

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation

e-ISSN: 2790-1270

p-ISSN: 2790-1262



N°9, Juin 2025



**École Normale Supérieure
Université Marien Ngouabi**



LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
e-ISSN : 2790-1270
p-ISSN : 2790-1262
DOI : <https://doi.org/10.55595/LAKISA>

Contact

<https://www.lakisa.larsced.cg>

E-mail :	revue.lakisa@larsced.cg	Tél :	(+242) 06 639 78 24
	revue.lakisa@umng.cg		

BP : 237, Brazzaville-Congo

Directeur de publication

MALONGA MOUNGABIO Fernand Alfred, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien NGOUABI (Congo)

Rédacteur en chef

BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences (Sociologie de l'Éducation), Université Marien NGOUABI (Congo)

Comité de rédaction

ALLEMBE Rodrigue Lezin, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

EKONDI Fulbert, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences (Didactique de l'Anglais), Université Marien Ngouabi (Congo)

KOUYIMOUSOU Virginie, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences (Didactique des disciplines), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOUSSAVOU Guy, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

OKOUA Béatrice Perpétue, Maître de Conférences (Sciences de l'Éducation), Université Marien Ngouabi (Congo)

Comité scientifique et de lecture

ALEM Jaouad, Professeur-agrégé (Mesure et évaluation en éducation), Université Laurentienne (Canada)

ATTIKLEME Kossivi, Professeur Titulaire (Didactique de l'Éducation Physique et Sportive), Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

BEOGO Joseph, Maître de Conférences (Politiques Éducatives), École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

DUPEYRON Jean-François, Maître de conférences HDR émérite (philosophie de l'éducation), université de Bordeaux Montaigne (France)

EWAMELA Aristide, Professeur Titulaire (Didactique des Activités Physiques et Sportives), Université Marien NGOUABI (Congo)

HANADI Chatila, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique de Sciences), Université Libanaise (Liban)

HETIER Renaud, Professeur (Sciences de l'éducation), UCO Angers (France)

KPAZAI Georges, Professeur Titulaire (Didactiques de la construction des connaissances et du Développement des compétences), Université Laurentienne, Sudbury (Canada)

LAMARRE Jean-Marc, Maître de conférences honoraire (philosophie de l'éducation), Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes (France)

LOMPO DOUGOUDIA Joseph, Maître de Conférence (Sciences de l'Education), Ecole Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

LOUMOUAMOU Aubin Nestor, Professeur Titulaire (Didactique des disciplines, Chimie organique), Université Marien Ngouabi (Congo)

LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences (Grammaire et Linguistique du Français), Université Marien Ngouabi (Congo)

MANDOUMOU Paulin, Maître de conférences (Didactique des APS), Université Marien NGOUABI (Congo)

MASSOUMOU Omer, Professeur Titulaire (Littérature française et Langue française), Université Marien Ngouabi (Congo)

MOPONDI BENDEKO MBUMBU Alexandre David, Professeur Ordinaire (Didactique des mathématiques), Université Pédagogique Nationale (République Démocratique du Congo)

NAWAL ABOU Raad, Professeur d'Université (Sciences de l'Education- Didactique des Mathématiques), Faculté de Pédagogie- Université Libanaise (Liban)

NDONGO IBARA Yvon Pierre, Professeur Titulaire (Linguistique et langue anglais),
Université Marien Ngouabi (Congo)

NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur Titulaire (Grammaire et Linguistique du Français),
Université Marien Ngouabi (Congo)

ODJOLA Régina Véronique, Maître de Conférences (Linguistique du Français), Université
Marien Ngouabi (Congo)

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de Conférences (Sociolinguistique-Didactique du français
langue étrangère et seconde- Grammaire nouvelle), Ecole Normale Supérieure du
Gabon (Gabon)

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Université Norbert
Zongo à Koudougou (Burkina Faso)

RAFFIN Fabrice, Maître de Conférences (Sociologie/Anthropologie), Université de Picardie
Jules Verne (France)

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), Ecole Normale
Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Bases et preuves d'indexations

Impact facteur (SJIF) : 6,921

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630 	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609 
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education 	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa 
https://search.crossref.org/?from_ui=&q=lakisa&sort=score 	https://portal.issn.org/?q=api/search&search[]=MUST=allissnbis=%222790-1270%22&role[]=11&search_id=49258990# 
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880 	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsce.d.cg/index.php/lakisa/oai 

SOMMAIRE

Rapport aux sciences physiques des élèves de premières industrielles du lycée Technique National Omar Bongo

Romarc Franck QUENTIN DE MONGARYAS et Alain MOUAGOUADI.....1

L'impact de sens donné au théorème de Thales sur les liens entre mathématiques et physique

Benjamin MUGARU DAWA.....13

L'introduction des *Soft Skills* dans le système éducatif marocain : quel est l'impact des langues d'enseignement adoptées ?

Abdelmajid BEN HAMMADI 25

Les noms inanimés en français : embarras des apprenants de français langue étrangère du niveau secondaire au Ghana

Nathaniel ABUGA et John GAZARI.....39

Approche Pédagogique & Didactique de l'Apprentissage Ecole Traditionnelle en Afrique Noire Cas de Rite SO des Pahouins au Cameroun

Alexandre David MOPONDI BENDEKO MBUMBU et Octave MOLEKA BATUMBI.....55

L'éducation à l'environnement et au développement durable dans les programmes des sciences de la vie et de la terre au cycle terminal de l'éducation de base dans le système éducatif de la RDC

Basilwango Placide KIMENGELE, Charles NIYONKURU, Bahuga Paulin BAPOLISI et Fakage John NIHOREYE 67

Modalités de la signification contextuelle et posture de Gérard Vergnaud. Exemples curriculaires en Côte d'Ivoire

Patricia NEBOUT ARKHURST et Kouadio Yeboua Germain ATTA.....81

Dispositifs d'accompagnement et insertion professionnelle des ex-auditrices de l'Institution de Formation et d'Education Féminine (IFEFF) Yopougon Mairie-Abidjan

Martine GOUDENON épouse BLEY et Zigandje Aicha SANGARE.....93

Transmission du pouvoir traditionnel chez les peuples dan : une étude pour conscientiser la nouvelle génération à l'importance de ce pouvoir

Bleu Gildas GONDO.....107

Formation professionnelle continue des enseignants de l'EFTP au Burkina Faso en lien avec leurs besoins en formation : cas de la spécialité Électrotechnique

Wénégouda Olivia Solange ZAGARE, Di ZINGUE et Ilboudo WENDYAM.....119

Épanouissement scolaire des élèves inscrits précoces du primaire à la 6ème au Burkina Faso

Sidbéné-Wendé Brigitte SAWADOGO/ZONGO 135

Dispositif d'enseignement à distance à l'UCAD en temps de crise universitaire : entre choix institutionnel d'un objet frontière et réticence des acteurs

Babacar BITEYE.....147

Attitude passive des étudiants face à la prise de parole en situation de classe : un obstacle à l'apprentissage ?

