

SEPTIEME
NUMERO DE LA
REVUE AFRICAINE
DES LETTRES, DES
SCIENCES



KURUKAN FUGA
VOL : 2-N°7
SEPTEMBRE 2023



KURUKAN FUGA

La Revue Africaine des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales



ISSN : 1987-1465

Website : <http://revue-kurukanfuga.net>

E-mail : revuekurukanfuga2021@gmail.com

VOL : 2-N°7 SEPTEMBRE 2023

Bamako, Septembre 2023

KURUKAN FUGA

La Revue Africaine des Lettres, des Sciences Humaines et Sociales

ISSN : 1987-1465

E-mail : revuekurukanfuga2021@gmail.com

Website : <http://revue-kurukanfuga.net>

Directeur de Publication

Prof.MINKAILOU Mohamed (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)

Rédacteur en Chef

COULIBALY Aboubacar Sidiki, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*) -

Rédacteur en Chef Adjoint

- SANGHO Ousmane, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)

Comité de Rédaction et de Lecture

- SILUE Lèfara, **Maitre de Conférences**, (Félix Houphouët-Boigny Université, Côte d'Ivoire)
- KEITA Fatoumata, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- KONE N'Bégué, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- DIA Mamadou, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- DICKO Bréma Ely, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- TANDJIGORA Fodié, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- TOURE Boureima, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- CAMARA Ichaka, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- OUOLOGUEM Belco, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- MAIGA Abida Aboubacrine, **Maitre-Assistant** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- DIALLO Issa, **Maitre de Conférences** (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)

- *KONE André, **Maitre de Conférences** (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *DIARRA Modibo, **Maitre de Conférences** (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *MAIGA Aboubacar, **Maitre de Conférences** (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *DEMBELE Afou, **Maitre de Conférences** (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *Prof. BARAZI Ismaila Zangou (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *Prof. N'GUESSAN Kouadio Germain (Université Félix Houphouët Boigny)*
- *Prof. GUEYE Mamadou (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)*
- *Prof. TRAORE Samba (Université Gaston Berger de Saint Louis)*
- *Prof. DEMBELE Mamadou Lamine (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *Prof. CAMARA Bakary, (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *SAMAKE Ahmed, Maitre-Assistant (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *BALLO Abdou, **Maitre de Conférences** (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *Prof. FANE Siaka (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *DIAWARA Hamidou, **Maitre de Conférences** (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *TRAORE Hamadoun, **Maitre-de Conférences** (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *BORE El Hadji Ousmane **Maitre de Conférences** (Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)*
- *KEITA Issa Makan, **Maitre-de Conférences** (Université des Sciences politiques et juridiques de Bamako, Mali)*
- *KODIO Aldiouma, **Maitre de Conférences** (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako)*
- *Dr SAMAKE Adama (Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali)*
- *Dr ANATE Germaine Kouméalo, CEROCE, Lomé, Togo*
- *Dr Fernand NOUWLIGBETO, Université d'Abomey-Calavi, Bénin*
- *Dr GBAGUIDI Célestin, Université d'Abomey-Calavi, Bénin*
- *Dr NONOA Koku Gnatola, Université du Luxembourg*
- *Dr SORO, Ngolo Aboudou, Université Alassane Ouattara, Bouaké*

- Dr Yacine Badian Kouyaté, Stanford University, USA
- Dr TAMARI Tal, IMAF Instituts des Mondes Africains.

Comité Scientifique

- Prof. AZASU Kwakuvi (*University of Education Winneba, Ghana*)
- Prof. ADEDUN Emmanuel (*University of Lagos, Nigeria*)
- Prof. SAMAKE Macki, (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- Prof. DIALLO Samba (*Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali*)
- Prof. TRAORE Idrissa Soïba, (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali*)
- Prof. J.Y. Sekyi Baidoo (*University of Education Winneba, Ghana*)
- Prof. Mawutor Avoke (*University of Education Winneba, Ghana*)
- Prof. COULIBALY Adama (*Université Félix Houphouët Boigny, RCI*)
- Prof. COULIBALY Daouda (*Université Alassane Ouattara, RCI*)
- Prof. LOUMMOU Khadija (*Université Sidi Mohamed Ben Abdallah de Fès, Maroc.*)
- Prof. LOUMMOU Naima (*Université Sidi Mohamed Ben Abdallah de Fès, Maroc.*)
- Prof. SISSOKO Moussa (*Ecole Normale supérieure de Bamako, Mali*)
- Prof. CAMARA Brahim (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- Prof. KAMARA Oumar (*Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*)
- Prof. DIENG Gorgui (*Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal*)
- Prof. AROUBOUNA Abdoukadi Idrissa (*Institut Cheick Zayed de Bamako*)
- Prof. John F. Wiredu, *University of Ghana, Legon-Accra (Ghana)*
- Prof. Akwasi Asabere-Ameyaw, *Methodist University College Ghana, Accra*
- Prof. Cosmas W.K. Mereku, *University of Education, Winneba*
- Prof. MEITE Méké, *Université Félix Houphouët Boigny*
- Prof. KOLAWOLE Raheem, *University of Education, Winneba*
- Prof. KONE Issiaka, *Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa*
- Prof. ESSIZEWA Essowè Komlan, *Université de Lomé, Togo*
- Prof. OKRI Pascal Tossou, *Université d'Abomey-Calavi, Bénin*
- Prof. LEBDAI Benaouda, *Le Mans Université, France*
- Prof. Mahamadou SIDIBE, *Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako*
- Prof. KAMATE André Banhouman, *Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan*
- Prof. TRAORE Amadou, *Université de Segou-Mali*
- Prof. BALLO Siaka, (*Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali*)

