

La pédagogie de projet au service de l'acquisition du français additionnel : dispositif pédagogique pour enfants en situation précaire dans les centres d'accueil au Maroc

Najat Chifa¹

¹ Laboratoire Langage et société, CNRST-URAC56, Faculté des Langues, des Lettres et des Arts, Université Ibn Tofaïl, Kénitra, Maroc

Résumé. Cette étude examine l'enseignement du français langue additionnelle (FLA) auprès d'enfants en situation précaire accueillis au centre Dar Lakbira à Kénitra (Maroc). Inscrite dans une perspective socioconstructiviste et psychoéducative, elle analyse un dispositif pédagogique fondé sur la pédagogie de projet, conçu pour favoriser simultanément l'acquisition linguistique, le développement personnel et l'inclusion sociale. La méthodologie relève de la recherche-action et s'appuie sur la démarche DMAIC (George et Rowlands, 2005), articulant analyse des besoins, conception du dispositif, expérimentation et évaluation. L'approche, résolument qualitative au regard de l'échantillon restreint (n=9), mobilise entretiens semi-directifs, observations participantes, verbatims d'apprenants et tests linguistiques. Les résultats, étayés par des extraits du corpus, révèlent des transformations significatives : des apprenants qui s'absentaient chroniquement de l'école ont recommencé à la fréquenter ; d'autres, qui cachaient leur appartenance au centre par honte, ont pris l'initiative d'y inviter des camarades. Ces résultats confirment que la pédagogie de projet, lorsqu'elle ancre l'apprentissage dans des situations sociales réelles, constitue un puissant levier de développement linguistique, identitaire et d'inclusion sociale.

Mots-clés : français langue additionnelle ; enfants en situation précaire ; centre d'accueil ; pédagogie de projet ; socioconstructivisme ; input et output ; dispositif pédagogique ; inclusion sociale

1 Introduction

Au Maroc, les enfants en situation précaire (ci-après ESP) accueillis dans les centres d'accueil (ci-après CA) constituent un public particulièrement vulnérable au regard des apprentissages scolaires. Issus de parcours marqués par la rupture familiale, la pauvreté, l'errance ou l'abandon précoce, ces enfants connaissent le plus souvent une scolarisation discontinue, voire inexistante, et cumulent des expériences répétées d'échec scolaire (UNICEF, 2019) [1].

Parmi les facteurs majeurs expliquant ces difficultés, la langue d'enseignement occupe une place centrale. Le français, langue de scolarisation au Maroc, constitue une langue de savoir, d'évaluation et de distinction scolaire, conditionnant l'accès aux apprentissages disciplinaires (Puren, 2004) [2]. Pour les ESP, les difficultés en français relèvent moins d'un déficit cognitif que d'un rapport fragilisé à la langue scolaire, souvent associée à l'échec, à l'exclusion symbolique et à un sentiment d'illégitimité (Chifa, 2023) [3].

Le concept de français langue additionnelle (FLA) retenu dans cette étude renvoie à l'enseignement du français à des apprenants pour lesquels cette langue est à la fois langue de scolarisation et vecteur d'intégration sociale, sans être leur langue première (Verdelhan-Bourgade, 2002) [17]. Il s'inscrit dans les travaux sur les répertoires plurilingues et la compétence plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1997 [18] ; Moore, 2006 [19]). Contrairement aux désignations de « langue étrangère » ou « langue seconde », qui postulent un rapport hiérarchique entre les langues, la notion de langue additionnelle reconnaît que

chaque nouvelle langue vient enrichir un répertoire langagier préexistant. Pour les enfants de notre étude, dont les pratiques mêlent l'arabe marocain, amazigh et fragments de français scolaire, cette perspective permet de valoriser leurs acquis plutôt que de les envisager sous l'angle du manque (Castellotti, 2001 [20] ; Rispail et Blanchet, 2011 [21]).

La question centrale de cette recherche-action est la suivante : dans quelle mesure un dispositif de FLA fondé sur la pédagogie de projet, ancré dans une approche socioconstructiviste et bienveillante, peut-il contribuer à atténuer les difficultés d'apprentissage et à soutenir l'intégration scolaire et sociale d'ESP dans les CA marocains ?

Pour structurer l'intervention, la démarche DMAIC (Définir-Mesurer-Analyser-Innover-Contrôler) a été adoptée. Issue du management de la qualité (George et Rowlands, 2005) [22], cette méthode a été adaptée à la recherche-action en didactique des langues pour sa capacité à articuler de manière cyclique et rigoureuse cinq phases, reliant systématiquement le diagnostic de terrain à la conception et à l'évaluation du dispositif. Six dossiers pédagogiques thématiques ont été élaborés, chacun articulant des micro-tâches linguistiques et une macro-tâche finalisée : se présenter, aller au supermarché, préparer un plat marocain, jouer un match de football, visiter un musée et organiser une fête de fin d'année.

2 Cadre théorique

L'enseignement du FLA auprès d'ESP dans les CA au Maroc impose une réflexion dépassant les seules considérations linguistiques. Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et des cultures (ci-après DDLE), entendue comme l'étude des conditions et des dispositifs permettant l'enseignement-apprentissage des langues en tenant compte de leurs dimensions linguistiques, cognitives, sociales et culturelles (Puren, 2004 [2] ; Castellotti, 2001 [20]). Quatre cadres théoriques complémentaires orientent notre étude.