Hamado TOUGRI.....161

The effect of cultural nativisation on dioula speakers learning vocabulary in english as foreign language

Lassina SOMA.....171

Facteurs du décrochage des auditeurs de la filière sciences de l'éducation au centre de formation continue de l'Université Alassane OUATTARA de Bouaké

Martin Armand SADIA et Assita MILLOGO.....183

Langage SMS et son impact sur la maîtrise du français écrit des étudiants tchadiens : Enjeux numériques et pédagogiques

Mbaindo DJIMRABEI, Kebkiba HINFIENE, Alhadji MAHAMAT et Abraham DAGUÉ....195

Assessing the use of learner-centered pedagogy (lcp) in the teaching and learning of english as a foreign language: a case study of selected public secondary schools in Togo

Koffitsè Ekélékana Isidore GUELLY.....207

Profil des enseignants et observations pédagogiques en éducation à la santé

Guy MOUSSAVOU et Laure Stella GHOMA LINGUISSI.....217

Les difficultés des jeunes diplômés Togolais à s'insérer sur le marché du travail

Sohou ALEZA et Komivi AKAKPO 227

Vision globale des ressources humaines : facteur déterminant pour endiguer la déperdition des enseignants au Ministère de l'Education de Base du Cameroun

Adams Daniel OYONO 243

L'introduction des *Soft Skills* dans le système éducatif marocain : quel est l'impact des langues d'enseignement adoptées ?

Abdelmajid BEN HAMMADI, AREF de l'oriental (Maroc)

E-mail : benhammadiabdelmajid80@gmail.com

Résumé

Cet article a pour objectif de contribuer à l'étude des difficultés de l'enseignement des *Soft Skills* dans les écoles primaires marocaines. Il s'efforce de mettre l'accent sur la question de la langue d'enseignement adoptée et son impact sur la réalisation des objectifs des activités du Développement des Compétences de Vie (DCV). La réflexion menée à cet effet est divisée en deux volets. Le premier est consacré à la mise en évidence du cadre théorique de l'étude, notamment la situation des langues enseignées et celles de l'enseignement et leur impact respectif sur l'enseignement/apprentissages des *Soft Skills*. Le second volet tente d'analyser les résultats d'une enquête de terrain pour vérifier les hypothèses de recherche.

Mots-clés : Soft Skills, Compétences de vie, Enseignement/apprentissage, Langue d'enseignement, Langue maternelle.

The introduction of *Soft Skills* in the Moroccan education system: What is the impact of the languages of instruction adopted?

Abstract

This article aims to contribute to the study of the difficulties of teaching *Soft Skills* in Moroccan primary schools. Our study will strive to emphasize the issue of the language of instruction adopted and its impact on achieving the objectives of Life Skills Development (LSD) activities. Our reflection is divided into two parts. The first part is dedicated to highlighting the theoretical framework of our study, particularly the situation of the languages taught and that of education, and their respective impacts on the teaching/learning of *Soft Skills*. In the second part, we attempted to analyze the results of a field survey to verify the hypotheses of our research.

Keywords: Soft Skills – Life skills – Teaching/learning – Language of instruction – Mother tongue.

Introduction

La question linguistique au Maroc, comme dans les autres pays maghrébins, constitue, depuis longtemps, l'un des sujets épineux, vu sa situation historique, culturelle et politique. Le marché linguistique est caractérisé, alors, par sa richesse au niveau des langues utilisées (Bloomfield, 1970, p.44). Le choix des langues enseignées et celles de l'enseignement, à travers les différentes réformes qu'a connues le système éducatif marocain, n'y fait pas exception, à cause de la coexistence de plusieurs langues ayant des statuts différents dans le marché linguistique (langues maternelles, officielles, étrangères, etc...). Dans ce cadre, Ahmed Boukous affirme : « *A côté des langues nationales, l'arabe et l'Amazighe avec leurs dialectes respectifs, coexistent des langues étrangères notamment le français et de façon plus marginale, l'espagnol et l'anglais* (Boukous, 2008, p.17).

Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire (2021), qui s'inscrit dans le cadre de la dernière réforme du système éducatif marocain (la vision stratégique 2015-2030 et la loi-cadre 51-17), a implémenté explicitement les activités du Développement des Compétences de Vie (DCV) ou les *soft skills* dans le parcours scolaire.

En effet, la mise en évidence de l'introduction des compétences de vie dans l'enseignement a été mentionnée implicitement dans l'ancienne réforme de 1999, avec La Charte Nationale d'Education et de Formation (CNEF) qui a souligné dans ses principes fondamentaux l'importance du développement des compétences sociales et civiques dans le système éducatif qui vise à : « *former un citoyen vertueux, modèle de rectitude, de modération et de tolérance, ouvert à la science et à la connaissance et doté de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entreprise* » (MEN, 1999, p.6). Dès lors, l'éducation vise la cultivation des valeurs de la citoyenneté permettant de participer activement dans les affaires publiques en respectant les droits et devoirs de tout le monde. » (MEN, 1999, p.6).

Il s'agit alors de compétences comportementales transversales visant à préparer l'apprenant à interagir efficacement et à résoudre, éventuellement, les problèmes sociaux, pour s'intégrer avec succès dans la vie sociale.