TABLE OF CONTENTS

Fodié TANDJIGORA, Boulaye KEITA, Aly TOUNKARA, LES MIGRATIONS FEMININES AU MALI VERS UN NOUVEAU PARADIGME MIGRATOIRE	pp. 01 – 12
Pither Medjo Mvé, Yolande Nzang-Bie, ESQUISSE PHONOLOGIQUE D’UN PARLER BANTU EN DANGER : LE MWESA (B22E) DU GABON.....	pp. 13 – 27
Djim Ousmane DRAME, CONTRIBUTION DES CENTRES D’ENSEIGNEMENT ARABO-ISLAMIQUE TRADITIONNELS A LA PRESERVATION, A L’ENRICHISSEMENT ET A LA VALORISATION DES LANGUES NATIONALES DU SENEGAL : L’EXEMPLE DU WOLOF	pp. 28 – 43
Abdoul Karim HAMADOU, ENSEIGNEMENT DES LANGUES AFRICAINES PAR LA POESIE DIDACTIQUE ARABE : ANALYSE D’UN MANUSCRIT AJAMI EN SONGHAY	pp. 44 – 55
Oumar HAROUNA, INCIDENCE DE L’ESCLAVAGE PAR ASCENDANCE SUR LA GESTION DES ECOLES EN MILIEU RURAL D’OUSSOUBIDIAGNA	pp. 56 – 66
Seydou COULIBALY, ETUDE FLORISTIQUE ET STRUCTURALE DE LA FORET CLASSEE DE M’PESSOBA, AU SUD DU MALI.....	67 – 85
Oumar S K DEMBELE, LA COMMUNICATION PAR SMS, NOUVELLE DYNAMIQUE DE COMMUNICATION CHEZ LES JEUNES MALIENS	pp. 86 – 98
Anoh Georges N’TA, Djézié Guénolé Charlot BENE BI LE RAPT, UNE STRATÉGIE MATRIMONIALE TRANS-ÉTATIQUE ET TRANSHISTORIQUE : LE CAS DE LA FRANCE MÉDIÉVALE ET DU BURKINA FASO CONTEMPORAIN.....	pp. 99 – 113
Nouhoum Salif MOUNKORO, Youba NIMAGA, L’ETAT DE DROIT, LES COUPS DE FORCE ET LA SECURITE NATIONALE	pp. 114 – 130
Boureima TOURE, FACTEURS EXPLICATIFS DE LA CRISE SECURITAIRE AU CENTRE DU MALI	pp. 131 – 145
Sory DOUMBIA, Hassane TRAORÉ, THE SALIENCE OF VOCATIONAL SCHOOLS IN POST-SLAVERY AFRICAN AMERICAN SOCIETY AND ITS IMPACT ON BLACKS IN BOOKER T. WASHINGTON SELECTED WORKS.....	pp. 146 – 158
Kaba KEITA, THE POLITICAL AND SOCIAL IMPACT OF LIBERAL PHILOSOPHIES IN GREAT BRITAIN IN THE 17TH CENTURY	pp. 159 – 170
SQUARE Ndeye, READING KANE’S 4.48 PSYCHOSIS FROM THE LENS OF THE BIBLE: DILEMMA BETWEEN LIGHT AND DARKNESS	pp. 171 – 187

- Apalo Lewisson Ulrich KONÉ, Yesonguiédjo YÉO,**
APPRENTISSAGE DES LANGUES ET ODD N° 4 : DE LA NÉCESSITÉ D'UNE ADAPTATION DE LA FORMATION AUX SPÉCIFICITÉS DES APPRENANTS pp. 188 – 202
- Maxime BOMBOH BOMBOH,**
PEUT-IL AVOIR UNE FONCTIONNALITE DU MESSAGE THEATRAL DEVANT LE PUBLIC DOUBLE DE L'AFRIQUE NOIRE FRANCOPHONE ? pp. 203 – 211
- Adama Samaké,**
THE KURUKAN FUGA CHARTER: AN INSTRUMENT OF SOCIAL STABILITY FOR THE MALI EMPIRE pp. 212 – 222
- Souleymane TOGOLA,**
PARENTS' PERCEPTION ON THE USE OF BAMANANKAN NATIONAL LANGUAGE IN MALI: A CASE STUDY OF THE DISTRICT OF BAGUINÉDA pp. 223 – 231
- David KODIO,**
MORPHOLOGICAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF BIRTH ORDER IN DOGON LANGUAGE: THE CASE OF TOROSO (SANGHA) pp. 232– 239
- Younassa SEIDOU,**
LE PHÉNOMÈNE DU TERRORISME INTERNATIONAL AU SAHEL ET SON RÔLE DANS L'AUGMENTATION DE L'IMMIGRATION ILLÉGALE..... pp. 240– 251
- Mohamed YANOQUÉ,**
LE MYTHE D'ORPHÉE DANS LA PORTE DES ENFERS DE LAURENT GAUD pp. 252– 266
- Kadiatou A. DIARRA,**
LA LANGUE MATERNELLE, MOYEN D'ENRICHISSEMENT DANS *MONNE, OUTRAGES ET DEFIS* D'AHMADOU KOUROUMA pp. 267– 275
- Daouda KONE,**
NATIONAL LANGUAGES DEVELOPMENT, SYMBOL OF THE SOCIETAL HERITAGE OF A PEOPLE: CASE OF MALL..... pp. 276– 284
- Aboubacar Abdoulwahidou MAIGA, Aminata TAMBOURA**
LA DERNIÈRE CONFIDENCE DU PROFESSEUR GAOUSSOU DIAWARA pp. 285– 311
- NOGBOU M'domou Eric, BLE HACYNTHÉ**
AUX ORIGINES DE L'ISLAM POLITIQUE DANS LA BOUCLE DU NIGER ENTRE RECONSTRUCTION DE L'ÉTAT ET RENOUVEAU RELIGIEUX (XV^{ème}-XVI^{ème} SIECLE)pp. 312– 325
- COULIBALY Zahana René**
LE REALISME SOCIAL DANS L'ACCUEIL DE L'IMMIGRE(E), UNE ETUDE SOCIOCRIQUE DE *FEARLESS* ET *MERCHANTS OF FLESH* DE IFEOMA CHINWUBA..... pp. 326– 334
- DIARRASSOUBA Abiba**
DU DISCOURS DE CONQUETE DU POUVOIR POLITIQUE ET DES STRATEGIES DE COMMUNICATION : QUELLE APPROCHE SEMIOTIQUE ? pp. 335– 346

APPRENTISSAGE DES LANGUES ET ODD N° 4 : DE LA NÉCESSITÉ D'UNE ADAPTATION DE LA FORMATION AUX SPÉCIFICITÉS DES APPRENANTS

¹Apalo Lewisson Ulrich KONÉ, ²Yesonguiédjo YÉO,

¹*Didactique de l'Anglais, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire, Email :
apaloulrich@gmail.com*

²*Didactique de l'Anglais, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire, Email :
yesonguiédjoyeo@gmail.com*

Résumé

Cette étude se préoccupe d'identifier les pratiques didactiques et pédagogiques susceptibles d'intégrer les réalités socioculturelles et les caractéristiques individuelles des apprenants en vue de la réalisation de l'Objectif de Développement Durable 4 dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'Anglais langue étrangère. Les analyses révèlent que la pédagogie différenciée et l'approche par compétences sont des approches d'enseignement-apprentissage dont les principes favorisent la réalisation d'une éducation inclusive de qualité dans des conditions d'équité. Toutefois, leur mise en œuvre effective se heurte à des défis à surmonter. Nos suggestions en vue d'améliorer la situation qui se fondent principalement sur la théorie de la conception universelle de l'apprentissage et la théorie écologique de l'apprentissage tiennent en trois principaux points : l'identification formelle des réalités socio-culturelles et spécificités des apprenants à l'aide de techniques didactiques adaptées ; la promotion de l'équité dans l'enseignement-apprentissage des langues à travers des choix didactiques éclectiques, inclusifs et flexibles ; et l'adaptation de la formation au contexte socio-culturel des apprenants par des activités d'apprentissage écologiques.

