne l'activité de production de l'écrit, il nous semble très intéressant pour capitaliser les acquis de profiter des opportunités offertes par les médias électroniques et les blogs en termes d'espace réservé aux commentaires. Aussi, pour que le contenu du présent projet séquentiel ait plus de sens aux yeux des apprenants, voyons-nous fort bénéfique de les pousser à rédiger des commentaires bien structurés sur le thème de :

- *smartphone : avantages à en bénéficier et inconvénients à éviter en toute connaissance de cause,*

et ce en vue de publier le/s texte(s) le(s) plus convaincant(s) sur le site d'où nous avons extrait le texte/support de lecture.

D'un autre côté, à l'instar des réponses obtenues lors de notre entretien semi-directif, nous pouvons en déduire que la grande majorité des lycéens ont évidemment de sérieuses difficultés. Pour y remédier, il nous paraît certain que chaque enseignant adopte une stratégie spécifique émanant de sa propre expérience vu que les OP lui accordent une marge de manœuvre dans le but de mettre en œuvre des activités tenant compte de l'hétérogénéité du groupe-classe. En outre, nous devons noter que tous les enseignants interviewés ont manifesté une bonne foi en termes de dévouement et d'engagement dans le dessein d'aider leurs apprenants à mieux s'approprier la langue cible. Toutefois, il est crucial de s'intéresser davantage à la dimension socio-affective des apprenants en difficultés pour pouvoir les intégrer dans la réalisation du projet pédagogique conçu. Dans ce cadre, nous nous référons à la thèse qui, soutenue par Claire Del Olmo (2015), porte sur le rôle décisif des interactions au sein de l'espace-classe. Notre auteur avait démontré sur terrain l'impact indéniable des émotions sur le degré de la motivation des enseignés puisque « pour appliquer une méthode d'apprentissage avec succès, un minimum de volonté et de motivation est nécessaire, sinon rien ne changera. » (Michel, 2014, p.159).

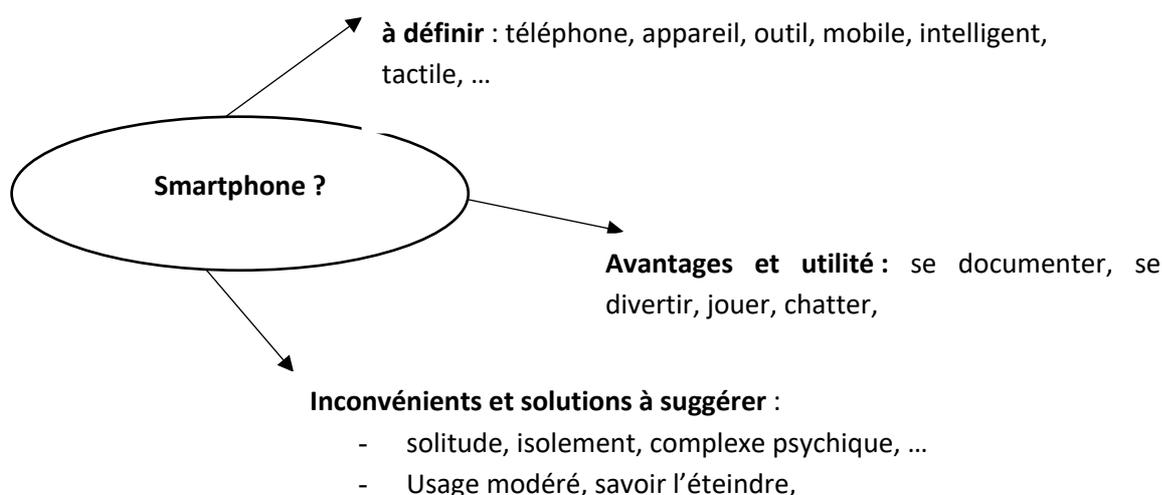
Aussi a-t-il abouti au résultat prouvant qu'« il est essentiel qu'il[l'enseignant] les considère dans leur dimension émotionnelle quand il cherche à accroître leur motivation »(Del Olmo, 2015, p.83), et ce pour réussir sa logique d'apprentissage considérant l'apprenant comme véritable acteur social. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant est sollicité d'amener ses apprenants à faire part de leurs affects et d'être à l'écoute active de leurs soucis. Cet agir-enseignant est miraculeusement utile parce qu'il contribue à créer un climat d'estime et de confiance entre les différents actants dans l'espace-classe. Cette proximité sociale implique davantage tous les apprenants dans la réalisation des activités planifiées.