Pour atteindre ces compétences, l'introduction des *soft skills* dans le curriculum du cycle primaire a été faite à travers trois entrées : une entrée transversale qui exploite les différentes disciplines enseignées qui sont porteuses de valeurs et attitudes liées aux trois thématiques du développement des compétences de vie visées au cycle primaire ; une entrée spécifique concrétisée par un programme fixe et compris dans l'emploi du temps scolaire et une entrée par la vie scolaire qui représente un bon moyen pour mettre en œuvre des activités ayant pour objectif de développer ces compétences de vie (MEN, 2021, p.537).

En effet, ce qui nous intéresse dans cette étude est la deuxième composante, celle qui couvre une enveloppe horaire de 30 minutes chaque semaine pour les six niveaux du primaire. Il s'agit d'une séance consacrée au développement des *soft skills* à travers trois domaines thématiques (MEN, 2021, p.537) suivante :

- Éducation financière, fiscale et entrepreneuriale ;
- Éducation à la sécurité routière ;
- Découverte des métiers et initiation au projet personnel.

Concernant la langue d'enseignement des séances des activités de DCV, l'approche adoptée par le Ministère consiste à adopter la langue arabe pour les deux premiers niveaux du primaire et le français à partir de la 3^{ème} AEP : « *Pour la 1^{ère} et 2^{ème} année la composante sera confiée à l'enseignant chargé des disciplines arabes. [...] Pour la 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année la composante sera prise en charge par l'enseignant du français et des disciplines scientifiques* » (MEN, 2021, p.536). Cette adoption se manifeste clairement dans les six guides pédagogiques divulgués par le MEN au début de l'année scolaire 2021/2022.

Trois questions essentielles se posent autour de ce choix linguistique :

- Est-ce que l'utilisation du français comme langue d'enseignement et d'animation des *soft skills* favorise-t-elle vraiment l'acquisition des compétences de vie ?
- Est-ce que le niveau inquiétant de l'enseignement des langues au Maroc, particulièrement le FLE, n'aura pas d'impact négatif sur l'enseignement/apprentissage des activités de DCV ?
- Quel rôle les langues maternelles et les langues les plus parlées au Maroc (la darija et les variantes de l'amazigh) peuvent-elles jouer dans ce cadre ?

Les hypothèses qui découlent de ces questions sont :

- L'adoption du français comme langue d'enseignement et d'animation des ateliers des *Soft Skills* impacte négativement l'acquisition des compétences de vie.
- La nature des activités de DCV nécessite plus de flexibilité au niveau de la langue d'enseignement et de communication.

- Le recours aux langues maternelles des apprenants pourrait aider les enseignants à surmonter les difficultés d'enseignement des *Soft Skills*.

Afin d'aborder la problématique de la recherche et de répondre aux questions posées, cette étude sera subdivisée en deux grands volets. Dans le premier, nous essayerons de présenter le cadre théorique de notre étude, en dressant un état des lieux de la situation des langues enseignées et celle de l'enseignement et leur impact sur l'enseignement/apprentissages des *soft skills*. Le second volet sera consacré à l'analyse des résultats d'une enquête de terrain pour vérifier nos hypothèses, en nous basant sur un questionnaire destiné à un ensemble d'enseignants du cycle primaire.

1. La situation linguistique du système éducatif marocain et son impact sur l'enseignement/apprentissage des Soft Skills

La langue d'enseignement impacte le processus d'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines enseignées et des compétences ciblées, y compris les activités de DCV ou les *Soft Skills*. En fait, dans le système éducatif marocain, plusieurs facteurs peuvent entrer en jeu dans cet impact, comme la langue maternelle des apprenants, les langues enseignées et celles d'enseignement adoptées, la maîtrise de ces langues par les élèves, etc. Alors, dans cette première partie, nous essaierons de mettre l'accent sur l'influence de la politique linguistique éducative, au Maroc, sur l'enseignement des activités de DCV. Notre analyse sera subdivisée en deux axes. Dans un premier lieu, nous présenterons le statut des langues dans le système éducatif marocain. Nous aborderons, dans le second lieu, l'impact de la langue d'enseignement sur l'acquisition des compétences de vie.

1.1. Le statut des langues dans le système éducatif marocain

Au Maroc, la situation des langues est assez complexe en raison de la diversité linguistique et culturelle du pays. Ainsi les deux langues officielles sont-elles l'arabe et l'amazigh. Celles-ci coexistent avec d'autres langues étrangères ayant des statuts différents dans le marché linguistique, en l'occurrence le français, l'espagnol et l'anglais. À côté des deux langues officielles existent des langues nationales bénéficiant d'une reconnaissance inégale par rapport aux premières (Krikez, 2005, p.11).

Dans l'enseignement, les langues enseignées et généralisées sont l'arabe sous sa forme classique et le français. L'anglais est également enseigné dans la majorité des écoles privées et dans le secteur public, à partir de la première année du cycle secondaire. Quant à la langue amazighe, elle est intégrée dans le système éducatif en tant que langue enseignée dans les six niveaux du primaire, depuis 2003, mais son enseignement n'a pas été encore généralisé.

En ce qui concerne les langues d'enseignement, l'arabe est la langue d'enseignement principale dans les écoles primaires et secondaires. Or, le MEN a renforcé la place du français, après l'adoption de la loi-cadre 51/17, à partir de 2019. Dès lors, la langue française a été réintroduite comme langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques dans le cycle collégial et qualifiant. Cette réforme éducative a affermi l'enseignement de la langue française même dans les écoles primaires, en introduisant son enseignement dès la première année, à raison de quatre heures par semaine. Dans la même mesure, le MEN a instauré l'alternance codique dans l'enseignement des matières scientifiques dans le cycle primaire :

Il est à noter, à cet égard, que la langue française sera utilisée, à côté de la langue arabe, dans l'enseignement/apprentissage des mathématiques et des sciences au cycle primaire, et ce, dans le cadre de l'alternance linguistique stipulée par la loi-cadre numéro 51.17 relative au Système de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (MEN, 2021, p.3217-218).