Mots clés : Approche par compétences, Didactique, Objectif de Développement Durable, Pédagogie différenciée.

Abstract

This study aims at identifying the didactic and pedagogical practices capable of integrating the socio-cultural realities and learners individual differences with a view to achieving Sustainable Development Goal 4 in English as a Foreign Language Learning context. The analyses reveal that differentiated instruction and competency-based language teaching are teaching and learning approaches which principles favour the achievement of inclusive, qualitative, and equity education. However, their effective implementation faces some challenges. Following the theories of universal learning design and ecological approach of learning, our suggestions to improve the situation stand on three main points: the formal identification of the socio-cultural realities and learners factors using appropriate didactic techniques; the promotion of equity in language teaching and learning through eclectic, inclusive, and flexible didactic choices; and the adaptation of teaching practices to learners' socio-cultural context through ecological learning activities.

Key words : Competency-based language teaching, Didactics, Sustainable Development Goals, Differentiated instruction.

Cite This Article As : Koné, A.L.U., Yéo, Y. (2023). Apprentissage des langues et ODD N° 4 : de la nécessité d'une adaptation de la formation aux spécificités des apprenants 2(7) (<https://revue-kurukanfuga.net/> Apprentissage des langues et ODD N° 4 : de la nécessité d'une adaptation de la formation aux spécificités des apprenants.pdf

Introduction

L'éducation a principalement pour mission de développer chez l'individu des compétences pluridimensionnelles susceptibles de garantir son développement personnel et son insertion socioprofessionnelle. Dans un monde enclin à de perpétuelles mutations politiques, culturelles, technologiques et sociales, il y a un besoin de développer des compétences transversales qui répondent aux besoins et aux défis de la mondialisation. Celles-ci sont contenues dans les Objectifs de Développement Durable (ODD), adoptés en 2015. Cette situation implique, entre autres, la prise en compte des réalités sociales existantes en vue de préparer des acteurs sociaux capables de faire face aux défis du moment.

Au nombre desdits ODD, le 4 consacré à l'éducation, a essentiellement pour but d'assurer à tous une éducation inclusive, de qualité dans des conditions d'équité. Il vise ainsi à lutter contre les diverses formes d'inégalités et d'exclusion dans l'apprentissage. Ces inégalités et injustices subies par les apprenants se traduisent généralement par des activités d'apprentissage qui, le plus souvent, intègrent de façon non optimale les besoins et caractéristiques des apprenants (Bourdieu, 1966 ; CNESCO, 2016). Cette situation est à l'origine de l'iniquité, l'exclusion, et la mauvaise qualité de l'éducation, en Afrique, et particulièrement dans le supérieur ivoirien (Koné, 2022). Appliqué au domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, ces ODD requièrent la prise en compte des spécificités et du contexte socio-culturel des apprenants dans les contenus de formation (Gardner, 2011 ; Skehan, 2002).

Dans certains contextes, notamment le contexte africain, le système éducatif est remis en cause, en particulier son incapacité à répondre aux besoins réels de la société actuelle. L'on s'interroge alors sur les conditions pouvant favoriser la mise en œuvre de l'ODD 4 dans ces contextes. Le problème qui se pose ici est celui de l'adaptation des contenus de la formation au contexte socio-culturel et aux spécificités des apprenants. Même si cette question n'est pas nouvelle, en l'état actuel de nos connaissances, peu d'études ont été réalisées sur la question dans le cadre spécifique de l'enseignement-apprentissage de l'Anglais langue seconde/étrangère. Notre étude s'y intéresse donc en se préoccupant principalement des pratiques éducatives susceptibles d'intégrer les réalités sociales et culturelles, ainsi que les caractéristiques individuelles des apprenants en situation d'enseignement-apprentissage de l'Anglais langue étrangère. Dès lors, la question centrale qui se pose est la suivante : Quelles choix didactiques et pédagogiques permettent d'offrir un enseignement-apprentissage de l'Anglais inclusif, équitable et de qualité ? Cette question principale se subdivise en trois questions secondaires : quelles approches d'enseignement-apprentissage peuvent-elles favoriser l'inclusion, l'équité et la qualité dans l'enseignement-apprentissage de l'Anglais langue étrangère ? Quelles sont les pratiques didactiques et pédagogiques liées à ces approches ? Comment ces pratiques favorisent-elles l'intégration des spécificités et du contexte socio-culturel des apprenants ?

L'objectif général de cette étude est de mener une réflexion théorique sur les choix didactiques et les pratiques pédagogiques pouvant permettre d'offrir une formation de qualité, équitable et inclusive en Anglais langue étrangère. Cet objectif se décline en trois objectifs subsidiaires : identifier des approches qui favorisent l'inclusion, l'équité et la qualité dans l'enseignement-apprentissage de l'Anglais langue étrangère ; analyser les pratiques didactiques et pédagogiques de ces approches ; et montrer leurs implications dans l'intégration des spécificités et du contexte socio-culturel des apprenants.

Cet article contient quatre principales parties. La première qui pose les fondements théoriques de ce travail présente les principales théories convoquées ainsi que la manière dont l'étude s'en inspire. La deuxième partie présente respectivement l'approche par compétences et la pédagogie différenciée avant de discuter leurs implications dans la réalisation d'une éducation inclusive, équitable et de qualité relativement à l'enseignement-apprentissage de l'Anglais langue étrangère. La troisième et la dernière partie propose des suggestions en vue de la réalisation de l'ODD 4 dans le cadre de cet enseignement.