2.1 Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme, initié par Vygotsky [4], postule que l'apprentissage se construit au sein des interactions sociales, grâce au dialogue, à la médiation et à l'échafaudage fourni par autrui. La zone proximale de développement constitue l'espace opératoire de toute intervention pédagogique. L'apprentissage s'appuie sur des activités partagées et un guidage progressif (Bruner, 1983) [6]. Pour des enfants vulnérables, cette dimension sociale prend une importance particulière : la langue devient outil de coopération, de reconnaissance et de construction identitaire.

2.2 La pédagogie de projet et l'approche actionnelle

La pédagogie de projet place les apprenants au centre du processus en les engageant dans la réalisation de projets porteurs de sens (Perrenoud, 1999 [9] ; Huber, 2005 [10]). Elle s'articule avec l'approche actionnelle du CECRL, qui définit l'apprenant comme un acteur social mobilisant la langue pour accomplir des tâches dans des contextes sociaux réels (Conseil de l'Europe, 2001 [7]). Piccardo (2014) [23] prolonge cette réflexion en insistant sur la dimension de médiation : l'apprenant ne se contente pas d'utiliser la langue, il construit du sens dans l'interaction. La distinction entre macro-tâches et micro-tâches structure une progression cohérente (Narcy-Combes, 2005 [8] ; Springer, 2009 [24]). Bourguignon (2006) [25] insiste sur la nécessité de lier apprentissage linguistique et action sociale dans ce qu'elle nomme l'approche communicationnelle.

2.3 La linguistique interactionnelle

Les travaux fondateurs en pragmatique ont montré que parler consiste à accomplir des actes sociaux (Austin, 1962 [11] ; Searle, 1969 [12]). L'analyse des interactions met en évidence la complexité des échanges ordinaires (Kerbrat-Orecchioni, 1990) [13]. Dans une perspective sociodidactique, Rispail et Blanchet (2011) [21] rappellent que toute situation d'enseignement-apprentissage est inscrite dans un contexte sociolinguistique spécifique. Ces compétences interactionnelles conditionnent la reconnaissance de soi comme locuteur légitime, dimension essentielle pour un public ayant internalisé sa propre exclusion.

2.4 La transposition didactique et le rôle de l'output

La théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985) [14] montre que toute pratique sociale doit être transformée pour devenir un objet d'enseignement accessible. L'input linguistique didactisé ne suffit pas à garantir l'appropriation : les travaux de Swain [15] soulignent le rôle structurant de l'output, qui permet à l'apprenant de tester ses hypothèses et de stabiliser ses connaissances. C'est l'articulation input-output-feedback, opérée dans le cadre de projets authentiques, qui constitue le moteur central du dispositif.

3 Cadre méthodologique

La démarche s'inscrit dans le cadre de la recherche-action (Narcy-Combes, 2005 [8]), répondant à la double nécessité d'analyser une situation éducative complexe et d'y intervenir. Le modèle DMAIC a été retenu [22]. Ses cinq phases : (1) Définir : fondements conceptuels et identification des besoins ; (2) Mesurer : enquête combinant deux questionnaires (192 adultes marocains sur les représentations sociales ; une centaine d'enseignants sur leur formation), entretiens semi-directifs, observations participantes et pré-test linguistique ; (3) Analyser : interprétation des données ; (4) Innover : conception du dispositif ; (5) Contrôler : évaluation via post-test, autoévaluations et observations systématiques.

3.1 Terrain et participants

L'étude a été menée au centre d'accueil Dar Lakbira, situé dans la région de Rabat-Salé-Kénitra. L'échantillon était composé de neuf apprenants âgés de 14 à 16 ans, sélectionnés selon trois critères : niveau scolaire, situation familiale et genre.

3.2 Collecte et analyse des données

Afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les enfants en situation précaire et les représentations sociales qui influencent leur intégration scolaire, nous avons combiné des approches qualitatives et quantitatives.

Dans un premier temps, une phase qualitative exploratoire a été menée à travers des observations participantes et des entretiens informels avec les éducateurs, les enseignants et les enfants du centre Dar Lakbira. Cette étape a permis d'identifier les principales difficultés liées à la stigmatisation sociale, au rejet scolaire et au manque d'intégration. Les témoignages recueillis ont mis en évidence un sentiment d'exclusion et une relation conflictuelle avec l'école, constituant ainsi une base pour l'élaboration des outils quantitatifs.

Dans un second temps, deux enquêtes quantitatives ont été réalisées. La première a été administrée à un échantillon de 192 adultes marocains afin d'examiner les représentations sociales associées aux enfants vivant en centres d'accueil. La seconde enquête a été menée auprès d'une centaine d'enseignants marocains dans le but d'évaluer l'adéquation de leur formation face aux besoins spécifiques de ce public.

La triangulation des sources (Denzin et Lincoln, 2005 [26]) permet de croiser les regards, de renforcer la validité de l'analyse et d'obtenir une vision plus complète des facteurs sociaux, pédagogiques et linguistiques influençant l'apprentissage du français additionnel chez les enfants en situation précaire.