Quant aux langues utilisées dans la vie sociale et quotidienne, l'arabe dialectal ou la darija, avec ses différentes variantes, est la langue la plus utilisée, en particulier dans les régions urbaines et rurales où la population est majoritairement arabophone. En effet, la darija est le

dialecte le plus répandu et est compris par la plupart des Marocains. La langue amazighe, avec ses trois grandes variétés (Tamazight, Tarifit et Tachelhit), chacune avec ses propres dialectes, est également parlée dans les régions où la population berbère est majoritaire, en particulier dans les zones rurales du pays. Toutefois, ces langues nationales et régionales n'ont aucun statut officiel dans le système éducatif marocain.

De manière générale, le Maroc est un pays multilingue où l'arabe et le français ont une place prépondérante dans l'enseignement. Ces deux langues ont un double statut, puisqu'elles sont des langues enseignées et elles se partagent les autres disciplines enseignées. Cependant, les langues les plus utilisées dans le cadre social (la darija et les variétés de l'amazigh) n'ont pas de statut dans l'enseignement.

Si le paysage linguistique au Maroc est travaillé par une variété évidente, il serait intéressant de voir dans quelle mesure le choix de la langue d'enseignement impacte le développement des compétences transversales, dites DCV.

1.2. L'impact de la langue d'enseignement sur l'acquisition des *Soft Skills*

Les *Soft Skills* sont des compétences transversales qui ne se limitent pas à la langue d'enseignement, puisqu'elles visent à aider les apprenants à acquérir les aptitudes qui leur permettent de faire face aux difficultés de la vie :

Les activités de Développement des Compétences de Vie (DCV) s'inscrivent dans une volonté majeure de préparation des apprenantes et apprenants à faire face aux défis grandissants de la vie courante [...] la formation du futur citoyen marocain, imprégné des valeurs et des principes nationaux, caractérisé par l'intégrité, l'honnêteté, la modération et la tolérance, passionné par le savoir dans ses plus larges horizons, motivé par un besoin continu d'innovation et de création, et porteur d'un sens de responsabilité et d'initiative positive pour contribuer à la renaissance globale de son pays (MEN, 2021, p.535).

Il s'agit de compétences ciblant « *la maîtrise de soi, la capacité de résister aux tempêtes intérieures déclenchées par les coups du sort [...] le but est l'équilibre...* » (GOLEMAN, 1995, p.78). En d'autres termes, les *Soft Skills* sont des compétences liées au savoir-être, savoir vivre et savoir agir.

Par conséquent, l'enseignement des *Soft Skills* a pour objectif de répondre aux besoins réels des apprenants. Cela met l'enseignant dans l'obligation d'adapter les techniques d'animation et la langue d'enseignement à la réalité du public cible.

De plus, l'enseignement des compétences de vie, par rapport aux autres disciplines, nécessite une approche interactive et participative. Conséquemment, les apprenants seront encouragés à développer leur propre réflexion et leur propre apprentissage. Dès lors, l'une des considérations pédagogiques adoptée par le MEN, pour mettre en pratique les activités de DCV, est le travail par atelier : « *Pour la réalisation des objectifs impartis aux activités de développement des compétences de vie, le travail par atelier a été adopté, et ce afin d'établir un cadre opérationnel dynamique et motivant pour les jeunes apprenants* » (MEN, 2021, p.546). Dans le but de réussir ce travail par atelier lors de la gestion du temps imparti aux activités de DCV, les orientations pédagogiques incitent les enseignants à varier les techniques d'animation : « *Différentes techniques d'animation sont à préconiser pour animer et gérer efficacement le temps imparti aux activités de développement des compétences de vie ; dont le jeu de rôle, le brainstorming, l'étude de cas, les jeux éducatifs, les focus groupes ...* » (MEN, 2021, p.546). En fait, ce choix pédagogique vise à susciter la motivation et la participation des apprenants dans les activités des ateliers, pour atteindre les objectifs escomptés.

Or, outre le choix des modalités de travail et des techniques d'animation à adopter, le problème de la langue d'enseignement pourrait avoir un impact négatif sur l'acquisition des *Soft Skills*, car il peut restreindre la capacité des apprenants à communiquer et à s'impliquer effectivement. Ces derniers peuvent avoir du mal à comprendre les consignes et les tâches à

réaliser, ce qui peut affecter leur capacité à comprendre et à participer dans les activités du groupe.

Le choix des langues d'enseignement des activités de DCV dans les écoles primaires, particulièrement le français, pourrait influencer négativement sur l'acquisition des *Soft Skills*, à cause du niveau inquiétant des apprenants en langues enseignées, en l'occurrence le français. Sur ce point, les évaluations internationales et nationales sur les acquis des élèves soulignent la crise structurelle des apprentissages au sein de l'école publique marocaine. Citons, à titre d'illustration, le rapport de l'enquête du Programme Nationale des Acquis des élèves (PNEA, 2019) qui souligne que le pourcentage des élèves ayant, à la fin du cycle primaire, un niveau satisfaisant en français ne dépasse pas 27% (MEN, 2021, p.5). Cette situation a été déjà décrite par les tests internationaux, comme PISA 2018 qui classe le Maroc dans les derniers rangs (75^{ème} sur 79 pays en compréhension de l'écrit) (MEN, 2021, p.6). Cette crise de l'apprentissage des langues de l'apprentissage du FLE « *a été amplifiée par la pandémie de la Covid-19* » (MEN, 2021, p.7), selon l'enquête réalisée dans le cadre du projet TaRL (Teaching at the Right Level), l'approche pédagogique développée par l'ONG Indienne Pratham consistant à enseigner aux élèves les bases en lecture, écriture et mathématiques en fonction de leur niveau réel de compétences et non de leur classe. Les résultats de ce test fait en septembre 2022, font remarquer que seulement 30% des élèves de la 5^{ème} de l'enseignement primaire sont capables de lire avec fluidité un texte de 15 mots en Français (MEN, 2021, p.8).

Afin de surmonter cette difficulté, une flexibilité au niveau de la langue utilisée dans l'enseignement des compétences de vie s'avère indispensable pour assurer la participation active des élèves. Pour cette fin, les enseignants des *Soft Skills* doivent utiliser une langue comprise parfaitement par les apprenants afin de faciliter leur compréhension et leur acquisition des compétences de vie et des habiletés ciblées.

