

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS**



**Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat
Option : Didactique**

**DIFFÉRENCIER DANS LA CLASSE DU FLE : POUR
UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE DE
L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS.**

Sous la direction de :
Pr. DAKHIA Abdelouahab

Présenté par :
GHERBAOUI Amar

Membres du jury :

Président	MANAA Gaouaou	Professeur	Université El-Hadj Lakhdar- Batna
Rapporteur	DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université Mohamed Khider - Biskra
Examineur	BAHLOUL Noureddine	Professeur	Université 08 mai 1945- Gulema
Examineur	FAID Salah	M.C.A	Université Mohamed Boudiaf -M'Sila
Examineur	FEMMAM Chafika	M.C.A	Université Mohamed Khider - Biskra
Examineur	MEKHNACHE Mohamed	M.C.A	Université Mohamed Khider - Biskra

Année Universitaire 2016/2017

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS**



**Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat
Option : Didactique**

**DIFFÉRENCIER DANS LA CLASSE DU FLE : POUR
UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE DE
L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS.**

Sous la direction de :
Pr. DAKHIA Abdelouahab

Présenté par :
GHERBAOUI Amar

Membres du jury :

Président	MANAA Gaouaou	Professeur	Université El-Hadj Lakhdar- Batna
Rapporteur	DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université Mohamed Khider - Biskra
Examineur	BAHLOUL Noureddine	Professeur	Université 08 mai 1945- Gulema
Examineur	FAID Salah	M.C.A	Université Mohamed Boudiaf -M'Sila
Examineur	FEMMAM Chafika	M.C.A	Université Mohamed Khider - Biskra
Examineur	MEKHNACHE Mohamed	M.C.A	Université Mohamed Khider - Biskra

Année Universitaire 2016/2017

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS**



**Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat
Option : Didactique**

**DIFFÉRENCIER DANS LA CLASSE DU FLE : POUR
UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE DE
L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS.**

Sous la direction de :
Pr. DAKHIA Abdelouahab

Présenté par :
GHERBAOUI Amar

Remerciements

Je tiens à remercier beaucoup mon encadreur,
Pr DAKHIA Abdelouahab, pour l'aide précieuse et
l'assistance qu'il a portées.

Je remercie aussi : madame FEMMAM Chafika et
messieurs GAOUAOU Manaa, BAHLOUL
Noureddine, MEKHNACHE Mohamed et FAID Salah,
membres de jury, qui ont accepté d'évaluer mon
travail.

Sommaire

Première partie

Théories et méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE

Premier chapitre

Théories d'apprentissage et pratiques différenciées

Deuxième chapitre

Méthodes pour enseignement-apprentissage

Deuxième partie

*La différenciation pédagogique et l'hétérogénéité des apprenants de 4^{ème} année
moyenne*

Premier chapitre

L'hétérogénéité : un défi à relever

Deuxième chapitre

Les premières tentatives et les modèles de la différenciation pédagogiques

Troisième partie

La pédagogie différenciée et les apprenants de 4^{ème} année moyenne

Premier chapitre

Cadre général et déroulement de l'expérimentation

Deuxième chapitre

Analyse et interprétation des données

Introduction générale

Introduction générale

Aujourd'hui, nous vivons dans un monde qui connaît un grand changement, nulle personne ne peut le nier. Nous vivons une période dictée par la conjoncture mondialisation/globalisation, où tout est question de mutation, tout est question de mouvance ; que ce soit sur les plans politique et économique, ou même au niveau des systèmes éducatifs.

A propos de ces derniers, nous dénotons que plusieurs transformations ont touché les politiques qui gèrent l'enseignement-apprentissage en tant que processus ; l'Algérie n'en fait pas l'exception. Dans notre système éducatif, notamment en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du FLE, ces transformations se sont de plus en plus intensifiées. L'exigence de placer les apprenants dans une situation d'apprentissage optimale, devient pressante, et est, l'une des premières préoccupations des décideurs en matière de notre système éducatif.

La place que l'on veut accorder aux apprenants se révèle donc beaucoup promotrice ; une place où ces apprenants vont construire un sens à leur formation, une place où ils s'insèrent avec aisance dans le monde de travail, une place où ils deviennent autant motivés et producteurs, où ils transcrivent les véritables zones de leur développement, etc. bref, une place où ils seront vus comme future génération de relève, digne de bien porter le flambeau de leur nation, laquelle nation s'inscrira aisément dans cette conjoncture de mondialisation/globalisation.

Le thème que nous avons choisi est circonscrit dans les bords de cette conjoncture. Pour ne pas avancer que le constat de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie est gênant, la situation mérite des regards profonds, des intentions particulières, des décisions rigoureuses et des interventions qui relèvent du domaine du professionnel, car le souci est autant amplifié : il s'agit de lutter contre l'échec scolaire.

Un détour aux méthodes traditionnelles nous permet de comprendre la situation. A l'époque où les anciennes approches inculpaient l'apprenant comme source de son propre échec, en le culpabilisant au désavantage de son *maître*, toutes les conditions tributaires à la notion d'échec incombaient à cet apprenant. Cependant, il n'est de nos jours plus question d'attester cette conception ; la didactique a pu, à ce sujet, réaliser des progrès incontestablement remarquables, en faveur de l'apprenant qui est, selon les nouvelles approches, considéré comme non coupable, vis-à-vis de son insuccès

scolaire, car plusieurs facteurs sont déterminés par ces nouvelles approches comme étant les raisons effectives de l'échec scolaire.