4 Expérimentation en classe de FLA

4.1 Profils des apprenants

Nom	sexe	Age	Niveau scolaire	Historique familial	Motif de la prise en charge par l'association
A.	M	16	2 ^{ème} année collège	Enfant abandonné	Sans abri
M	F	16	1 ^{ère} année collège	Parents pauvres Mendiants	La dissolution familiale et la mendicité
CH	F	15	1 ^{ère} année collège	Parents	La dissolution familiale mendicité
AC	M	16	1 ^{ère} année collège	Enfant abandonné	Sans abri
R	M	16	2 ^{ème} année collège	La dissolution familiale	La pauvreté et la précarité
B	F	15	1 ^{ère} année collège	Le père prisonnier La mère prostituée	La dissolution familiale- violence psychique
Y	M	16	1 ^{ère} année collège	La dissolution familiale	Mendicité Enfant de la rue
M	M	16	1 ^{ère} année collège	Parents divorcés	La dissolution familiale- sans abri
O	M	16	1 ^{ère} année collège	Parents divorcés Mère prostituée	La dissolution familiale sans abri
A	F	14	1 ^{ère} année collège	Maman célibataire Père inconnu	Mendicité Sans abri

Fig. 1. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon (n=9).

La Figure 1 présente des profils marqués par une précarité multidimensionnelle : abandon parental, dissolution du cadre familial, incarcération d'un parent ou absence d'environnement protecteur stable.

4.2 Conception du dispositif pédagogique

Le dispositif relève de la phase « Innover » de la démarche DMAIC. Un dispositif pédagogique peut être appréhendé comme une architecture d'enseignement prenant en compte les interactions entre l'enseignant, les apprenants, les contenus et les contextes (Perrenoud, 1999 [9] ; Reuter, 2007 [16]). Six dossiers thématiques ont été élaborés.

4.2.1 Pré-test

Les évaluations initiales ont révélé un niveau globalement très faible : cinq apprenants se situaient en pré-A1 ou en dessous, quatre en A1. Cette maîtrise limitée s'expliquait moins par des lacunes cognitives que par un rapport fortement fragilisé à la langue scolaire, confirmé par les entretiens préliminaires.

4.2.2 Structure des dossiers pédagogiques

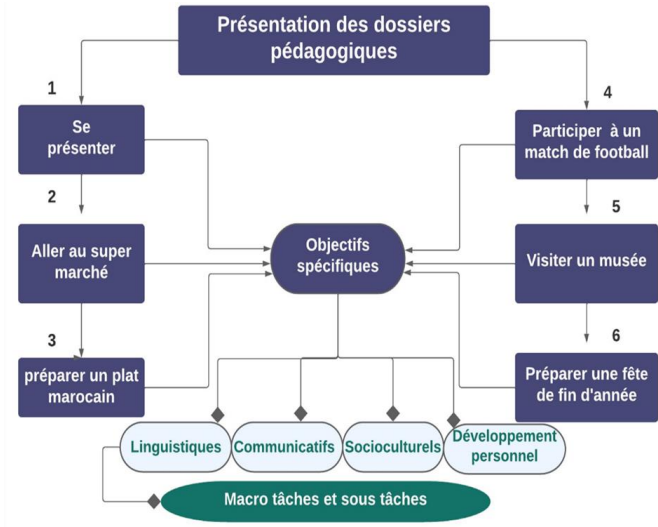


Fig. 2. Architecture globale du dispositif articulant macro-tâches et micro-tâches.

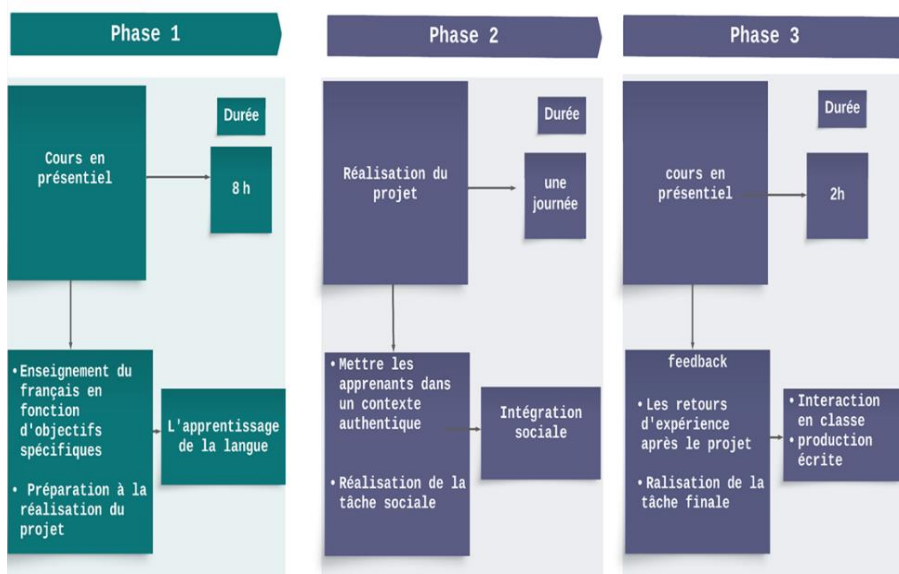


Fig. 3. Organisation du dossier pédagogique en trois phases.