En effet, les orientations pédagogiques insistent sur l'importance de l'adaptation contextuelle et culturelle de l'enseignement des activités de DCV :

Les activités proposées dans le cadre du développement des compétences de vie, doivent être bien ancrées dans le quotidien de l'apprenant(e) via une approche transversale exploitant toutes les possibilités contextuelles pour faire adopter aux jeunes apprenants et apprenantes des attitudes et des comportements positifs applicables et transférables dans leur vie de tous les jours (MEN, 2021, p.538).

À notre sens, l'une des stratégies à adopter dans ce cadre est le recours à la langue maternelle de l'apprenant, puisque son utilisation pourrait favoriser la communication et la compréhension entre les élèves et l'enseignant, en particulier dans les activités interactives et participatives. Cela pourrait également aider les apprenants à exprimer leurs idées et opinions de manière plus fluide et plus claire.

En fait, les spécialistes pédagogiques insistent sur l'importance de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et d'autres disciplines également, puisque son utilisation améliore la confiance des apprenants et leur implication dans les situations d'apprentissage. À ce propos, le linguiste américain S. D. Krashen (1981), dans sa théorie de l'acquisition de la langue seconde, postule que l'utilisation de la langue maternelle peut aider à fournir une entrée linguistique compréhensible pour les apprenants de la langue seconde (S. D. Krashen, 1981, p.64-69). De son côté, le linguiste français E. Roulet (1980) souligne l'impact de la langue maternelle sur le développement de la compétence communicationnelle et la confiance en soi, et ce dans les premières années de l'école :

À vouloir ainsi extirper de l'enfant ce qui n'est pas conforme à la norme standard, on décourage définitivement l'enfant de s'exprimer [...]. En effet, l'enfant n'éprouve aucun plaisir à utiliser dans le milieu scolaire une langue qui y est systématiquement dépréciée, et est incapable d'exprimer ce qu'il a envie de dire dans le code plus formel dont l'école ne lui donne qu'une connaissance grammaticale (E. Roulet, 1980, p.30).

D'autre part, la langue constitue une composante essentielle dans l'identité personnelle et culturelle de l'individu. Dans ce cadre, le chercheur canadien R. Berger note dans *Français III*: « l'identité sentie par l'enfant entre son langage et son "moi" fait que toute intervention corrective visant son langage risque d'être interprétée comme un jugement de valeur sur sa personne » (R. Berger, 1972, p.11).

Par ailleurs, la mise en pratique de la Pédagogie Convergente dans le pays Mali, à titre d'exemple, a montré l'importance du recours à la langue maternelle sur l'apprentissage des langues secondes. L'objectif de cette approche est de « favoriser une transition naturelle vers le français en développant une 'convergence' des comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux langues. » (Wambach, 2001, 121).

En bref, le recours à la langue maternelle dans l'enseignement, en l'occurrence dans l'enseignement/apprentissage des *Soft Skills*, pourrait assurer une compréhension claire des consignes, renforcer la confiance des apprenants et encourager ces derniers à s'impliquer dans les activités. Cela contribuerait à l'acquisition des compétences et des habiletés visées.

2. Partie pratique : analyse des résultats et vérification des hypothèses

Cette partie a pour objectif de répondre aux questions initiales de notre recherche et à vérifier le degré de validation des trois hypothèses que nous avons proposées, et ce, en analysant les résultats fournis par les questionnaires destinés à un échantillon des enseignants concernés. Pour cette fin, l'analyse est organisée en trois axes.

Dans un premier temps, on annonce les procédures méthodologiques de cette recherche (hypothèses, population, échantillon, outil...). Dans un deuxième temps, on présentera et analysera les résultats obtenus. Finalement, l'on discutera la vérification des hypothèses et la généralisation des résultats.

2.1. Les procédures méthodologiques de la recherche

2.1.1. Les hypothèses de la recherche

- L'adoption du français comme langue d'enseignement et d'animation des ateliers des *Soft Skills* impacte négativement l'acquisition des compétences de vie.
- La nature des activités de DCV nécessite plus de flexibilité au niveau de la langue d'enseignement et de communication.
- Le recours aux langues maternelles des apprenants pourrait aider les enseignants à surmonter les difficultés d'enseignement des *Soft Skills*.

2.1.2. La population et l'échantillon de la recherche

La recherche a ciblé les enseignants du cycle primaire qui assurent l'enseignement des activités de DCV, pour les niveaux 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} AEP, dans les établissements publics de la direction provinciale de Nador (l'AREF de l'oriental). D'après les chiffres fournis par le service de planification de la DP de Nador, le nombre de cette catégorie atteint environs 500 enseignants.

Dès lors, l'échantillon est constitué de 52 enseignants concernés par cette étude, représentant plus de 10% de la population ciblée. Le choix de cet échantillon a été fait par la méthode aléatoire, en tenant compte la représentation de la catégorie des enseignants ciblés par l'étude (ceux qui enseignent les activités de DCV pour les niveaux 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} AEP) ainsi que les trois domaines du lieu de leur travail (urbain, périurbain et rural).

2.1.3. L'outil de la recherche

Afin de réaliser les objectifs susmentionnés, un questionnaire a été préparé et destiné à l'échantillon de la recherche. Et dans le but de faciliter la tâche, le questionnaire a été préparé dans un formulaire de *GOOGLE FORM* de l'application de messagerie Gmail.

2.2. Présentation et analyse des résultats

Le questionnaire utilisé a été divisé en trois rubriques : les informations personnelles et professionnelles, l'intégration des *Soft Skills* dans l'enseignement et l'impact de la langue de l'enseignement. Toutefois, cette étude contiendra de la présentation et l'analyse des réponses fournies aux questions de la dernière rubrique. Ces dernières concernent le jugement des enseignants ciblés vis-à-vis de l'impact des langues utilisées sur l'enseignement des activités de DCV. Il s'agit de quatre questions qui se rapportent respectivement à : les langues utilisées dans l'animation des activités de DCV, le degré de difficultés rencontrées par les apprenants pour comprendre les consignes et s'impliquer dans les activités, et les stratégies adoptées pour surmonter ces difficultés.