1-Cadre théorique

1-1-La théorie de la Conception Universelle de l'Apprentissage

La conception universelle de l'apprentissage (CUA), concept proposé par David Rose *et al.* (1998), s'inscrit dans une perspective d'intégration de la diversité des apprenants en vue de répondre aux attentes de tous. La CUA a pour objectif de tenir compte des besoins d'apprentissage des apprenants à travers trois principaux axes. Le premier axe, le « quoi » de l'enseignement, a pour but de diversifier les modes de représentation des savoirs, les voies d'action et d'expression ainsi que les formes de participation. À partir d'une utilisation équitable et flexible des ressources humaines et matérielles, il est question de former les apprenants en leur offrant diverses possibilités sur les plans de la langue, de la perception, et de la compréhension. Le deuxième, le « pourquoi » de l'apprentissage, vise à motiver et engager les apprenants dans l'apprentissage par la prise en compte de ses valeurs, ses besoins et ses émotions. Le troisième et dernier axe, le « comment » de l'apprentissage, permet d'offrir aux apprenants différents moyens de s'engager dans les activités proposées et de développer différentes stratégies d'apprentissage. Ce principe a trait à l'exécution des tâches, à la manière de les accomplir et aux stratégies permettant d'atteindre un but.

Notre étude se préoccupe essentiellement des choix didactiques et des pratiques pédagogiques capables d'offrir une éducation inclusive, équitable et de qualité en Anglais langue étrangère. Elle s'inspire des trois axes fondamentaux de la théorie de la CUA pour offrir un cadre de référence permettant aux apprenants d'acquérir des savoirs, savoir être et savoir-faire en Anglais langue étrangère, adaptés à leurs réalités socio-culturelles ainsi qu'à leurs spécificités. Cela correspond à la prise en compte des caractéristiques personnelles et socio-culturelles des apprenants dans l'apprentissage.

1-2-L'approche écologique de l'apprentissage de Bronfenbrenner (1979)

L'écologie s'intéresse à l'étude des interrelations existantes entre les organismes vivants et leurs différents milieux, et comment ses interactions agissent sur le développement de l'individu. Ainsi perçoit-elle le développement de l'individu comme le résultat d'une double interaction réciproque entre l'individu et son environnement : comment il agit sur celui-ci et comment il est influencé par ce dernier.

Dans l'approche écologique, deux éléments fondamentaux jouent un grand rôle dans l'évolution de l'individu : l'environnement et l'individu lui-même, notamment ses caractéristiques individuelles. Bronfenbrenner (1979) distingue différents types d'environnements qui agissent sur le développement de l'individu. Il est question du microsystème qui représente le milieu de vie immédiat du sujet dans lequel il a une participation active. Le mésosystème qui est un ensemble de microsystèmes en interrelation par l'ensemble des échanges et communications. Il s'agit des différents milieux dans lesquels l'individu évolue et les interactions qui les caractérisent (la maison et l'école). L'exosystème constitue les différents milieux qui exercent une influence sur le développement du sujet de façon indirecte. Il s'agit, entre autres, des mass-médias, des classes sociales, pour ne citer que ceux-ci. Le macrosystème englobe l'ensemble des autres systèmes. Il est question des éléments qui définissent les formes de la vie en société telles que les croyances, les idéologies, les valeurs, les normes, etc. L'ontosystème comprend l'ensemble de caractéristiques, des compétences, des vulnérabilités et des déficits innés et acquis de l'individu.

Pour Bronfenbrenner, ces différents systèmes interviennent dans le développement de l'individu. Notre étude s'inspire de cette théorie pour expliquer l'importance de la prise en compte des différents systèmes dans lequel l'individu évolue ; ce qui implique l'inclusion de sa réalité socio-culturelle et de ses caractéristiques individuelles dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'Anglais langue étrangère.

2-Des implications de la pédagogie différenciée et l'approche par compétences dans la réalisation de l'ODD 4

2-1-La pédagogie différenciée : quels enjeux dans la réalisation de l'ODD 4 ?

2-1-1-Une approche en adéquation avec les principes fondamentaux de l'ODD No 4

La différenciation pédagogique est une philosophie d'enseignement-apprentissage enracinée dans le postulat selon lequel chaque apprenant est unique. Avec la différenciation pédagogique, les apprenants ne font pas tous exactement la même chose, de la même manière et au même moment. Il s'agit principalement de diversifier les modes d'enseignement, les actions des apprenants, les contenus d'apprentissage ainsi que les rythmes d'apprentissage. Pour Perrenoud (2004), la différenciation pédagogique permet à chaque apprenant de bénéficier de situations didactiques les plus fécondes pour lui; ce qui réduit les inégalités en termes de contenus de formation. Cette situation permet à chacun d'atteindre son plus haut niveau de compétence. Pour que la formation soit profitable pour l'apprenant, elle doit tenir compte de l'environnement dans lequel l'apprenant évolue, comme le stipule l'approche écologique de

l'apprentissage. Dès lors, cette approche semble favoriser l'inclusion et la qualité éducative qui sont deux principes fondamentaux de l'ODD 4.

Par ailleurs, la différenciation est une forme d'instruction axée sur les préférences d'apprentissage et les besoins des apprenants, soutiennent Bray et Kathleen (2010). Les objectifs d'enseignement sont identiques pour tous les apprenants, même si la manière de dispenser les enseignements est adaptée aux préférences d'apprentissage des apprenants. De ce point de vue, la différenciation pédagogique favorise la prise en compte des caractéristiques individuelles des apprenants. Cette approche permet ainsi d'élaborer les contenus de formation et les activités d'apprentissage qui tiennent compte des préférences des apprenants, notamment leurs styles d'apprentissage, rythme d'apprentissage, et stratégies d'apprentissage.

Pour une activité d'apprentissage en compréhension de texte en Anglais langue étrangère, dont l'objectif est d'extraire des informations implicites ou explicites, les apprenants peuvent avoir à faire un choix entre des textes abordant différentes thématiques sélectionnées par les enseignants selon les préférences et les réalités socio-culturelles des apprenants. Adapter les contenus de formation aux préférences des apprenants concourt à réduire les inégalités auxquelles les apprenants font généralement face dans les contenus de formation. Aussi concourt-il à augmenter le niveau de motivation et le sentiment d'efficacité perçu des apprenants (Bandura, 2003). Avec un niveau de motivation élevé, les apprenants s'engagent davantage dans les activités d'apprentissage (Dörnyei et Ushioda, 2011). Dès lors, la différenciation favorise l'inclusion éducative.