Hormis certains facteurs à caractère extrascolaire comme l'influence socio-économique ou autres, les facteurs intra-scolaires semblent d'une incidence plus grave. Si nous voyons nettement les pratiques enseignantes comme facteur de premier ordre, l'institution scolaire, quant à elle, n'a aucun mérite de venir en seconde position, car il est bien compris que tous ces facteurs, ont contribué à farcir chez l'apprenant une vision rétrograde de son enseignement : aujourd'hui, nos élèves n'aiment pas l'école. La raison en est que l'on continue de croire à un enseignement collectif et indifférencié, un enseignement qui prône l'homogénéité comme première devise, au détriment d'une hétérogénéité nécessairement méritoire d'être prise au sérieux.

Cette conception a donné lieu de voir, sur le plan institutionnel par exemple, que l'on imagine dispenser un enseignement normatif destiné à la collectivité, tout en exhortant les principes de l'égalité de chances et de la justice, que l'on pense également que ces principes vont permettre de véhiculer un savoir uniforme et le mettre à la disposition d'un public homogène, ayant un rythme et des voies d'apprentissage communs. Nous pensons qu'une telle conception, ne prend pas en charge la disparité des niveaux chez les apprenants, une caractéristique qui ne cesse de s'accroître du jour au lendemain, pour devenir une vérité dont toutes les interventions didactiques seront incessamment appelées à faire face si elles ambitionnent vraiment de lutter contre l'échec scolaire.

Cette manière d'opter pour un enseignement indifférencié, et qui vient à juste titre à l'encontre de l'hétérogénéité dont il est question, nous semble à l'origine d'une nouvelle conception, inspirée par l'idée d'une *institutionnalisation du rattrapage* ; nous le voyons visiblement, surtout dans l'enseignement au collège et au lycée, où cette activité de rattrapage est devenue une activité à part entière, tout comme les autres activités linguistiques, une activité qui va permettre aux enseignants d'avoir la baguette magique. Mais, faut-il encore se poser la question sur l'effet de cette baguette magique quand on est devant un public hétérogène.

Tout ce que nous avons dit, à présent, paraît se conjuguer avec le constat dans lequel nous nous situons. En effet, ayant une certaine expérience dans le domaine d'enseignement-apprentissage du FLE au moyen (15 ans), nous avons quand même pu

constater une nette incohérence par rapport à deux annotations : d'un côté, la disparité des niveaux chez les apprenants qui sont marqués par des itinéraires variés, des rythmes individuels et des façons personnelles dans la réalisation de la tâche ; d'un autre côté, confronter toute hétérogénéité, par une méthode enseignante standard !

Il est certes supposé que les pratiques enseignantes soient dotées d'un choix par rapport à la méthode qu'elles seraient censées mettre en place, mais, dans ce choix aussi, les enseignants seraient, de même, prévenus à être plus que vigilants, car la question autoritaire, ne concerne pas uniquement cette dissemblance, mais plutôt, de mener dans cette dissemblance tous les apprenants vers une pédagogie plurielle, autrement dit, une pédagogie différenciée.

Dans nos remarques quotidiennes des pratiques enseignantes, nous avons soulevé une contrainte qui fait directement référence au constat évoqué dans les deux derniers paragraphes ; au cours de la pratique des séances de compréhension de l'écrit et de conjugaison, un écart flagrant et important se posait entre les apprenants dans l'exécution des tâches pendant ces deux activités : certains apprenants sont plus rapides que d'autres, certains comprennent facilement, alors que d'autres, ont besoin d'un fort guidage et d'aides différentes, ou même des explications supplémentaires.

Face à cette réalité donc, nous nous sommes dit qu'enseigner la même chose, ou la prescrire avec le même traitement pédagogique, serait – semble-t-il – inadéquat pour des apprenants si différents. C'est pourquoi, nous avons pensé insinuer la différenciation pédagogique que nous jugions plus apte et pragmatique à résoudre cette contrainte.

Si cela demeure bien vrai, voilà la question qui s'impose :

Jusqu'à quel(s) point(s) la différenciation pédagogique permettrait aux enseignants de répondre aux différences des apprenants en les amenant, quel que soit leurs niveaux, vers un objectif commun ?

Dans la présente étude, nous voulons révéler notre ambition de traiter cette réalité en lui posant la question précédente ; en cela, nous ne prétendons plus avoir cette baguette magique, mais tout simplement, nous voulons nous adhérer aux propos de Philippe Meirieu quant à l'utilisation de la différenciation pédagogique : « *plus que*

jamais par la pédagogie différenciée »¹. Cette notion, dans la conception de Meirieu, n'est qu'une démarche qui permet à l'enseignant de faire autrement sa classe. A cet effet, elle consiste à déployer un ensemble de procédures, de techniques et de moyens, afin que des apprenants ayant des profils différents, atteignent des objectifs communs.

Meirieu spécifiait deux modes de différenciation pédagogique : le premier dit *différenciation simultanée*, et le second, *différenciation successive* ; si donc l'un ou l'autre demeure une solution compatible dans une classe de FLE, nous présumons que : différencier par le mode simultané, pourrait permettre à des apprenants hétérogènes d'apprendre chacun à son rythme individuel ; tandis que différencier par le mode successif, pourrait également devenir une approche auxiliaire dans la résolution des problèmes d'hétérogénéité de niveau.