Tableau 1 : Les langues utilisées dans l'animation des ateliers de DCV

		Réponses		% d'observations
		N	%	
Les langues utilisées dans_DCV	<i>Français</i>	43	47,3%	82,7%
	<i>Darija</i>	20	22,0%	38,5%
	<i>Arabe standard</i>	25	27,5%	48,1%
	<i>Tamazight</i>	3	3,3%	5,8%
Total		91	100,0%	175,0%

Source : Enquête de terrain, 2024.

D'après le tableau ci-dessus, la majorité des enseignants enquêtés utilisent le français comme langue d'animation des ateliers de DCV (43 réponses, représentant plus de 80% observations), avec un pourcentage de 47% des réponses enregistrées. De même, 48% des participants recourent à l'arabe standard, ce qui représente 27,5% des réponses. En outre, environ 38% se servent de la darija (l'arabe dialectal marocain), c'est-à-dire 22% des réponses. Nonobstant, moins de 6% des participants utilisent l'amazigh, la langue maternelle d'un nombre important des apprenants ciblés par cette étude, autrement dit 3% de l'ensemble des réponses enregistrées.

Tableau 2 : Le degré de difficultés rencontrées par les apprenants

	Fréquence	%
Parfois	38	73,1
Toujours	14	26,9
Total	52	100,0

Source : Enquête de terrain, 2024.

D'après les résultats du tableau N°2, environ trois quarts des participants à cette enquête (plus de 73%) estiment que les apprenants trouvent parfois des difficultés à apprendre les consignes liées aux activités de DCV, alors que plus de 25% des enseignants questionnés pensent que ces difficultés entravent toujours la compréhension des consignes par les élèves.

L'on a posé une autre question concernant les causes de ces difficultés. Le tableau ci-dessous représente les résultats obtenus :

Tableau 3 : Les causes des difficultés à apprendre les consignes des activités de DCV

		Réponses		% d'observations
		N	%	
Les difficultés de DCV sont dues à :	Niveau bas des apprenants en français.	47	64,4%	90,4%
	La difficulté du contenu	21	28,8%	40,4%
	La pratique enseignante	5	6,8%	90,6%
Total		73	100,0%	140,4%

Source : Enquête de terrain, 2024.

Selon les enseignants ciblés, les difficultés de compréhension des consignes des activités de DCV sont dues essentiellement au niveau bas des apprenants en français (selon plus de 64% des participants, ce qui représente 90 % des réponses). Toutefois, une minorité des enquêtés (environ 36 %) mettent l'accent sur les difficultés liées aux contenus d'apprentissage et à la pratique enseignante (les méthodes d'enseignement et les techniques d'animation).

Tableau 4 : Les stratégies adoptées pour surmonter les difficultés d'apprentissage des activités de DCV

	Réponses		% d'observations
	N	%	
L'alternance codique	26	37,7%	50,0%
L'utilisation de la Darija	18	26,1%	34,6%
La traduction vers L'Arabe standard	22	31,9%	42,3%
Utilisation des Tic	1	1,4%	1,9%
Utilisation de Tamazight	1	1,4%	1,9%
Participation aux compétitions	1	1,4%	1,9%
Total	69	100,0%	132,7%

Source : Enquête de terrain, 2024

Le tableau N°4 de l'enquête fait montrer que les enseignants adhérents font appel à plusieurs stratégies pour surmonter les difficultés linguistiques qui entravent l'enseignement/apprentissages des *soft skills*. Ainsi, 50 % des participants adoptent l'alternance codique et plus de 40 % optent pour la traduction des consignes vers l'arabe standard, la première langue d'enseignement. De même, 36 % des enseignants ciblés préfèrent l'utilisation des langues maternelles des apprenants pour faciliter la compréhension des activités d'apprentissage (plus de 34% pour la darija et environ 2% pour la langue amazighe).

Tableau 5 : L'impact du recours à la langue maternelle sur l'enseignement des activités de DCV

		Fréquence	%
Valide	Non	6	11,5
	Peut-être	10	19,2
	Oui	36	69,2
	Total	52	100,0

Source : Enquête de terrain, 2024

D'après les résultats du tableau ci-haut, la quasi-totalité des enseignants interrogés (69 %) croit que le recours à la langue maternelle de l'apprenant pourrait les aider à surmonter les difficultés d'enseignement/ apprentissages des *Soft Skills*, 19 % d'eux sont incertain et 12 % contestent ce constat.

3. Discussion des résultats et vérification des hypothèses

Après la présentation et l'analyse des données recueillies, l'on examinera, dans cette section, les résultats obtenus, à travers l'analyse des pourcentages obtenus et à l'aide du programme SPSS, dans le but de vérifier le degré de validation des trois hypothèses que l'on a présupposées.

3.1. La première hypothèse : l'impact de la langue d'enseignement sur l'acquisition des compétences de vie

Cette hypothèse concerne l'effet de la langue d'enseignement sur l'enseignement/apprentissage des activités de DCV. L'on a supposé que : « *l'adoption du français comme langue d'enseignement et d'animation des ateliers des Soft Skills impacte négativement l'acquisition des compétences de vie.* »

- Analyse et discussion des résultats

D'après les réponses recueillies concernant le degré des difficultés rencontrées par les apprenants (Cf. graphique n° 2), tous les participants à l'enquête estiment que leurs apprenants trouvent toujours ou parfois des difficultés à apprendre les consignes présentées en français.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la langue d'enseignement impacte négativement l'atteinte des objectifs de l'enseignement/apprentissages des activités de DCV. Cette situation est due, selon les participants à l'enquête, au niveau bas des apprenants en français, ce qui nécessite le recours à d'autres stratégies et techniques d'animation.

- Vérification de l'hypothèse

Pour généraliser les résultats qui concernent cette hypothèse, nous procédons au test Khi-deux dans le but de mesurer le lien entre les variables :

Tableau 6 : Les résultats du test Khi-deux de vérification de l'impact négatif du français sur l'acquisition des *Soft Skills*

	Effectif observé	N théorique	Résidus
Niveau bas des apprenants en français	47	24,3	22,7
La difficulté du contenu	21	24,3	-3,3
La pratique enseignante	5	24,3	-19,3
Total	73		

Tests statistiques

	Les causes des difficultés de DCV
Khi-deux	36,932a
ddl	2
Sig. Asymptotique	,000

Source : L'analyse statistique des données de l'enquête de terrain, 2024

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 24,3.