La différenciation pédagogique favorise également l'équité éducative. Le principe de l'équité éducative préconise, entre autres, que les apprenants soient traités en fonction de leurs différences cognitives (Skehan, 1991). L'objectif est de permettre à chaque apprenant de la classe d'agir sur les contenus d'apprentissage en se servant de leurs aptitudes cognitives. Pour Gardner (1999), ces aptitudes ou habiletés cognitives constituent l'intelligence, dont les individus se servent pour apprendre, résoudre des problèmes et atteindre des objectifs. Or, la différenciation est « une approche organisée, souple et proactive qui permet d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage pour atteindre tous les élèves et surtout pour leur permettre comme apprenants de progresser au maximum », affirme Tomlinson (2002), cité dans Tyrväinen (2013, p.16). Avec la différenciation pédagogique, les activités d'apprentissage en Anglais langue étrangère peuvent alors se focaliser sur les intelligences fortes des apprenants ou leurs styles d'apprentissage dominants. Les apprenants peuvent ainsi avoir le choix entre réaliser les mêmes activités d'apprentissage tout en ayant recours à différentes modalités sensorielles. La flexibilité de la pédagogie différenciée favorise l'inclusion des spécificités cognitives des apprenants

Au cœur du principe de l'éducation pour tous, la qualité de l'éducation a pour but de déterminer ce que les apprenants apprennent, dans quelles conditions ils l'apprennent, et la mesure dans laquelle leur formation contribue à leur développement personnel et social. Parmi les facteurs qui influencent la qualité de l'éducation, les procédés et matériels d'enseignement et d'apprentissage, l'environnement pédagogique et les résultats de l'apprentissage occupent

une place de choix¹. Or, la prise en compte des spécificités des apprenants améliore l'apprentissage et les performances des apprenants. Pour Bilikozen et Akyel (2014), les caractéristiques des apprenants jouent un rôle important dans les différenciations de réussite entre les apprenants de langues secondes/étrangères. Ils estiment que les caractéristiques des apprenants, notamment les connaissances antérieures, la motivation, l'intérêt pour le sujet d'étude et les compétences linguistiques déterminent le niveau de maîtrise de la langue que les étudiants atteignent. Les préférences et modes d'apprentissage sont des critères de motivation lorsqu'ils sont intégrés aux contenus de formation, comme l'explique la théorie de la conception universelle de l'apprentissage. Dans la mesure où la différenciation pédagogique favorise la prise en compte des spécificités des apprenants, elle concourt à l'amélioration de la qualité éducative.

La qualité, l'inclusion et l'équité éducative sont rendues possible dans la différenciation pédagogique, car elle permet de différencier la formation à trois niveaux : le contenu du cours, le processus d'apprentissage et la production (Tomlinson, 2011). Le contenu se réfère à l'intrant, c'est-à-dire le savoir à enseigner. Comme le préconise le premier principe de la théorie de la conception universelle de l'apprentissage, « le quoi » de l'apprentissage, les formateurs peuvent ainsi sélectionner une diversité d'intrant qui ciblent les intelligentes fortes et faibles des apprenants en vue de leur permettre d'agir sur le contenu de formation à l'aide de leurs habiletés cognitives fortes tout en développant celles qui sont latentes. Par ailleurs, conformément à l'approche écologique, le formateur peut puiser dans l'environnement dans lequel l'apprenant évolue pour choisir des contenus qui tiennent compte des réalités socio-culturelles de l'apprenant, rendant ainsi la formation plus authentique et inclusive.

Le processus représente les moyens par lesquels les apprenants vont s'approprier le savoir ou l'information. L'enseignant peut ainsi varier les types d'activités d'apprentissage (questions-réponses, questions à choix multiples, exercices de remplissage, etc.) en tenant compte des préférences et des aptitudes cognitives des apprenants. Cette diversité contribue à rendre l'apprentissage moins contraignant et plus motivante. Quant à la production, elle représente la manière dont les apprenants démontrent leurs connaissances relativement au contenu enseigné. Il est possible de s'appuyer sur les intérêts des apprenants, leur profil d'apprenant (style cognitif, type d'intelligence, etc.) pour différencier à la fois le contenu, le processus d'apprentissage et la production.

2-1-2-Les limites de la pédagogie différenciée dans la réalisation de l'ODD 4

En dépit des avantages de la différenciation pédagogique dans la réalisation de certains principes fondamentaux de l'ODD 4, force est de constater qu'elle admet certaines limites. Celles-ci sont essentiellement liées au fait qu'elle exige beaucoup d'effort et de créativité. Identifier une diversité de sources, de contenus et d'activités d'apprentissage qui permettent à des apprenants d'atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage en suivant différentes voies et en ayant recours à différents moyens peut être épuisant. Un problème de créativité peut être à l'origine de discrimination dans l'apprentissage, car les caractéristiques de certains apprenants peuvent être prises en compte tandis que celles d'autres apprenants peuvent être ignorées. Pour

¹ L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme

pallier un éventuel déficit au niveau de la créativité, la théorie de la conception universelle de l'apprentissage, dans son troisième principe, suggère de promouvoir l'autorégulation des apprenants. L'autorégulation pourrait permettre aux apprenants de prendre le relai et de combler eux-mêmes, par leur agentivité, les faiblesses dans les choix didactiques.

Par ailleurs, la différenciation pourrait être une source de désorientation pour certains apprenants. Faire usage de la différenciation pédagogique implique un changement qui peut bouleverser les habitudes d'apprentissage. La diversité et la flexibilité qu'elle suscite dans les contenus de formation peut être source d'hésitation et de longues périodes de réflexion, résultant ainsi à une perte de temps dans la réalisation des activités d'apprentissage. La diversité peut alors agir négativement sur la vitesse à laquelle les étudiants réalisent les activités d'apprentissage. Le temps mis à réfléchir sur les différentes activités d'apprentissage peut épuiser cognitivement les apprenants avant même qu'ils ne s'impliquent dans leur réalisation.

Dès lors, si la diversité et la flexibilité peuvent agir positivement sur les apprentissages des uns, il n'en demeure pas moins qu'elles peuvent perturber les habitudes d'apprentissage des autres. Il s'agit notamment des apprenants qui sont moins favorables à la flexibilité et plus enclins à l'autorité et à l'uniformité. Il conviendrait de familiariser progressivement les apprenants à cette pratique ou philosophie éducative et de l'intégrer graduellement dans les pratiques éducatives. D'autres solutions complémentaires à la diversité des contenus de formation doivent ainsi être adoptées. Dans le cas d'espèce, un suivi et une évaluation régulière des situations d'apprentissage ainsi que la responsabilisation des apprenants dans la gestion de leurs caractéristiques individuelles semblent être des solutions.