Dans le premier mode, nous mettrions en œuvre un même support, mais des degrés de guidage et d'aide différents, ou encore, un même support, mais avec la mobilisation de stratégies différentes. En ce qui concerne le deuxième mode, il permettrait à l'enseignant d'alterner les situations d'apprentissage et les outils, afin que chaque apprenant puisse trouver la méthode qui lui convient le mieux.

Les raisons ayant motivé notre choix en sont multiples, nous citons, entre autres, le fait de traiter la différenciation pédagogique pour nous, c'est en quelques sortes, traiter un domaine de réflexion encore vierge, semble-t-il, qui mérite une exploration. Aussi, dans notre contexte algérien, il se trouve que nous n'avons dit que très peu de choses à son sujet, d'ailleurs, il n'a fait l'objet que de très peu d'études, à notre connaissance.

Quant à notre choix des activités de compréhension de l'écrit et de conjugaison, il se justifie par l'importance de ces deux activités dans le cursus des apprenants de la 4^{ème} année moyenne. En effet, les directives officielles du programme pour le collège soulignent, en termes de profils de sortie de ce palier vers le secondaire (lycée), qu'il faut que les apprenants arrivent à produire un texte à visée argumentative ; cela ne pourrait certainement être atteint, sans que des compétences de compréhension de l'écrit et de maîtrise de conjugaison ne soient convenablement installées.

C'est donc à travers ces deux activités que nous envisageons, au moyen de la

¹Meirieu,P.(1997).« Retoursurlapédagogiedifférenciée ».In*Lescahierspédagogiques*.Octobre-novembre,supplément n° 3,p.39.

différenciation pédagogique, accompagner des apprenants de 4^{ème} année moyenne, en pensant leur fournir le soutien et l'aide nécessaires ; en pensant, au même titre, que ce serait pour nous, une aventure qui mérite d'être vécue, une aventure à travers laquelle, nous souhaiterions mettre à la disposition de ces apprenants un enseignement-apprentissage plus souple et moins lassant.

Faire avancer des apprenants ayant des difficultés en ce qui concerne la disparité de leurs niveaux en compréhension de l'écrit et en conjugaison, s'annonce comme objectif primordial. Nous voulons que ceux qui ont un bon niveau, continuent d'avancer sans que leur rythme soit affecté ; ceux qui ont un niveau moins bon, avancent tout de même, sans que les uns et les autres empruntent nécessairement des chemins identiques.

Aller consulter directement le terrain afin de le décrire et de tester nos hypothèses nous a semblé donc comme évidence, d'où nous préconisons la méthodologie expérimentale-descriptive afin de réaliser notre objectif. Nous pensons, alors, décrire en premier lieu, toutes les conditions qui entouraient les constatations que nous venons d'avancer plus haut, y compris les difficultés qu'ont les apprenants de 4^{ème} année moyenne, et les différentes méthodes que pratiquaient les enseignants dans ce palier, notamment dans les deux activités ciblées.

En second lieu, nous désirons introduire notre intervention sur deux classes de 4^{ème} année moyenne ; dans la première, nous nous contenterons d'observer le déroulement ordinaire des deux activités, et nous essayerons de réaliser des fiches d'observation relatives, ce que nous nommerons plus tard, groupe témoin. Cependant, nous proposerons la pédagogie différenciée dans la deuxième classe où nous expérimentons les deux modes de cette différenciation (groupe expérimental), la différenciation simultanée et successive.

En ce qui concerne l'organisation de ce projet, nous avons pensé à une répartition tripartite que nous décrivons ainsi : dans la première partie intitulée *Théories et méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE*, il serait question de balayer les principales notions ayant marqué les différentes pratiques et usages dans une optique d'enseignement-apprentissage du FLE. Cette première partie serait, quant à elle, divisée en deux chapitres ; le premier, que nous nommons *Théories d'apprentissage et les pratiques différenciées*, essaiera de faire ressortir le rapport de ces théories avec la

pédagogie différenciée en question, tandis que le second chapitre : *Méthodes pour enseignement-apprentissage*, il vérifiera l'apport des différentes méthodes pour le processus en question.

La deuxième partie intitulée : *La différenciation pédagogique et l'hétérogénéité des apprenants de 4^{ème} année moyenne* sera également scindée en deux chapitres ; dans le premier : *L'hétérogénéité : un défi à relever*, nous verrons en quoi consisteront les interventions des théoriciens et spécialistes en matière de cette notion. Le deuxième chapitre intitulé : *Les premières tentatives et les modèles de la différenciation pédagogiques*, mettra l'accent sur une mise en place efficiente de ces modèles où il serait, principalement, question de rapporter les conceptions de Philippe Meirieu et de Halina Przesmycki.

Enfin, la troisième partie intitulée : *Pédagogie différenciée et apprenants de 4^{ème} année moyenne* serait, de même, répartie en deux chapitres dont nous évoquerons le cadre descriptif général dans lequel se sont déroulées les expérimentations dans le premier chapitre : *Cadre général et déroulement de l'expérimentation*. Et dans le second : *Analyse et interprétation des données*, nous mettrons à l'épreuve l'ensemble des résultats obtenus dans le premier chapitre, afin de les lire, de les comprendre, de les expliquer et surtout de les interpréter par rapport à notre démarche de travail.