Les contraintes sont, certes, nombreuses. Mais pour mener à bien l'épanouissement des apprenants, l'enseignant est appelé à réfléchir régulièrement sur la pertinence de ses pratiques. C'est cette autoévaluation qui lui permet de réguler constamment ses actes pédagogiques afin que ses apprenants profitent de tout son potentiel. A titre indicatif, au début de chaque année scolaire, il est vivement conseillé de consacrer les premières séances à la sensibilisation à la théorie des intelligences multiples développée par Howard Gardner en 1983 (Raynal et Rieunier, 2009, p.244). Ce faisant, chaque apprenant rendra compte de ses capacités inimaginables et, par conséquent, il se voit qu'il est capable de réaliser un grand succès s'il

s'engage effectivement dans le projet pédagogique collectivement conçu. Soumettre les apports de cette théorie psychologique aux débats intergroupes conduit chaque membre du groupe-classe à mieux se connaître.

En nous référant à l'aphorisme de Meirieu (2015) qui a énoncé, bel et bien, qu'« apprendre est [...] une prise de risque et un saut dans l'inconnu qui requiert un environnement bienveillant des adultes ; c'est une « mécanique mentale » qui exige que l'on fournisse à l'apprenant des matériaux et des consignes » (p.80) pour accomplir la tâche requise, nous pouvons en déduire qu'il faudrait opter pour une démarche décloisonnée et progressive tenant compte du rythme d'apprentissage de chaque sujet. D'ailleurs, c'est vrai que les apprenants manifestent, explicitement ou implicitement, une certaine phobie à l'égard de la consigne de la production écrite, mais nous devons comprendre leur état psychologique car apprendre n'est souvent pas une tâche aisée. C'est pourquoi, il est indispensable, d'après nous, de recourir à une démarche plus motivante comme celle de brainstorming. Cette méthode leur permet d'ébranler leur matière grise et en faire sortir des idées suffisamment pertinentes pour déclencher un débat fructueux. Le fruit est le travail de synthèse sur lequel débouchent les idées émises par chacun : pour mieux illustrer le bénéfice, il s'avère judicieux d'écrire le sujet à développer au milieu du tableau noir ou blanc et l'encercler, puis demander à chaque participant de noter sa proposition au moyen d'une flèche : à titre illustratif, nous pouvons schématiser ce processus d'enseignement/apprentissage en fonction du sujet proposé ci-haut de cette façon :

Figure N°1 : Phase de collecte des idées à développer



Source : Schéma inspiré de la technique dite Brainstorming

Cette phase est décisive vu que chaque apprenant est vivement invité d'émettre toute idée, se présentant immédiatement dans sa mémoire, une fois ayant entendu parler de la question du smartphone. De ce fait, le rôle de l'enseignant consiste à encourager les hésitants à participer et à faire ensuite regrouper les idées, en allant des plus simples aux plus importantes. D'ailleurs, il est crucial de rappeler aux apprenants les modes de raisonnement (analytique, concessif, dialectique, déductif, inductif...) ainsi que quelques liens logiques, cela leur permet de choisir consciemment un plan approprié pour que le commentaire à produire soit bien structuré et cohérent.

Il est à noter qu', au fil du temps, le recours fréquent à cette technique de remue-méninge nous favorise l'implication de tous les membres, constituant le groupe-classe, parce qu'elle « encourage les apprentissages collectifs permettant de créer le maximum de connaissances nouvelles qui sont sources d'évolution et de compétitivité » (Ellioua et Benamer, 2022, p. 67)

Conclusion

Pour conclure cette réflexion, il s'avère qu'il est temps de songer à former un apprenant-funambule, capable de jongler avec ses compétences dans n'importe quelle situation-problème relevant de son vécu. En outre, pour répondre aux exigences de cette ère du numérique, il nous semble décisif d'intégrer des supports médiatiques contemporains dans les pratiques enseignantes-apprenantes, outre l'accompagnement et le suivi d'un enseignant, assumant honnêtement le rôle d'un mentor.