3-L'approche par compétences et l'ODD 4 : entre implications et limites

3-1-L'approche par compétences : quelles implications dans la mise en œuvre de l'ODD4 ?

3-1-1-Des principes favorables à l'équité, l'inclusion et la qualité éducative

L'approche par compétence vise le développement des compétences chez les apprenants. Romainville (1998, p.21) définit une compétence comme « un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ». Elle fait ainsi référence à la capacité de résoudre des problèmes en fonction de la situation dans laquelle l'on se trouve et d'établir un plan de développement ou de progression dans un domaine donné.

L'approche par compétences tient généralement de trois étapes : l'évaluation, l'intégration et la connexion (Carrette et Rey, 2010). La première étape consiste à évaluer les connaissances et compétences des apprenants, ce qui aide l'enseignant à établir un plan de progression individuel pour les apprenants. La deuxième étape, consiste à intégrer les acquis des apprenants dans les tâches d'apprentissage de la classe. La troisième permet d'établir une connexion entre le processus d'apprentissage et le monde réel afin de permettre à l'apprenant de reproduire dans le monde réel les compétences ou acquis qu'il a développé en situation d'apprentissage.

Dans une approche par compétences il est question, entre autres, d'accroître le sens de l'autonomie des apprenants, de développer les pratiques d'auto-évaluation, de promouvoir la

collaboration et de favoriser la pensée critique. Cette situation suggère alors la prise en compte de deux éléments fondamentaux : la réalité sociale et culturelle des apprenants et leurs caractéristiques individuelles dans le développement des compétences chez les apprenants de langue. En effet, dans la mesure où l'approche par compétences vise à favoriser les compétences du monde réel chez les apprenants qui sont nécessaires pour leur future insertion socio-professionnelle, l'évaluation diagnostic situera l'enseignant sur les forces et faiblesses des apprenants relativement à ces compétences, en vue de les intégrer dans les activités d'apprentissage. L'objectif étant de leur permettre de s'appuyer sur leurs forces en vue de combler leurs lacunes. En outre, l'évaluation diagnostic peut informer l'enseignant sur les compétences linguistiques requises pour développer les compétences à enseigner. À partir de là, l'enseignant pourra élaborer des situations didactiques qui permettent aux apprenants de combler leurs lacunes et de progresser individuellement dans l'apprentissage.

Dans l'approche par compétences, les tâches d'apprentissage doivent être stimulantes, collaboratives et motivantes. De plus, elles doivent avoir du sens pour les apprenants. C'est à ce niveau qu'il convient de tenir compte du contexte socio-culturel des apprenants afin que les situations didactiques conduisent à des changements profonds dans la vie des apprenants et de leurs communautés (Carrette et Rey, 2010).

De ce qui précède, l'approche par compétences favorise la prise en compte des caractéristiques individuelles des apprenants ainsi que leurs réalités socio-culturelles. Toutefois, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'Anglais langue étrangère, il se pose le problème de la nature des compétences à développer chez les apprenants. Pour que ces compétences répondent aux exigences mondiales, elles doivent être de trois ordres. Premièrement, les choix didactiques devraient permettre de développer les compétences pour le développement des compétences de communication des apprenants qui intègrent les micro-compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, discursives, et stratégiques. Cette catégorie de compétences permettra aux apprenants d'utiliser la langue pour résoudre les problèmes d'apprentissage.

Deuxièmement, ces choix didactiques devraient contribuer au développement des compétences en auto-régulation qui concerne la capacité des apprenants à piloter leurs apprentissages afin d'identifier leurs forces et faiblesses, se fixer des objectifs personnels à atteindre, et suivre leur progression individuelle (Bandura, 2002). La théorie de la compétence universelle de l'apprentissage stipule que les apprenants s'en servent pour gérer et contrôler leurs apprentissages en se fixant des objectifs et en choisissant un ensemble d'actions à mener.

Finalement, les choix didactiques devraient concerner des contenus non disciplinaires en rapport avec certaines valeurs sociales et démocratiques, telles que l'ouverture d'esprit, la collaboration, la coopération, et l'acceptation des différences et de la diversité.

3-1-2-Quelques défis à surmonter pour la réalisation de l'ODD4 par l'approche par compétences

La mise en œuvre de l'approche par compétences pourrait poser la question fondamentale ci-après : comment s'appuyer essentiellement sur le contexte socio-culturel et les caractéristiques des apprenants pour développer leurs habiletés langagières, leurs compétences

d'autorégulation et sociales ? La réponse à cette question réside dans la créativité et l'ingéniosité des formateurs qui pourraient être un obstacle à la mise en œuvre de cette approche dans une perspective du développement global des apprenants.

Un autre défi que pose la mise en œuvre de l'approche par compétences est celui de la nature des compétences à développer. Il convient d'identifier un référentiel de compétences qui répondent aux réalités et aux exigences sociales et culturelles des apprenants. L'une des principales limites de l'approche par compétences dans la mise en œuvre de l'ODD 4 tient essentiellement à l'identification et l'uniformisation des compétences à développer.

De ce qui précède, les principes de la différenciation pédagogique et l'approche par compétences permettent la réalisation d'une éducation de qualité, inclusive et équitable. Toutefois, leur mise en œuvre effective se heurte à des défis à surmonter. Il est principalement question d'une meilleure connaissance des caractéristiques des apprenants et de leur contexte socioculturel, la créativité, et les perturbations éventuelles que pourraient apporter ces changements dans les habitudes éducatives.

4-Suggestions pour la réalisation de l'ODD 4 par l'approche par compétences et la pédagogie différenciée

Nos suggestions en vue de la réalisation de l'ODD 4 par la mise en œuvre de l'approche par compétences et la pédagogie différenciée tiennent en trois principaux points.