Première partie
Théories et méthodes
d'enseignement - apprentissage
du FLE

« Une classe hétérogène est une mine :
explosive ou richesse à exploiter »

Marie-Claude Grandguillot

Introduction

Ayant comme objectif primordial la formation optimale de l'apprenant, l'enseignement – apprentissage du FLE a pu prendre une place dans la sphère de la didactique des langues. Il est à noter que cette dernière a évolué dans un souci de renouvellement et d'efficacité.

Nous savons que dans l'évolution épistémologique des méthodes, chacune résulte d'une réaction aux insuffisances de celle qui la précède, à titre d'exemple le cas de *la méthode directe, méthode audio-orale et audio-visuelle*, dans le but de s'adapter aux données de la société ; ou *l'approche communicative* qui tient compte de l'apprenant, de ses représentations, ses valeurs, sa culture, etc. Cependant, l'éclectisme méthodologique est une approche qui, actuellement, constitue un jaillissement qui stipule la diversification des moyens et des approches en recourant aux principes fondateurs des méthodes précédentes ; ce même éclectisme est vu par nombre de didacticiens comme une méthode souple s'adaptant facilement aux problèmes spécifiques de chaque situation de classe.

Il est sans faire remarquer que la mise en relief du changement de la perspective méthodologique en didactique des langues est tributaire du passage des méthodes structuro-béhavioristes vers l'approche communicative. Autrement dit, une réflexion centrée sur le concept *centration sur l'apprenant* en réaction à la notion « *centration sur la méthode* »⁴ privilégiée par l'approche structuro-béhavioriste. Selon Puren, cette dernière a conduit l'apprenant à jouer un rôle passif, vu comme un « *réceptif de connaissances déversées par l'enseignant* »⁵, et où il ne devient qu'objet de l'enseignement « *à l'instar des pigeons, rats et autres chiens de laboratoire, objet d'expérimentation des psychologues béhavioristes* »⁶ ajoute le même auteur.

⁴ Puren, C. (1989). *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*, in *ELA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, jan-mars, p. 10.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

Cette première partie se veut un soubassement théorique à travers laquelle, suivant une démarche heuristique, nous invitons le lecteur à appréhender des notions de base telles que l'enseignement, l'apprentissage, les compétences, les théories d'apprentissage, etc. Ces notions de base, visiblement incontournables, semblent faire référence à d'autres notions, c'est pourquoi nous avons préféré répartir la présente partie en deux chapitres.

Dans le premier chapitre, Il serait question d'aborder avec plus de détails toutes ces notions, de comprendre leur mode de fonctionnement ; comme il serait aussi au niveau du même chapitre question de connaître les théories d'apprentissage : celles relatives au conditionnement et celles qui retiennent la compréhension et le raisonnement comme mode de construction de la réponse. Ainsi, à la fin de ce premier chapitre, nous verrons, quelles étaient les pratiques différenciées retenues, chez le courant comportementaliste ou béhavioriste de l'éducation.

Le deuxième chapitre, nous le consacrerons aux différentes méthodes adoptées dans l'enseignement – apprentissage : les enseignants de langues étrangères doivent connaître les approches didactiques qui ont précédé celles en application au moment où ils enseignent. Nous verrons par la suite, la place de la langue française en Algérie, dans le système éducatif algérien et au cycle moyen algérien.

Premier chapitre

Théories d'apprentissages
et les pratiques différenciées

CHAPITRE I**THÉORIES D'APPRENTISSAGE ET LES PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES**

Dans ce chapitre, et avant d'entamer les théories d'apprentissage et les pratiques différenciées prônées par les behavioristes, nous proposerons d'abord, un survol des définitions des concepts jugés pertinents pour l'étude de notre thème tels que l'enseignement-apprentissage : un couple inséparable car envisagé en corrélation l'un à l'autre, étant aussi une dichotomie que nous pensons contribuer aux notions centrales de notre travail.

Dans ce chapitre également, nous préférons aborder le terme compétence dans sa globalité, Autrement dit, nous évoquerons en premier lieu le champs définitoire relative à cette notion qui serait explicitement étendue, car elle trouve son ancrage dans plusieurs domaines et émane en même temps de diverses disciplines telles que la didactique, la linguistique, etc. Nous essayerons ensuite de cerner cette sphère et de focaliser notre exploration sur le concept de compétence en didactique, plus spécialement dans l'enseignement – apprentissage du FLE.

À la fin de ce chapitre, nous allons mettre l'accent sur les théories d'apprentissage, notamment la théorie behavioriste qui considère l'apprentissage comme le résultat d'un processus de conditionnement, la théorie constructiviste qui suppose que le sujet apprenant construit sa connaissance au fil d'interactions interrompues avec les objets ou les phénomènes et la théorie cognitive qui vise à construire une connaissance sur la manière dont les individus perçoivent le monde et dont ils organisent leurs pensées et leurs actions, c'est-à-dire ce qui se passe dans la tête de l'individu lorsque celui-ci pense. Ensuite, nous nous efforcerons à mettre en lumière, quelles étaient les pratiques différenciées que le courant behavioriste a retenues.

I.1. Quelques éléments définitoires

Selon les propos de Tardif, l'enseignement et l'apprentissage sont deux phénomènes étroitement liés, un couple inséparable, pour lui, il est très important de les concevoir en union permanent. Autrement dit, les deux partenaires, enseignant et apprenant doivent accomplir leur mission en tenant compte de leurs responsabilités et leurs statuts.