Chaque dossier s'organise en trois phases : une phase de préparation consacrée à l'installation des ressources linguistiques (input, environ huit heures) ; une phase de mise en œuvre du projet dans un contexte authentique (output) ; une phase de retour réflexif et de feedback, d'abord en darija puis en français. Les objectifs couvrent quatre dimensions : linguistique, communicative, socioculturelle et développement personnel.

4.2.3 Exemple : dossier « Jouer un match de football »

Dossier 4	Objectifs linguistiques	Objectifs communicatifs	Objectifs socioculturels	Développement personnel
Participer à un match de football N°4	Maîtriser le vocabulaire lié au sport Découvrir le nom de différents sports La natation, la gym, le foot, le basket, le tennis Faire du/de la/ de l' + activité sportive ou culturelle Apprendre les termes liés au football (terrain, but, ballon, équipe, joueur, gardien, arbitre). Apprendre les expressions courantes liées au match (marquer un but, faire une passe, tirer, etc.). Les termes relatifs aux règles du jeu et aux fautes (hors -jeu, faute, carton jaune, carton rouge) Apprendre des termes liés à la victoire : champion, le meilleur, Triomphe, succès, gagnant, réussite. Les adjectifs de couleurs Conjuguer au présent et au passé composé des verbes pour le match (jouer, gagner, perdre). Décrire quelqu'un : c'est un/une + nom / profession + adjectif Expressions du temps : Il y a + durée. (Il y a deux jours). Dans + durée . (Dans trois jours). Rappel des prépositions de lieu : (à, dans, devant, derrière, à côté de, entre, près de).	Comprendre les règles du jeu. Comprendre un reportage sportif. Parler de ses goûts Décrire quelqu'un physiquement Décrire le caractère de quelqu'un Exprimer ses émotions	Découvrir les aspects sociaux du sport	Encourager l'esprit d'équipe Améliorer les compétences en résolution de problèmes et en prise de responsabilité Travailler en équipe vers un objectif commun. Renforcer la confiance en soi et l'estime de soi
Durée 4 séances 8h				

Fig. 4. Contenus linguistiques, communicatifs et socioculturels du dossier n°4.

5 Résultats

5.1 Résultats du post-test

Tableau 1. Évolution des niveaux linguistiques entre pré-test et post-test (n=9).

Apprenant	Niveau initial	Niveau acquis
A	A1	A2
CH	Pré-A1	A1.2
M	Pré-A1	A1.2
AC	Pré-A1	A1
R	A1	A2
B	Pré-A1	A1.2
Y	A1	A2
O	Sous Pré-A1	A1.2
AY	A1	A2

Tous les participants ont progressé. Le cas de O mérite une attention particulière : parti du niveau le plus bas (sous pré-A1), il a progressé jusqu'à A1.2, soit la deuxième meilleure

progression du groupe. À l’inverse, AC, dont les comportements d’hyperactivité ont rendu l’engagement discontinu, affiche la progression la plus modeste. Ces trajectoires individuelles, éclairées par l’analyse qualitative (section 5.4), permettent de comprendre que les scores mesurent autant une reconquête de la parole qu’une accumulation de formes linguistiques.

5.2 Autoévaluation et satisfaction

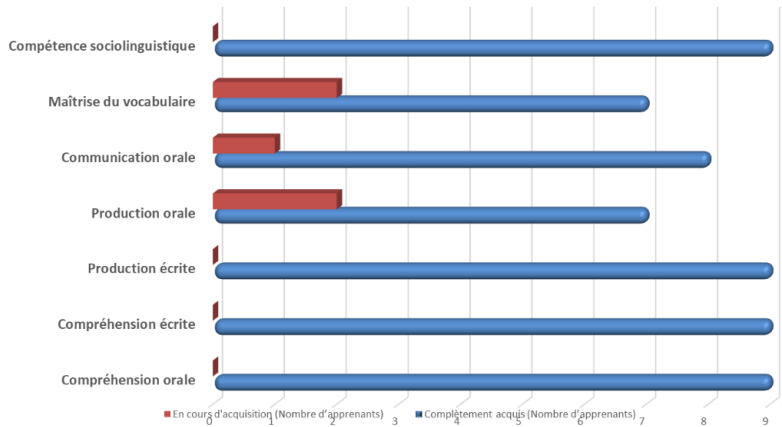


Fig. 5. Autoévaluation des compétences perçues par les apprenants (n=9).

La majorité des apprenants estime avoir amélioré sa capacité à comprendre et à s’exprimer en français, ainsi que sa confiance en soi et son aptitude à travailler en groupe.