4-1-L'identification formelle des réalités socio-culturelles et spécificités des apprenants à l'aide de techniques didactiques adaptées

Il ressort des analyses ci-dessus un besoin d'identifier formellement les réalités socio-culturelles et les spécificités des apprenants en vue d'une adaptation de la formation aux spécificités des apprenants. D'où notre suggestion de former les enseignants aux techniques d'identification des caractéristiques des apprenants à travers l'observation ou l'administration de tests formels. La théorie de la conception universelle de l'apprentissage stipule que selon qu'ils tiennent compte des spécificités des apprenants, les choix opérés par les enseignants augmentent l'attention, la concertation et la perception ou entraîne l'inhibition. Le niveau d'attention et de concentration des apprenants en situation d'apprentissage reflète le niveau d'inclusion de leurs spécificités aux contenus de formation. L'attention et la concentration permettent de mobiliser les ressources psychiques ou mentales nécessaires à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou à la résolution d'un problème. Elles sont de ce point de vue des indicateurs du niveau d'inclusion des caractéristiques des apprenants aux contenus de la formation. En observant délibérément et attentivement les attitudes de leurs apprenants, notamment l'intérêt qu'ils manifestent pour les activités d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, les thématiques abordées, les enseignants peuvent être situés sur la dimension inclusive de leur formation.

Les instruments de collecte de données tels que les questionnaires et guides d'entrevue peuvent aider à identifier les facteurs des apprenants, notamment leurs modes d'apprentissage. Élaborer des instruments de collecte de données qui permettent d'identifier les connaissances antérieures ou les acquis des apprenants, leurs centres d'intérêt, facteurs de

motivation, modes d'apprentissage, forces et faiblesses permettra de mieux connaître les apprenants. L'identification des facteurs des apprenants est un préalable à la mise en œuvre effective de la différenciation pédagogique et l'approche par compétences.

4-2-Promouvoir l'équité dans l'enseignement-apprentissage des langues à travers des choix éclectiques, inclusifs et flexibles

La qualité, l'inclusion et l'équité en éducation se mesurent essentiellement à partir de ce que les apprenants apprennent et l'influence de ces apprentissages sur leur personnalité. Or, lorsque les apprenants sont capables d'apprendre de différentes manières, les contenus de formation peuvent intégrer leurs modes d'apprentissage ; ce qui contribuera à les motiver à s'engager dans la réalisation des activités d'apprentissage. Permettre aux apprenants de s'appuyer sur leurs forces pour développer leurs facultés latentes peut contribuer à développer leur personnalité. L'adaptation de la formation au contexte socio-culturel et aux caractéristiques des apprenants implique dans une certaine mesure de former les apprenants à une maîtrise d'une variété de modes d'apprentissage. Des apprenants capables d'apprendre de différentes manières sont susceptibles de mieux s'approprier des contenus de formation dans différentes situations d'enseignement-apprentissage. Les classes de langue en général, et en particulier celui du supérieur ivoirien, par exemple, sont constituées d'étudiants composites dans les modes d'apprentissages (Koné, 2022) ; ce qui nécessite des choix didactiques adaptés. Ces choix tiennent en deux principaux points : former les étudiants à la maîtrise d'une variété de mode d'apprentissage et leur faire prendre conscience de leurs propres modes d'apprentissage. Lorsque les modes d'enseignement, les formes d'intrants et les types d'activités d'apprentissage ciblent différents styles d'apprentissage ou d'intelligences multiples, les points forts et les points faibles de chaque style d'apprentissage sont simultanément sollicités.

Sélectionner des intrants, des méthodes d'enseignement, des activités d'apprentissage qui renforcent les capacités d'apprentissage des apprenants en fonction de leurs modes d'apprentissage est indispensable. Il convient pour chaque style d'apprentissage et forme d'intelligence, d'identifier les types d'intrants favorables au traitement de l'information, les méthodes d'enseignement propices à la construction des savoirs, les activités d'apprentissage qui ciblent les points forts et celles qui ciblent les points faibles. À partir de là, il est possible de faire des choix éclairés qui intègrent les spécificités cognitives des apprenants.

4-3-Adapter la formation au contexte socio-culturel des apprenants par des activités d'apprentissage écologiques

L'enseignement-apprentissage est un écosystème dans lequel les réalités socioculturelles interagissent mutuellement avec les facteurs des apprenants dans l'apprentissage. Ainsi, tout en tenant compte des besoins d'apprentissage des apprenants dans la sélection des compétences à développer, il faut également tenir compte des aptitudes des apprenants pour les développer. Ces interactions constituent des avantages sur le plan didactique. Elles favorisent, suivant l'approche écologique, la conception d'activités d'apprentissage à caractère écologique. Il

s'agit activités d'apprentissage qui font intervenir et interagir différents facteurs des apprenants en vue de créer des effets d'apprentissage spécifiques, notamment améliorer le traitement de l'information et la construction des savoirs, augmenter la motivation et l'engagement, améliorer le sentiment d'efficacité personnel, renforcer les acquis ou combler les faiblesses, augmenter la motivation et améliorer la construction des connaissances, améliorer la motivation, l'auto-efficacité, et la construction des savoirs, etc.

Exemple d'activité d'apprentissage à caractère écologique basée sur l'approche de la différenciation pédagogique faisant intervenir alternativement l'usage de différents modes d'apprentissage

Les apprenants reçoivent la version écrite et audio d'un texte. Ils reçoivent le fichier audio sur leur téléphone ou tout autre outil technologique pouvant le lire.

Text 1:

Presenter: So, today's expert teacher is Gabriella, a university English teacher from Leeds. Gabriella, hi and thanks for joining us today.

Gabriella: Thanks for having me!

Presenter: So, I have to confess today's topic is something I am really bad at: listening. Most people say speaking is the most stressful part of learning a new language but, for me, with my B1 German, speaking isn't so bad. At least I'm in control of it. But listening ... woah ... people speak so fast and it's like my brain just shuts down. Am I just really strange and bad at listening? Tell me, honestly, I can take it.

Gabriella: No, you're not strange. In fact, it's really common. You know, in exams most people do pretty well in speaking compared with listening. Of course, exams are a different situation from real life because in an exam you can't ask for something to be repeated or explained. You usually have just one or maybe two opportunities to listen to the dialogue and then it's gone.

Presenter: Right, but in real life I feel stupid always saying, 'Sorry, can you repeat that, please?', especially if I still don't understand even when they repeat it. And people out there listening, I hope you don't do this –quite often the person just repeats what they said equally as fast and I'm still lost!

Gabriella: They do, don't they? In real life, you've got two strategies. One is to pretend to understand and get out of the conversation as fast as you can.

Presenter: Yep, sounds familiar!

Gabriella: But, obviously that's not going to help if it's a conversation with high stakes. It might have important consequences. I mean, if you're just chatting with a stranger at the bus stop, it doesn't matter. But imagine you're at a government office or a bank, trying to find out what paperwork you need to get your ID or open a bank account. What can you do then?

Presenter: I hope you've got the answer, Gabriella, because I'm coming out in a cold sweat just thinking about either of those situations!