I.1.1. L'enseignement

Dans son fameux ouvrage *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Pour Jean-Pierre Cuq « le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII siècle, action de transmettre des connaissances »⁴, d'après cette définition, l'auteur nous présente une définition simple et claire, que l'enseignement consiste en premier lieu, une règle de conduite puis, avec le temps, il a changé sa mission, c'est véhiculer des savoirs. Nous avons débuté par une définition émanant d'un spécialiste ; néanmoins, il convient de noter que le terme enseignement, dispose de plusieurs autres définitions. Selon le Dictionnaire Robert « Action, art d'enseigner »⁵. Quant à Legendre, il définit l'enseignement comme un processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. Pour lui, c'est « l'ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique ».⁶ En outre, Jean-Pierre Cuq et Isabel Gruca instaurent une stabilisation considérable entre l'enseignement et l'apprentissage en disant que « l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant »⁷

Durkin, chercheur en éducation, reprend quant à lui la même idée de ces deux auteurs et essaye d'approfondir son idée. D'après lui, le langage et le dialogue prennent une part fondamentale dans l'enseignement, à tel titre qu'il est difficile d'imaginer enseigner sans la médiation de ce dernier. Il montre que :

« Toute personne qui a vécu un minimum de temps dans une école sait que la classe est un lieu où le langage domine : les maîtres et les élèves parlent et/ou écrivent, écoutent et/ou lisent presque tout le temps. L'essentiel – sinon la totalité – de l'information communiquée en classe emprunte le

⁴ Cuq, J-P. (1990). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p191. Paris : CLE international.

⁵ Dictionnaire Robert (2005). P.147 : Paris.

⁶ Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 507. Paris : Guérin/Eska.

⁷ Cuq, J-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, P. 118 : France : PUG, coll. FLE.

*canal verbal et la majorité est transmise oralement ».*⁸

Nous pouvons donc faire dire, d'après ces définitions, que l'enseignement désigne d'une façon générale les techniques et les institutions par lesquelles les connaissances théoriques et pratiques indispensables au fonctionnement ordonné d'une société particulière sont transmises. Il est donc le dépositaire et le dispensateur des savoir, savoir-faire et savoir-être. Nous pensons également, à travers ces illustrations que l'enseignement concerne surtout l'enseignant et implique des connaissances de la discipline et la culture générale.

I.1.2. L'Apprentissage

En didactique actuelle du français langue étrangère, on demande de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Cela signifie que l'enseignant est appelé à aller vers des démarches qui font des apprenants des partenaires actifs dans l'itinéraire de leur formation. L'apprentissage est devenu au centre de toute pratique pédagogique. Que faut-il entendre alors par la notion d'apprentissage ?

Toujours par rapport à Jean-Pierre, qui définit l'apprentissage comme :

« Une démarche observable ayant pour but l'appropriation. Les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation. On peut les catégoriser en trois phases :

- a- les activités visant la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition, et leur traitement.*
- b- les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ces connaissances.*
- c- les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus*

⁸ Durkin, M-J. (1986). *Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement*. In Crahay, M. & Lafontaine, D. (1986). *L'art et la science de l'enseignement*, p. 68. Bruxelles : Labor.

automatisés»⁹.

Le même auteur ajoute que « *L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère* »¹⁰. Pour lui, tout processus d'apprentissage est fondé sur la délimitation d'objectifs, le choix des supports, la détermination des modalités de réalisation d'activités d'apprentissage, la gestion de la succession des activités choisies et la définition des modalités d'évaluation des résultats et l'évaluation des résultats atteints.

Mais soulignons tout de même que l'apprentissage chez les behavioristes a pris une forme de définition, qui consiste à modifier et à changer certains comportements. Pour éclaircir ce point, l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un événement provoqué par l'extérieur (*stimulus*) et une réaction adéquate du sujet (*Réponse*), qui cause un changement de comportement ; Autrement dit que l'acquisition des connaissances traverse ou passe par une interaction entre le sujet et l'objet d'étude, c'est ainsi que Robert Galisson et Daniel Coste considèrent que « *l'apprentissage est un modelage ou réglage d'un comportement adaptif conforme aux exigences d'une situation nouvelle* »¹¹. En plus, l'apprentissage entraîne aussi

*« l'idée d'un changement qui résulte d'un exercice ou d'une expérience vécue, et on peut parler d'apprentissage uniquement si ces changements sont due à des exemples ou expériences »*¹².

Nous pouvons comprendre, d'après cette situation, que le changement se fait lorsque le sujet en question est placé plusieurs fois dans la même situation, il vient (le changement) soit d'un exercice où chaque répétition de la situation conduit à une amélioration des performances.

Contrairement à Jean Piaget qui voit que l'apprentissage est une construction qui se fait progressivement. Ce chercheur pose comme condition nécessaire l'interaction entre le sujet et son environnement, car selon lui, ceci permet au sujet le développement de sa cognition. C'est dire que l'apprentissage commence, chez ce

⁹ Cuq, J-P. Op-cit. p22.

¹⁰ Cuq, J-P. Ibid.

¹¹ Galisson. R. et Coste. D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. P. 359. Paris : Hachette.