Taille d'effet : $w = 0,84$  Un impact majeur.

D'après l'analyse fournie par le test Khi-deux dans le tableau ci-dessus, nous constatons que la valeur de Khi-deux (36,93) est statistiquement significative ($P < 0,01$). De même, la taille d'effet atteint 0,84, signifiant un impact majeur. Par conséquent, nous pouvons dire que l'utilisation du français comme langue d'enseignement des activités de DCV impacte négativement l'acquisition des compétences de vie par les apprenants ciblés par notre enquête.

3.2. La deuxième hypothèse : la nature des activités de DCV et la langue d'enseignement

Par rapport aux autres disciplines et activités d'apprentissage, on a posé l'hypothèse suivante : « *La nature des activités de DCV nécessite plus de flexibilité au niveau de la langue d'enseignement et de communication* ».

- Analyse et discussion des résultats

En se basant sur les résultats du graphique n° 4 concernant les stratégies adoptées par les enseignants des *Soft Skills* pour franchir les difficultés d'apprentissage des activités de DCV, on constate que les enquêtés recourent à plusieurs méthodes et techniques d'animation, comme l'alternance codique, la traduction, l'utilisation des TIC, etc.

Dès lors, on pourra adopter la deuxième hypothèse et affirmer que la nature des activités de DCV exige plus d'adaptabilité concernant les techniques d'animation et les langues d'enseignement pour parvenir à réaliser les objectifs escomptés.

- Vérification de l'hypothèse

En appliquant le test statistique Khi-deux, nous obtenons le résultat suivant :

Tableau 7 : Les résultats du test Khi-deux de vérification de l'importance de la flexibilité au niveau de la langue d'enseignement des *Soft Skills*

	Effectif observé	N théorique	Résidus
L'alternance codique	26	16,8	9,3
La darija	18	16,8	1,3
La traduction vers l'arabe standard	22	16,8	5,3
Utilisation de tamazight	1	16,8	-15,8
Total	67		

Tests statistiques

	La flexibilité au niveau de la langue d'enseignement et de communication
Khi-deux	21,657a
ddl	3
Sig. Asymptotique	,000

Source : L'analyse statistique des données de l'enquête de terrain, 2024

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 16,8.

Taille d'effet : $w = 0,64$  Un impact important.

Le tableau statistique ci-haut montre un résultat statistiquement significatif du test Khi-deux (21,65, $P < 0,01$). D'autre part, la taille d'effet signifie un impact important (0,64). On arrive à la conclusion suivante : la flexibilité au niveau de la langue d'enseignement et de communication est indispensable pour réussir l'enseignement / apprentissage des activités de DCV.

3.3. La troisième hypothèse : le recours aux langues maternelles des apprenants

Cette hypothèse est relative à l'usage des langues maternelles de l'apprenant dans l'animation des activités de DCV. Dans ce cadre, on a postulé que « *Le recours aux langues maternelles des apprenants pourrait aider les enseignants à surmonter les difficultés d'enseignement des Soft Skills.* »

- Analyse et discussion des résultats

Le graphique n° 4 susmentionné met en évidence qu'un nombre important des enseignants adhérant à l'enquête, pour surmonter les difficultés d'enseignement/apprentissage des *Soft*

Skills, font appel aux langues maternelles des apprenants (surtout la darija avec un pourcentage qui dépasse 36 %) ou à la première langue enseignée à l'école marocaine, en l'occurrence l'Arabe standard. Or, on constate que le pourcentage des participants qui optent pour le recours à l'amazigh (la langue maternelle de la majorité des élèves appartenant au champ de recherche) n'atteint même pas 4 %.

En effet, il convient de mentionner que cette présence modeste des langues maternelles de l'apprenant dans les ateliers des activités de DCV est due à l'absence d'un statut officiel de ses langues dans le système éducatif marocain.

Par ailleurs, d'après les résultats fournis par le graphique n° 5 de l'enquête, la majorité des participants certifient que l'utilisation des langues maternelles dans l'animation des séances des *Soft Skills* est un bon moyen qui pourrait faciliter l'atteinte des objectifs de ces activités.

- Vérification de l'hypothèse

On tentera de vérifier cette hypothèse par le biais du test statistiques Khi-deux :

Tableau 8 : Les résultats du test Khi-deux de vérification de l'importance de l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage des *Soft Skills*

	Effectif observé	N théorique	Résidus
Non	6	17,3	-11,3
Peut-être	10	17,3	-7,3
Oui	36	17,3	18,7
Total	52		

Tests statistiques

	La langue maternelle de l'apprenant pourrait aider les enseignants à surmonter les difficultés d'enseignement des <i>soft skills</i>
Khi-deux	30,615a
ddl	2
Sig. Asymptotique	,000

Source : L'analyse statistique des données de l'enquête de terrain, 2024

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 17,3.

Taille d'effet : $w = 0,76$  une grande influence.

Partant des résultats du tableau ci-dessus, on note que la valeur de Khi-deux est statistiquement significative (30,61, $P < 0,01$), avec une taille d'effet atteignant 0,76 (signifiant une grande influence). Par suite, on peut retenir la troisième hypothèse que l'on a avancée concernant l'importance du recours aux langues maternelles des apprenants, celles-ci pourraient aider les enseignants à surmonter les difficultés d'enseignement/apprentissage des *Soft Skills* au primaire.

Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de mettre l'accent sur quelques problèmes qui empêchent l'atteinte des objectifs d'enseignement/apprentissage des activités de DCV au Maroc, en l'occurrence la langue d'enseignement et d'animation de ces activités.

En fait, l'étude a évalué l'influence de l'utilisation du français comme langue d'enseignements des *Soft Skills* à l'école primaire marocaine, en supposant que ce choix impacte négativement l'acquisition des compétences de vie. De même, l'on a postulé que la nature des activités de DCV nécessite plus de flexibilité au niveau de la langue d'enseignement et de communication. À ce propos, on a présupposé que l'usage des langues maternelles des apprenants pourrait faciliter l'enseignement de ces activités.