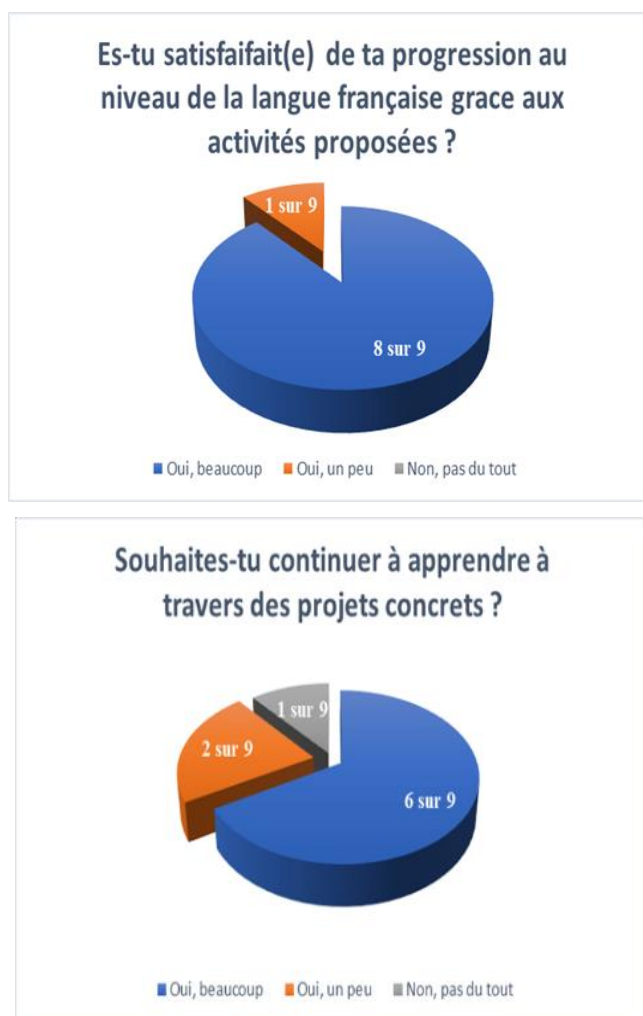


Fig. 6-8. Test de satisfaction : appréciation globale, intérêt des activités et climat de classe.

Les données indiquent un niveau élevé de satisfaction concernant l'appréciation globale du dispositif, l'intérêt porté aux activités proposées et le climat de la classe. La quasi-totalité des apprenants exprime une appréciation positive des projets, soulignant notamment leur caractère concret et leur lien avec la vie quotidienne.

5.3 Apport du dispositif pédagogique

Le dispositif a révélé des apports importants sur les plans linguistique, psychoaffectif et social. Les apprenants ont enrichi leur répertoire lexical, gagné en aisance orale et développé une meilleure compréhension des interactions. L'output produit dans le cadre des projets a consolidé l'input reçu, conformément aux travaux de Swain [15]. L'exemple du dossier football illustre la logique de transposition didactique (Chevallard, 1985 [14]) : des pratiques sociales ordinaires ont été didactiquement reconstruites pour devenir des objets d'apprentissage. La séance de feedback — d'abord en langue maternelle, puis en français — a permis de verbaliser les émotions et de structurer l'expérience par l'écrit.

5.4 Analyse qualitative du corpus : paroles d'apprenants et transformations observées

Les données quantitatives prennent leur plein sens lorsqu'elles sont éclairées par les observations menées tout au long de l'intervention, les témoignages des apprenants et les retours des enseignants. C'est cette triangulation qui permet d'évaluer l'impact réel de l'intervention sur un public dont les besoins dépassent la seule acquisition linguistique.

5.4.1 Avant le dispositif : un rapport brisé à la langue et à l'école

Les entretiens libres menés en amont avaient révélé à quel point ces enfants avaient intériorisé les perceptions négatives de leur entourage. O, le plus âgé, déclarait en riant :

« Je suis un vaurien. »

Puis il ajoutait, avec une fierté teintée de défi :

« Les élèves à l'école ont peur de nous. »

Ce n'est pas de l'arrogance : c'est la reconversion du stigmate en identité revendiquée, mécanisme de protection bien documenté en psychologie sociale. Les entretiens semi-directifs menés avec des enseignants accueillant des ESP dans leurs classes révèlent des perceptions profondément marquées par les stéréotypes. Un enseignant de mathématiques déclare :

« Ces élèves sont juste des perturbateurs ou des paresseux. »

Une enseignante de français confirme cette perception :

« Ils viennent pour déranger la classe. Ils s'absentent souvent, ils n'ont pas envie d'étudier. »

Une autre enseignante exprime sa frustration face à la discipline :

« Je suis gentille avec eux, mais ils ne respectent personne. »

Ces propos illustrent ce que Goffman (1963) [27] décrit comme un processus de stigmatisation où l'identité des enfants se trouve réduite à une étiquette négative. L'effet Pygmalion, mis en évidence par Rosenthal et Jacobson (1968) [30], montre que ces attentes négatives des enseignants se répercutent directement sur les performances et l'estime de soi des élèves, créant un cercle vicieux de sous-performance et de marginalisation.

Du côté des éducateurs, la conscience de ce décalage est présente. Une éducatrice du centre témoigne :

« Il faut vraiment que les profs à l'école comprennent d'où ces enfants viennent. Beaucoup viennent de la rue, et ça, ça change un enfant. »

Ce témoignage souligne l'importance cruciale, pour le personnel enseignant, de reconnaître les antécédents et les expériences de ces enfants, dont les difficultés dépassent largement le cadre académique pour toucher à leurs comportements et à leur intégration sociale.