¹² Enseignement et recherche en psychologie, in [www. Google.fr](http://www.google.fr). Consulté le 13/12/2014 à 22h10.

sujet, avant même d'entrer à l'école, dès sa naissance et dès qu'il commence à affronter son milieu, le sujet commence à apprendre comme le souligne Helot. C «*l'apprentissage est la capacité de modifier de façon plus ou moins stable. C'est l'aspect le plus plastique de l'adaptation de l'organisme humain aux variations du milieu* »¹³, suite à cette définition, Helot explique que l'apprentissage, certes se fait et il se manifeste par des changements de comportements, mais également comme une réaction aux différentes variations du milieu. Nous pensons développer ce point avec plus de détails un peu loin, lorsque nous aborderons le point qui traite les théories d'apprentissage.

Similairement, Anne-Marie Boucher, Monique Duplantie et Raymond Leblanc pensent que « *l'apprentissage est un processus conscient, axé sur la forme, par lequel on accède aux règles de la grammaire. Il est le résultat d'un enseignement explicite et analytique* ». ¹⁴

Enfin, pour les tenants de l'approche par compétences, l'apprentissage doit être centré sur les apprenants. Cela signifie que l'enseignant considère l'apprenant tel qu'il est avec ses structures mentales, ses modes de penser et d'agir, et ses connaissances réelles. L'enseignant est donc appelé :

*« à prendre l'habitude de définir les objectifs d'apprentissage et ainsi d'impliquer l'apprenant dans la progression, à s'intéresser à ses comportements face à son apprentissage et à avoir l'occasion d'analyser les erreurs individuellement lors des travaux de groupe ou de remédiation ou simplement en situation de dialogue avec l'apprenant »*¹⁵.

En somme nous pouvons dire qu'il existe des liens de causalité entre enseignement et apprentissage. Nous pouvons estimer qu'enseignement et apprentissage sont reliés de par leur définition d'un point de vue logique et d'un point de vue causal. Dans le premier cas, la définition de l'un réclame d'utiliser l'autre. Il ne

¹³ Helot. C. Théories d'apprentissage (Dalal : cours de CAPPES), in (www.google.fr) le 07/11/2014 à 09h21.

¹⁴ Boucher, A-M. & all. (1988). *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, p.56. Bruxelles : De Boeck Université.

¹⁵ Puren, C. & all. (1998). *Se former en didactique des langues* , p. 37. Paris : Ellipses.

peut y avoir de besoin d'enseigner s'il n'y a pas de besoin d'apprendre. Dans le second cas, il existe une relation d'implication : l'activité d'enseigner entraîne l'activité d'apprentissage, comme dans la définition classique « *enseigner, c'est amener l'élève à apprendre* »¹⁶. Contrairement à Scheffler, le lien entre enseignement et apprentissage peut être non causal. Cet auteur écrit par exemple « *Le but de l'enseignement n'est pas de changer le comportement des gens en les faisant apprendre, mais de transformer le comportement en action* ».¹⁷

I.2. Compétences

Le terme compétence, semble de nos jours devenir un vocable passe-partout et une notion de base dans presque la majorité des domaines. En 2017, une simple recherche effectuée sur le moteur de recherche Google nous donne le chiffre de 24200000¹⁸ sites internet traitant de compétences, soit 17600000¹⁹ références uniquement pour les pages francophones. La liste pourrait s'étendre longuement si nous avons pris le soin de répertorier tous les livres et les articles portant sur les compétences. Nombreux sont ceux dans le monde de la recherche et de la formation qui s'y intéressent et cherchent à les caractériser : elles sont techniques, comportementales, transversales, cognitives, sociales, imitatives, innovatrices, générales, spécifiques, tantôt associées à des savoirs, à des savoir-faire ou à des savoir-être, tantôt mixant ces trois types de savoirs ou plus (habiletés, capacités, schèmes, représentations, etc.), tantôt tacites ou explicites, tantôt acquises, requises, reconnues, déclarées, professées, mobilisées, etc.

En s'inspirant des travaux Chomsky qui fait référence aux connaissances intuitives d'un natif dans la mesure où l'utilisation des règles grammaticales le rend actif, capable de produire et de reconnaître les formes correctes ; Jean-Pierre Cuq note à ce sujet que « *ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportemental : compétence linguistique, communicative et socioculturelle* »²⁰. Tandis que chez Hymes, ce concept est lié à la faculté d'interpréter des énoncés :

¹⁶ Ericson, D-P. et Ellettt, F-S. (1987). *Teacher accountability and the causal theory of teaching* ».vol. 37, n° 3, p. 277. Educational Theory.

¹⁷ Scheffler, I. (2003). *Le langage de l'éducation*. p. 204. Paris : Klincksieck,

¹⁸ Ce résultat est tiré d'une simple recherche sur le moteur Google (www.google.com) le 13.01.2017 à 10h30.

¹⁹ *Ibid.* (www.google.fr) le 13.01.2017 à 10h40.

²⁰ Cuq, J-P. op-cit.p. 48.

« la capacité de construire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adopter son discours à la situation de communication à laquelle seront confrontés des facteurs externes qui le conditionnent »²¹.

À savoir encore, que ces deux premières compétences citées par Cuq, de compétence linguistique et communicative dérivent d'une grande autre compétence, recouvrant le concept de compétence socioculturelle.