Dans le volet théorique de cette étude, on a présenté brièvement un état des lieux de la situation des langues enseignées et celle de l'enseignement et leur impact sur l'enseignement/apprentissages des *soft Skills*, en se référant aux documents officiels du MEN. Dans cette partie, on a essayé de mettre l'accent sur les objectifs des activités de DCV et les choix pédagogiques adoptés par le ministère pour les intégrer dans l'enseignement, notamment la question des langues d'enseignement et d'animation. En effet, l'étude a postulé que le niveau inquiétant des apprenants marocains en langues enseignées, surtout le français, influera négativement le processus d'intégration des *Soft Skills*. De ce fait, l'on a jugé que l'un des procédés qui pourrait aider l'enseignant dans l'animation des activités de DCV est le recours à la langue maternelle de l'apprenant.

Le second volet a été consacré à la présentation et l'analyse des résultats d'une enquête de terrain destinée à un échantillon des enseignants ciblés, pour vérifier les hypothèses de la recherche. Les résultats fournis par les questionnaires confirment nos hypothèses présumées concernant l'impact négatif de l'adoption du français comme langue d'enseignement et d'animation des ateliers des *Soft Skills* sur l'acquisition des compétences de vie. Par conséquent, il s'avère nécessaire d'adopter plus de flexibilité dans le choix des langues utilisées dans l'enseignement/apprentissage des activités de DCV. L'un des procédés efficaces proposés, dans ce cadre, est le recours aux langues maternelles des apprenants.

Références bibliographiques

- BLOOMFIELD Leonard, 1970, *Le Langage*, Paris, Payot.
- BOUKOUS Ahmed, 2008, « Le champ langagier : Diversité et stratification », In *Asinag*, N° 1, p.15-37, Rabat, TOP PRESS.
- EDDY Roulet, 1980, *langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.
- FRANCAIS III, 1972, *Cadre théorique provisoire*, Montréal, Service des moyens techniques d'enseignement.
- GOLEMAN Daniel, 1995, *L'intelligence émotionnelle*, traduit par Thierry Piélat, Paris, éditions Robert Laffont.
- MEN, 1999, *Charte Nationale de l'Education et de la formation*, CSEF, Rabat.
- MEN, 2021, *Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire*, Ministère de l'Education Nationale, Rabat.
- MEN, *Feuille de route 2022-2026, 12 engagements pour une école publique de qualité pour tous*, Ministère de l'Education Nationale, Rabat.
- KRIKEZ Abdellah, 2005, *Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc*, Tétouan, Alkhalij Al Arabi.
- STEPHAN D. Krashen, 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- WAMBACH Michel, 2001, *La méthodologie d'enseignement des langues en milieu plurilingue*, Bruxelles, CIAVER.

Annexe

Questionnaire adressé aux enseignants DES activités de DCV**Présentation**

Le présent formulaire est adressé aux enseignants du cycle primaire, notamment ceux qui enseignent les activités de DCV (développement des compétences de vie) ou les *Soft Skills*, pour les niveaux 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} AEP. Il s'inscrit dans le cadre d'une recherche qui vise à mesurer l'impact des langues d'enseignement sur l'enseignement/apprentissage de ces activités.

Nous vous garantissons l'anonymat et la confidentialité de vos réponses.

Nous vous remercions d'avance pour votre participation.

N.B :

- Vous pouvez répondre aux questions ouvertes en français ou en arabe.

❖ Informations personnelles et professionnelles

♦Email :

♦Domaine du lieu de travail actuel : urbain ☐ rural ☐ péri-urbain ☐

♦Les niveaux enseignés : 3AEP ☐ 4AEP ☐ 5AEP ☐ 6AEP ☐

♦Avez –vous bénéficié d'une formation en DCV ? Oui ☐ non ☐

L'intégration des Soft Skills dans l'enseignement :

♦ Comment jugez-vous l'intégration des activités de DCV dans l'enseignement ?

Très satisfaisante ☐ Satisfaisante ☐ Moins satisfaisante ☐ Non satisfaisante ☐

Pour quelles raisons ?

.....
.....

♦ D'après vous, quels sont les problèmes auxquels l'enseignement des activités de DCV se heurte-t-il ? (Les principaux problèmes)

Les problèmes	Oui	Non
La formation des enseignants		
Le volume horaire		
Le manque de matériels didactiques		
La langue d'enseignement		
Le contenu de l'enseignement (les domaines ciblés)		
L'espace-classe		
L'effectif pléthorique		

Autres problèmes (à préciser SVP) :

❖ L'impact de la langue d'enseignement

♦Quelles langues utilisez-vous dans l'animation des ateliers de DCV ?

Français ☐ Arabe standard ☐ Darija ☐ Tamazight ☐

♦Les apprenants trouvent-ils des difficultés à apprendre les consignes et à s'impliquer dans les activités proposées ?

Toujours ☐ Parfois ☐ Jamais ☐

D'après vous, ces difficultés sont dues à :

Niveau bas des apprenants en français ☐

La difficulté du contenu ☐

La pratique enseignante (méthode et techniques d'animation ...) ☐

Autres causes (à préciser

SVP) :.....

♦ Quelles stratégies adoptez-vous pour surmonter ces difficultés ?

L'alternance codique ☐ La traduction vers l'Arabe standard ☐ L'utilisation de la Darija ☐

L'utilisation de l'amazigh ☐

Autres stratégies (à préciser SVP).....

♦ Est-ce que l'utilisation de la langue maternelle de l'apprenant pourra vous aider à surmonter les difficultés d'enseignement des Soft Skills?

Oui ☐

Non ☐

Peut être ☐

♦ Avez-vous des propositions pour améliorer l'enseignement apprentissage des activités de DCV ?

.....

*Merci d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire
 Avec tous nos compliments*



LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation...). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue *LAKISA* sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)

École Normale Supérieure (ENS)

Université Marien Ngouabi (UMNG)

1 avenue des premiers jeux africain (Brazzaville- Congo)

Éditeur : LARSCED

<https://doi.org/10.55595/LAKISA>

www.lakisa.larsced.cg

revue.lakisa@larsced.cg

revue.lakisa@umng.cg

BP : 237, Brazzaville-Congo