AY, quatorze ans, confiait :

« Quand je rencontre une nouvelle copine, je ne lui dis jamais que je vis dans un centre d'accueil ; je sais qu'elle va me sous-estimer. »

A, abandonné dès la naissance, résumait le rapport collectif à l'institution scolaire :

« À l'école, on ne nous aime pas. »

Précisément, cet apprenant s'absentait fréquemment de son établissement, faute de motivation à y retourner. Un autre enfant partageait :

« Nous n'avons pas beaucoup d'amis à l'école, nous, Oulad Dar Lakbira (enfants du centre d'accueil), nous restons toujours ensemble. »

Les observations participantes ont également révélé des manifestations de détresse : O restait constamment accroché à son sac à dos, répondant que cet objet représentait tout ce qu'il possédait. À l'opposé, CH est restée silencieuse et fermée durant toutes les séances, y

compris en darija, révélant un blocage communicationnel dépassant la question de la langue d'enseignement.

Ces paroles éclairent les résultats du pré-test : si la majorité se situait en pré-A1, c'est parce que leur rapport à la langue scolaire était associé à l'échec, à la honte et à l'exclusion. Ce contexte dispositionnel — et non un déficit cognitif — était le véritable obstacle que le dispositif devait lever.

5.4.2 Le projet authentique comme espace de dé-stigmatisation : le cas du match de football

La transformation est devenue pleinement visible lors du match de football joué contre un groupe d'adolescents du quartier ne résidant pas au centre. Ce choix n'était pas anodin : il s'agissait de placer les apprenants dans une interaction sociale symétrique et publique avec des pairs ne partageant pas leur statut, dans un espace où leur compétence serait visible et reconnue.

Les apprenants ont non seulement participé activement, mais ils ont sympathisé avec les autres adolescents au point de les inviter au centre pour une prochaine rencontre. Ce détail est capital : des enfants qui, quelques semaines plus tôt, cachaient leur appartenance au centre par honte d'être « sous-estimés » prenaient désormais l'initiative d'ouvrir leur espace de vie à des étrangers. L'espace du projet authentique avait permis ce que les exercices de classe n'auraient pas pu produire seuls : la réexpérience de soi comme sujet valorisé dans un échange social ordinaire. C'est là le cœur de l'approche actionnelle [7].

5.4.3 La visite au musée : de la langue-objet à la langue-outil d'expression personnelle

La visite au musée Mohammed VI d'art moderne et contemporain à Rabat a constitué un autre moment révélateur de la transformation du rapport des apprenants à la langue française. Au cours de cette sortie, les enfants ont spontanément utilisé le français pour décrire les œuvres, avec des exclamations telles que :

« Waw, madame, ce musée est vraiment magnifique ! »

« Je n'oublierai jamais cette journée ! »

Ces productions spontanées, en contexte authentique, témoignent d'un passage de la langue-objet scolaire à la langue-outil d'expression personnelle. Les apprenants ne répondaient plus à une consigne pédagogique : ils mobilisaient le français de leur propre initiative pour partager une émotion esthétique. Cette observation confirme, au sens de Piccardo (2014) [23], que la médiation langagière prend pleinement effet lorsque l'apprenant est placé dans une situation sociale réelle où la langue devient un véritable outil de participation et de construction de sens. Elle illustre également la logique de transposition didactique (Chevallard, 1985 [14]) : une pratique sociale ordinaire — visiter un musée, exprimer ses impressions — a été didactiquement préparée en amont (lexique de l'art, structures descriptives, expression des émotions) pour permettre aux apprenants de s'en emparer de manière autonome lors de la sortie.

5.4.4 La fête de fin d'année : accueillir plutôt qu'être reçu

Le dernier projet a constitué l'aboutissement symbolique de cette trajectoire. Pour la première fois, les apprenants n'étaient plus dans la position de ceux que l'on intègre : ils étaient les organisateurs, les hôtes. Ils avaient invité leurs camarades de classe et les ont accueillis avec joie. Ce retournement de position — du statut de « cas social » à celui d'hôte qui planifie, décortique, accueille et remercie en français — a produit des effets directement observables. Les regards baissés du début avaient laissé place à des interactions ouvertes et spontanées. Ces transformations confirment, au sens de Perrenoud [9] et Huber [10], que la pédagogie de projet constitue un levier de dé-stigmatisation que les activités exclusivement scolaires ne peuvent offrir.

5.4.5 Retours des enseignants : transformations hors du centre

La portée du dispositif ne s'est pas limitée au centre. A, qui s'absentait régulièrement, a retrouvé une présence plus régulière et des progrès dans les disciplines scolaires ordinaires. Le fait qu'un apprenant déclarant « à l'école, on ne nous aime pas » recommence à fréquenter régulièrement son établissement constitue un indicateur d'impact dépassant la seule acquisition du français.

Le cas de B est également significatif. Son enseignante avait signalé, avant l'intervention, que cette apprenante « dormait tout le temps en classe ». Ce comportement, interprété comme de l'indolence, était très probablement le signe d'un désengagement affectif profond. À l'issue du dispositif, l'enseignante rapportait un changement notable. Ce retour extérieur — formulé par un tiers n'ayant pas participé au dispositif — constitue l'un des indicateurs les plus solides de son efficacité : il témoigne d'un transfert des effets au-delà du contexte immédiat du centre.