À la manière de Cuq, Jean Pierre Robert cite dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* la définition de compétence, qui met en avant les savoirs et les savoir-faire. Pareillement pour Arénilla, L. et all *« avoir une compétence est posséder un savoir ou un savoir-faire d'une qualité reconnue, dans un domaine défini »²²*, par contre Tagliante Christine donne la suivante définition citée dans l'ouvrage intitulé *«pédagogie, dictionnaire de concepts clés »* déclare que la compétence est une : *« aptitude reconnue à pouvoir (savoir-faire) produire telle ou telle conduite. En linguistique, le terme se réfère à une capacité sous-jacente opposée à la performance, qui est la manifestation langagière de la compétence. Cette distinction est apparue dans les travaux de chomsky »²³.*

Dans cette définition la compétence est assimilée à une aptitude en vue d'accomplissement d'une conduite. Dans l'autre partie de définition, la compétence est opposée à la performance dans la conception chomskyenne.

Ce même auteur considère la compétence comme un :

« ensemble des comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteur) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité généralement considérée comme complexe. Elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être»²⁴.

²¹ *Ibid.*

²² Arénilla, L. & all. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. p. 54: Paris : Bordas.

²³ Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*, p. 189: Paris : CLE International, coll. Techniques de classe.

²⁴ *Ibid.*

Dans cette dernière définition la compétence, dans l'exercice d'une activité, conjugue les savoir, savoir-faire et savoir être.

I.2.1. Compétence, concept polysémique

Philippe Meirieu n'épargne aucun effort pour définir ce que c'est qu'une compétence : « [...], on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé »²⁵.

Selon lui,

« il y a situation d'apprentissage quand on s'appuie sur une capacité pour permettre l'acquisition d'une compétence, ou sur une compétence pour permettre l'acquisition d'une capacité ».²⁶

Il distingue ainsi, deux types d'acquis sur lesquels repose l'activité d'apprentissage « *compétence* » et « *capacité* ». Il nomme compétence ainsi :

« tout savoir, connaissance et représentation mentale, et capacité, un savoir-faire. Ces deux formes ne sont pas isolables, dans le sens où une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur le vide ».²⁷

Pour sa part, Philippe Perrenoud définit la compétence « *comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* »²⁸.

Dans cette conception, les notions de connaissances et de capacités sont sous-jacentes au concept de compétence. Or, nous savons que l'acquisition de la compétence a pour but ultime de communiquer. Bref, nous pouvons saisir une synthèse de ces définitions dans différents écrits, tels que ceux de Scallon Gérard qui dégage quelques caractéristiques concernant la compétence même lorsque le sujet en question est neutre par rapport à l'activité :

« - la compétence est une capacité, une potentialité (non verbale) ou encore une caractéristique permanente des individus. Un individu est compétent même s'il est

²⁵ Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. p. 130. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*, p. 07. Paris : ESF.

momentanément inactif. La compétence se distingue donc de la notion de performance, qui en est la manifestation concrète.

- *la compétence est la capacité d'une personne à mobiliser, voire à utiliser à bon escient, ses propres ressources ou des ressources qui lui sont extérieures.*

- *la compétence est la capacité qui est révélée lorsque la personne est placée dans une famille de situations-problèmes, plusieurs tâches complexes présentant des ressemblances »²⁹.*

Ce large éventail de définitions renseigne sur la complexité de la notion de compétence du moins dans les cadres de l'enseignement – apprentissage du FLE et celui des sciences de l'éducation qui font obligatoirement recourt à une panoplie de notions dont fait partie prenante la *compétence*.

Il demeure essentiel, en revanche, de préciser ce que la compétence n'est pas, pour tenter de mieux cerner la notion en question. A cet effet, Scallon Gérard revient pour souligner ceci :

« la compétence ne se réduit ni à un résultat ou à un ensemble de résultats observables, ni à un exercice ou une tâche d'évaluation. Elle se distingue de la performance, terme souvent utilisé pour désigner la manifestation d'une compétence : jouer un concerto, préparer une sauce béchamel, confectionner un vêtement, rédiger un conte, etc. ne sont pas des compétences mais des manifestations de compétence ».³⁰

Le même auteur ajoute :

« la compétence ne se réduit pas à un corpus

²⁹ Scallon, G.(2004) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, p.105: Bruxelles : De boeck, Coll. pédagogie en développement.

³⁰ *Ibid.* p. 103.

de connaissances ou de savoir-faire. Posséder de vastes connaissances sur un sujet donné et pouvoir les restituer sur demande ne sont pas des indices de compétence. Selon de nombreux auteurs, la notion de compétence implique l'utilisation de savoirs et de savoir-faire dans des situations données, mais selon des modalités beaucoup plus exigeantes que dans le cas des habilités, telles que interpréter, appliquer ou analyser »³¹.

En outre, la compétence se retrouve de mieux en mieux appréhendée quand le sujet est dans l'action, car c'est là – d'après le même auteur – où l'on peut réellement parler de capacités mises à l'épreuve :

« c'est en effet dans l'action que les compétences doivent être inférées. On ne peut se soustraire à cet impératif. Et, la compétence étant définie comme la capacité des individus en formation à mobiliser plusieurs ressources, cette capacité doit être mise à l'épreuve dans des situations appropriées »³².

Enfin, il est clair que le concept compétence est d'autant plus polysémique que la présente étude n'envisage pas de le traiter dans ses moindres recoins, il semble par contre nécessaire de mettre en exergue sa complexité ; étant donné que cette notion diffère nettement des autres concepts qui lui sont sous-jacents tels que les objectifs et la performance et capacité.