Dans cette perspective, les meilleures stratégies (faire apprendre à commenter, à analyser, à débattre, à prendre position, à communiquer positivement, à interpréter, à bien réfléchir avant d'agir, à concéder habilement pour s'imposer, ...) à adopter, pour mieux immuniser nos futurs adultes contre les fake news, des comportements non civiques et de toutes autres dérives manifestes, portent sur l'agir-enseignant. Ainsi, l'enseignant en sa qualité de pédagogue devrait tenir compte des trois facteurs impactant, positivement ou négativement, ses pratiques en classe : facteur émotionnel neutre, facteur émotionnel négatif et facteur émotionnel positif à privilégier souvent (Suso Lopèz, 2011, p.320-321). En outre, l'enseignant-éducateur devrait veiller à nouer de forts rapports socio-affectifs au sein de l'espace classe, ce qui contribuera sûrement à la motivation des apprenants et à leur implication dans la réussite du cours programmé.



Un tel agir-enseignant serait, d'après nous, plus efficace à condition de diversifier les supports médiatiques (articles, vidéos, affiches, spots, etc.) en raison des atouts fournis par les médias et la nouvelle technologie parce que « le danger d'être mal informé est très grand quand on ne dispose ni de plusieurs sources ni d'avis différents sur un même événement. Ce sont ces deux pluralités qui peuvent nous permettre de nous faire une opinion, et souvent – pas toujours – d'éviter des erreurs. » (Morin, 2021, p.83).

Certes, le scénario que nous avons monté était le fruit d'une confrontation de l'esprit de l'approche actionnelle à la pratique des gens du terrain. Néanmoins, il nous semble plus intéressant d'œuvrer prochainement à l'opérationnalisation du scénario conçu dans plusieurs espaces classes pour pouvoir déceler ses points forts des possibles points de faiblesse à combler.

BIBLIOGRAPHIE

- Ben-Abbas, M. (2017). « *Identité linguistique entre assimilation et persistance. Le cas du parler amazigh de Figuig* », in *Ecritures et pratiques discursives amazighes, Actes du Colloque national organisé les 19 et 20 mai 2014 à la FLSH de Sais-Fès*, publ. de l'IRCAM, p.71-86
- Bendarkawi, A. (2022). Méthodes mixtes et paradigme pragmatique en sciences de gestion : un essai de réflexion épistémologique et méthodologique. *Revue Internationale Des Sciences De Gestion*, 5(2). <https://www.revue-isg.com/index.php/home/article/view/937> , consulté le 30/05/2022.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Del Olmo, C. (2015). *Pour une approche socio-affective des apprenants de FLE, Crisolenguas*, Vol. 3.1
- Elakry, E. & Guechati, M. (2022). « Le service d'intermédiation en emploi : L'adéquation entre formation et emploi au Maroc », *Revue Internationale des Sciences de Gestion « Volume 5 : Numéro 2 »*, pp : 43 – 72
- Ellioua, H. & Benamer, H. (2022). *Apprentissage organisationnel et innovation, cas de la sous-traitance aéronautique au Maroc. Revue Française d'Economie Et De Gestion*. Consulté le 29/6/2022 à l'adresse <https://www.revuefreg.fr/index.php/home/article/view/734>
- Ghazi, Z. (2022). « Apprendre à enseigner : l'agir enseignant comme objet de l'analyse didactique », *Revue Internationale du Chercheur « Volume 3 : Numéro 2 »* , pp : 95 - 105
- Meirieu, Ph. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde*, Montrouge, Bayard
- Michel, J-F. (2014). *Les 7 profils d'apprentissage pour former, enseigner et apprendre*, Paris: Groupe Eyrolles
- Morin, E. (2021). *Leçons d'un siècle de vie*, Éditions Denoël
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre*, Play Bac
- Pachod, A. (2019). « De l'école-sanctuaire à l'école sans murs », *Recherches en éducation URL* : <http://journals.openedition.org/ree/946> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.946> , consulté le 22 avril 2022.
- Payant, C. & Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. *La Revue de l'AQEFLS*, 33(1), pp : 4–11. <https://doi.org/10.7202/1081264ar> consulté le 20/4/2022.
- Rafiq, M. (2020). *Le parler des jeunes : appauvrissement ou enrichissement*, in *Colloque national pour une nouvelle didactique des langues et communications efficaces*, 25-26 avril 2019, Université Abdelmalek Essaadi, Tétouan, pp : 33-51



Raynal, F. et Rieunier, A. (2009). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur

Regragui, Z. (2022). « L'acte de lire : Approche culturelle et types de savoirs, d'après Umberto Eco », Revue Internationale du Chercheur «Volume 3 : Numéro 2», pp : 178 - 195

Suso Lopez, J. (2011), Interaction en classe et enseignement-apprentissage des langues, Paris : EAC