Ces observations rejoignent les travaux de Verdelhan-Bourgade [17] : lorsque l'enseignement de la langue est conçu en articulation avec les besoins psychosociaux de l'apprenant et ancré dans des situations de vie réelles, il peut produire des effets de remobilisation scolaire globale débordant la seule compétence linguistique.

6 Discussion

6.1 Validation de l'approche actionnelle et de la pédagogie de projet

Les progrès confirment la pertinence d'un apprentissage ancré dans l'action. En cohérence avec l'approche actionnelle du CECRL [7] et les travaux de Piccardo (2014) [23], la mobilisation du français au sein de tâches finalisées a permis aux apprenants de donner un sens concret à leurs productions langagières. La structuration en macro-tâches et micro-tâches (Puren, 2004 [2] ; Narcy-Combes, 2005 [8] ; Springer, 2009 [24]) s'est révélée particulièrement adaptée. L'analyse qualitative renforce ce constat : au-delà de la progression linguistique mesurée, c'est la position même des apprenants dans l'espace social qui s'est modifiée. De « perturbateurs » stigmatisés, ils sont devenus organisateurs, hôtes, partenaires sportifs.

6.2 Apport du socioconstructivisme et de la médiation

Les progrès en participation et en coopération démontrent que la dimension sociale est centrale. L'étayage fourni par les pairs et par l'enseignante-chercheuse a permis d'accéder à des compétences inaccessibles isolément (Vygotsky [4] ; Bruner [6]). La notion de médiation, enrichie par Piccardo (2014) [23] et Coste et Cavalli (2015) [28], prend ici une dimension à la fois linguistique et socio-affective : les activités théâtrales et les projets collectifs ont constitué des espaces de médiation où la langue était vecteur de reconnaissance mutuelle.

6.3 De l'input à l'output : transposition didactique et projets authentiques

Ces apports peuvent être analysés de manière particulièrement éclairante à travers l'exemple du dossier pédagogique consacré au football, qui illustre de façon explicite le processus de transposition didactique mis en œuvre dans le dispositif. Des pratiques sociales ordinaires — parler du sport, comprendre les règles d'un jeu collectif, décrire un joueur, coopérer dans une activité sportive — ont été didactiquement reconstruites afin de devenir des objets d'apprentissage linguistique, communicatif et socio-affectif.

La phase d'input s'est appuyée sur une exposition progressive et contextualisée à des contenus linguistiques et culturels liés à l'univers du football. Les séances ont permis l'introduction du lexique spécifique, des structures grammaticales nécessaires ainsi que des actes de parole pertinents. Ces apports ont été médiatisés par des supports variés favorisant une compréhension globale avant toute exigence de production, conformément aux principes défendus par Narcy-Combes [8] et Bygate [5], qui soulignent l'importance d'un input préparatoire orienté vers l'action.

Cette phase a préparé le passage vers l'output, entendu comme un espace de mobilisation active et finalisée de la langue. Les productions orales et écrites proposées ont permis aux

apprenants de réinvestir les ressources linguistiques introduites, tandis que la participation au match de football a constitué une macro-tâche authentique donnant une finalité concrète aux apprentissages. L'enjeu n'était pas la correction formelle immédiate, mais l'engagement dans l'action, l'interaction et la coopération, conformément aux principes de l'approche actionnelle et de la pédagogie de projet [5, 8].

La séance de feedback a enfin joué un rôle central dans la consolidation des apprentissages. Le retour réflexif, d'abord en langue maternelle puis en français, a permis aux apprenants de verbaliser leurs émotions, d'analyser les interactions vécues et de structurer leur expérience par l'écrit. Cette alternance entre vécu, verbalisation et formalisation illustre pleinement la logique de la transposition didactique décrite par Chevallard [14], où une situation sociale réelle devient un support d'apprentissage linguistique grâce à un travail pédagogique d'étayage et de mise en forme.

Ainsi, le passage de l'input à l'output s'est opéré à travers une progression articulant micro-tâches et macro-tâche, montrant que la langue, intégrée à une action collective porteuse de sens, peut devenir un puissant levier d'intégration, de socialisation et de reconstruction du rapport à l'école pour des enfants en situation précaire.

6.4 Rôle de l'output dans l'acquisition

Les effets sur l'aisance soutiennent l'hypothèse de Swain [15] : la production langagière oblige l'apprenant à restructurer ses connaissances et à automatiser des schèmes linguistiques. C'est cette multiplication des situations d'output finalisé qui explique, au moins en partie, la progression de O jusqu'à A1.2.

6.5 Dimension psychoéducative

Les transformations comportementales — passage du mutisme à la prise de parole pour CH, abandon du sac à dos par O au fil des séances, initiative lors de la fête — confirment que l'apprentissage linguistique ne peut être dissocié du développement affectif (Gendreau, 2001 [29]). Les retours des enseignants extérieurs — A qui fréquente à nouveau son école, B qui ne dort plus en classe — constituent la preuve la plus robuste : ils signalent un transfert positif témoignant d'une reconstruction du rapport à l'école (Verdelhan-Bourgade [17]).