Gabriella: The other strategy is to summarise what they said.

Presenter: But how can you do that if you didn't understand what they said?

Gabriella: Ah, well, you only start the summary, so you might say, in German in your case, 'OK, so the first thing I have to do is ...?' and make it a question. Or, for example, 'And which

office is that again?’ Break it down into smaller questions and the other person will naturally start answering them. That way you’re controlling the conversation a bit more.

Presenter: I get you

Source: www.britishcouncil.org/learnenglish

Task 1: COMPREHENSION CHECK

Activity 1: Skimming

Read the text and select among the following propositions the one that best accounts for its main idea. Then justify your answers.

1. How to improve one’s listening skills
2. The difficulty of the four main language skills
3. Listening as the most difficult language skills
4. Speaking is more difficult than listening

Activity 2: Scanning

Listen to the audio format of the text and say whether the following statements are True or False

1. Gabriella thinks, in some situations, people can find speaking easier than listening. True
False
2. According to the interviewer, asking someone to say the same thing again is one way to solve the problem. True False
3. Gabriella recommends pretending to understand if a conversation is too difficult. True
False
4. Gabriella’s strategy for managing important conversations sounds strange to the interviewer at first. True False
5. Gabriella’s idea involves asking a lot of questions True False

Dans cette tâche d’apprentissage, les apprenants construisent du sens et réalisent les activités d’apprentissage à partir d’intrants de nature audio et visuelle. L’utilisation alternative de ces deux formes d’intrants permettra aux uns de développer leurs modes d’apprentissage faibles, et aux autres de consolider leurs modes d’apprentissage dominants. Néanmoins, cette alternance dans l’utilisation de différentes modalités sensorielles comporte des limites. Il est essentiellement question de l’oscillation de la motivation chez les apprenants en passant d’une activité d’apprentissage à une autre. Certains apprenants peuvent se sentir davantage motivés lorsqu’il s’agira d’utiliser leurs modes d’apprentissage forts. Ils pourraient l’être moins dans la réalisation des activités d’apprentissage qui sollicitent leurs modes d’apprentissage faibles. Toutefois, en leur expliquant le but de cette manœuvre didactique, à savoir leur permettre d’apprendre à apprendre autrement, de diverses manières et dans différentes situations d’apprentissage, leur motivation à apprendre peut-être boostée.

Conclusion

Le but de l’éducation est de contribuer à l’insertion socioprofessionnelle des individus par le développement de compétences pluridimensionnelles susceptibles de leur permettre

d'intégrer la société et la transformer. L'ODD 4 consacré à l'éducation vise à lutter contre les diverses formes d'inégalités et d'exclusion dans l'apprentissage en promouvant pour tous une éducation inclusive, de qualité dans des conditions d'équité. Sa mise en œuvre dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues nécessite, entre autres, la prise en compte des spécificités et du contexte socio-culturel des apprenants dans les contenus de formation.

La pédagogie différenciée et l'approche par compétences sont des approches d'enseignement-apprentissage qui favorisent leur mise en œuvre dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues. Toutefois, leur réalisation effective se heurte à des défis à surmonter. Il s'agit notamment d'une meilleure connaissance du contexte socioculturel et des caractéristiques des apprenants, de la créativité, et des perturbations éventuelles que pourraient apporter ces changements dans les habitudes éducatives.

Nos suggestions en vue de la réalisation de l'ODD 4 par la mise en œuvre de l'approche par compétence et la pédagogie différenciée tiennent en trois principaux points : l'identification formelle des réalités socio-culturelles et spécificités des apprenants à l'aide de techniques adaptées ; promouvoir l'équité dans l'enseignement-apprentissage des langues à travers des choix éclectiques, inclusifs et flexibles ; adapter la formation aux contexte socio-culturel des apprenants par des activités d'apprentissage écologiques.

BIBLIOGRAPHIE

BANDURA Albert et al., 2003, « Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning », *Child Development*, 3/74, pp. 769-782, <https://www.jstor.org/stable/3696228>.

BILIKOZEN Neslihan & AKYEL Ayse, 2014, «EFL Reading Comprehension, Individual Differences and Text Difficulty», in *The reading Matrix*, 2/14, pp. 263-296, https://www.researchgate.net/publication/282974840_EFL_Reading_Comprehension_Individual_Differences_and_Text_Difficulty.

BOURDIEU Pierre, 1966, «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, 3/7, pp. 325-347, https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934.

BRAY Barbara & KATHLEEN McClaskey, 2013, «A step by step guide to personalize learning», *International Society for Technology in Education*, 7/40, pp. 12-19, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015153.pdf>.

CARRETTE V. & REY, B. 2010, « L'approche par compétences », In *Savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale* (pp. 63-104). Bruxelles, Belgique : De Boeck

CNESCO, 2016, «Inégalité sociales et migratoires : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?», Rapport scientifique, <http://www.cnesco.fr/fr/inégalité-sociales/>.

FADI El Hage & CHRISTIAN Reynaud, 2014, « L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant » », *Éducation et socialisation* [En ligne], vol 36, DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1048>.

HOWARD Gardner, 2011, *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, 3e édition, New York, Basic Books.

KONÉ Apalo Ulrich, Septembre 2021, « une étude écologique de la motivation, des émotions, de l'auto-efficacité, et des intelligences multiples dans l'enseignement-apprentissage de la production de texte en Anglais langue étrangère », *Revue Internationale de Linguistique Didactique et de Traductologie FLALY*, No 9, ISSN :2519-1527

PERRENOUD Phillipe, 2005, « L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence », *Université de Genève : faculté de psychologie et des sciences de l'éducaiton*, pp. 1-19,

SKEHAN Peter, 2002, *Individual Differences in Second Language Learning*, London, Taylor & Francis.

TOMLINSON C. Ann, 2004, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Pearson Merrill, Prentice Hall. Bilikozen et Akyel (2014),

TYRVÄINEN Riikka, 2013, «Le portfolio des langues comme outil de différenciation pédagogique. Expériences pratiques dans l'enseignement primaire et secondaire en Finlande», in *Institutional Repository of Tampere University*, pp. 1-70, <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/94957/gradu07175.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SKEHAN Peter, 1991, «Individual Differences in Second Language Learning», *Studies in Second Language Acquisition*, 2/13 pp. 275 98, <https://doi:10.1017/S0272263100009979>.

ZOLTAN Dörnyei & USHIODA Ema, 2011, *Teaching and researching motivation*, 2e édition, Harlow, Longman.