6.6 Limites et perspectives

L'échantillon restreint (n=9) et l'absence de groupe de contrôle ne permettent pas d'isoler les effets propres au dispositif FLA de ceux liés à l'accompagnement bienveillant en général. La durée relativement courte ne permet pas de mesurer les effets à long terme. Ces limites ouvrent des perspectives pour des recherches futures associant suivi longitudinal et instruments plus robustes, ainsi que l'expérimentation dans des contextes diversifiés.

7 Conclusion

Cette recherche-action a examiné l'impact d'un dispositif de FLA fondé sur la pédagogie de projet auprès de neuf ESP au centre Dar Lakbira. Les résultats quantitatifs confirment que tous les apprenants ont progressé. Mais ce sont les données qualitatives qui révèlent la portée réelle : O, qui se définissait comme « un vaurien », est devenu médiateur linguistique pour ses pairs ; AY, qui cachait son lieu de vie, a invité des camarades au centre ; A, chroniquement absent, a retrouvé le chemin de l'école ; B, qui dormait en classe, s'est réengagée.

L'intégration d'une dimension psychoéducative à la démarche didactique s'est révélée déterminante. Le dispositif démontre qu'un enseignement du FLA efficace pour des publics précaires ne peut faire l'économie d'une prise en compte globale de la personne. La pédagogie de projet, en plaçant les apprenants en position de compétence sociale réelle, a opéré une transformation que les activités exclusivement scolaires n'auraient pas produite : la réexpérience de soi comme sujet valorisé et reconnu. En définitive, lorsque les enfants disposent d'un espace sécurisant pour agir, interagir et se réaliser socialement, la langue devient non seulement un outil de communication, mais un vecteur d'autonomisation, de

reconnaissance sociale et d'inclusion — dans la lignée d'une DDLE socialement engagée (Rispaïl et Blanchet, 2011 [21]).

Références

- [1] UNICEF, Situation des enfants au Maroc. Analyse selon l'approche équité (UNICEF Maroc, Rabat, 2019)
- [2] C. Puren, De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Les Cahiers de l'APLIUT 23(1), 10-26 (2004)
- [3] N. Chifa, L'impact des représentations sociales sur l'apprentissage scolaire chez les enfants en situation précaire dans les centres d'accueil au Maroc. Langues, cultures et sociétés 9(1), 52-68 (2023)
- [4] L.S. Vygotsky, Pensée et langage (La Dispute, Paris, 1934/1997)
- [5] M. Bygate, Sources, developments and directions of task-based language teaching. The Language Learning J. 44(4), 381-400 (2016)
- [6] J. Bruner, Child's Talk: Learning to Use Language (W.W. Norton, New York, 1983)
- [7] Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues (Didier, Paris, 2001)
- [8] J.-P. Narcy-Combes, Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable (Ophrys, Paris, 2005)
- [9] P. Perrenoud, Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? (Université de Genève, Genève, 1999)
- [10] M. Huber, Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves (Chronique Sociale, Lyon, 2005)
- [11] J.L. Austin, How to Do Things with Words (Oxford University Press, Oxford, 1962)
- [12] J.R. Searle, Speech Acts (Cambridge University Press, Cambridge, 1969)
- [13] C. Kerbrat-Orecchioni, Les interactions verbales, Tome 1 (Armand Colin, Paris, 1990)
- [14] Y. Chevallard, La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné (La Pensée Sauvage, Grenoble, 1985)
- [15] M. Swain, Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in S. Gass, C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition (Newbury House, Rowley, 1985), pp. 235-253
- [16] Y. Reuter (Ed.), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (De Boeck, Bruxelles, 2007)
- [17] M. Verdelhan-Bourgade, Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste (Presses Universitaires de France, Paris, 2002)
- [18] D. Coste, D. Moore, G. Zarate, Compétence plurilingue et pluriculturelle (Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997)
- [19] D. Moore, Plurilinguismes et école (Didier, Paris, 2006)
- [20] V. Castellotti, La langue maternelle en classe de langue étrangère (CLE International, Paris, 2001)
- [21] M. Rispaïl, P. Blanchet, Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », in P. Blanchet, P. Chardenet (Eds.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures (Éditions des archives contemporaines, Paris, 2011), pp. 65-69
- [22] M. George, J. Rowlands, The Lean Six Sigma Pocket Toolbook (McGraw-Hill, New York, 2005)
- [23] E. Piccardo, Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche (Conseil de l'Europe / CELV, Strasbourg, 2014)
- [24] C. Springer, La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. Le Français dans le Monde 45, 25-34 (2009)
- [25] C. Bourguignon, De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. Synergie Europe 1, 58-73 (2006)
- [26] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, The SAGE Handbook of Qualitative Research (Sage, Thousand Oaks, 2005)
- [27] E. Goffman, Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity (Simon & Schuster, New York, 1963)

- [28] D. Coste, M. Cavalli, Éducation, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école (Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2015)
- [29] G. Gendreau, Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative (Sciences et Culture, Montréal, 2001)
- [30] R. Rosenthal, L. Jacobson, Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development (Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968)