I.2.1.1. Compétence et performance

Dans son ouvrage intitulé *L'approche par les compétences dans l'école algérienne*, Xavier Roegiers explique que « *La compétence c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire* »³³. Par contre, Le concept de performance :

« issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret,

³¹ *Ibid.* p. 104.

³² *Ibid.* p. 123.

³³ Roegiers, X. (2006). *L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*, p. 12. Alger : M.E.N.

en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences »³⁴.

Donc, pour ne pas faire l'amalgame, la compétence, c'est pouvoir accomplir une tâche d'une manière convenable : une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours ; le policier qui, le matin, veille à ce que toutes les voitures puissent rapidement passer le carrefour, est compétent pour régler la circulation, etc. Le concept de performance englobe une multiplicité de facteurs qui ne sont pas liés pas uniquement aux savoirs et aux savoir-faire, mais aussi à la mémoire, à l'identité sociale et aussi à l'affectivité. Ce qui fait que la performance linguistique ne peut être représentative, car plusieurs facteurs sous-jacents précités interviennent.

C'est pareil pour l'école, la mission de l'enseignant est d'installer des compétences à l'apprenant pour que ce dernier puisse se comporter et devenir un citoyen responsable et débrouillard que ce soit à l'école ou en dehors de l'école. Xavier Roegiers peut la confirmer en disant qu'« *il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire un texte lié à la vie courante, émettre un avis, remplir un formulaire* »³⁵.

I.2.1.2. Compétence et capacité

La compétence et la capacité, sont deux formes indissociable c'est-à-dire que l'une à besoin de l'autre. Mais, cette caractéristique peut prendre diverses définitions, nous citons par exemple, *le dictionnaire de didactique des langues* qui propose deux définitions, l'une liée à la psychologie et l'autre liée à la grammaire générative. En psychologie la capacité est vue comme « *l'ensemble de possibilités qui permet à l'individu d'atteindre un certain degré de réussite dans l'apprentissage ou l'exécution*

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.* p. 22.

de tâches diverses »³⁶. Tandis que dans une perspective de grammaire générative, la notion de capacité « *est la propriété que possède cette grammaire d'engendrer tel ou tel type de structure et, relativement à une langue naturelle, d'engendrer les phrases grammaticales de cette langue* »³⁷.

D'après Xavier Roegiers, la capacité possède également un caractère évolutif et se développe tout au long de la vie, telle que la capacité d'observer, de mémoriser, de classer, de comparer, d'identifier, etc. de ce fait, les termes d'habilité et d'aptitude, semblent être plus proches du concept de capacité.

Disons logiquement que son caractère évolutif et progressif laisse une chance à l'acquisition des compétences. Il importe de souligner, que ces deux concepts sont étroitement liés. C'est-à-dire que si une compétence s'acquiert, c'est parce que les capacités qui la forment sont réutilisées d'une manière évolutive sur des situations qui deviennent de plus en plus opérationnelles, entre autres, les dites capacités vont se développer à chaque occasion où les apprenants seront confrontés à des situations pointues, en d'autre terme, ce serait l'occasion de mettre en exergue des compétences.

Enfin, elle n'est pas évaluable, nous ne pouvons pas mesurer la mise en œuvre sur des contenus, nous ne pouvons encore pas mesurer la maîtrise d'une capacité à l'état pur, sur par exemple des situations, ou des contacts avec l'environnement. Nous ne pouvons pas évaluer un apprenant qui, à l'instar d'une séance de conjugaison qui porte sur l'indicatif présent, conjuguera le verbe *finir* au temps et au mode proposé. C'est la raison pour laquelle nous l'évaluons à travers les compétences terminales, en fin de trimestre ou en fin d'année.

I.3. Saisir la compétence

Nous savons qu'à l'école, les compétences se définissent année par année et discipline par discipline. Dans ce cas, elles sont appelées « *compétences terminales* »³⁸. Exemple : en fin de la quatrième année moyenne, l'apprenant est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes à dominante argumentative en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

³⁶ Galisson, R. et Coste, D. op-cit.p.77.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Roegiers, X. op-cit. p. 19.

Pour que nous puissions comprendre ce qu'est une compétence, il faut que nous déterminions essentiellement trois composantes assurant son bon fonctionnement et qui doivent être reliées au vécu extra scolaire des apprenants.

- La maîtrise d'un ensemble de connaissances, de savoirs.
- La maîtrise d'un ensemble de savoir-faire.
- La maîtrise d'un ensemble de savoir-être.

I.3.1. Compétence terminale, compétence transversale

Une *compétence terminale* est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Xavier Roegiers explique que « *Les compétences terminales constituent la charpente des programmes* »³⁹. Cela signifie que c'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation. Nous pouvons constater que les compétences terminales s'inspirent d'un autre type de compétences : les *compétences transversales*, qui sont des compétences très générales et qui s'appliquent à plusieurs disciplines comme le fait de chercher par exemple une information ou de traiter cette information. Ces compétences transversales quant à elles, constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables en tant que telles.

I.3.2. Acquérir des compétences

Les spécialistes en pédagogie nous apprennent que ce qui importe, c'est que l'apprenant ait acquis des compétences pour pouvoir poursuivre sa scolarité, mais là, il ne s'agit pas de quelques apprenants forts, mais de la majorité des apprenants. Il ne faut pas laisser comprendre aussi que dans une classe de 30 apprenants par exemple, il faut que les 30 doivent avoir acquis, de la même manière, les mêmes compétences. Il y a évidemment toujours un ou deux apprenants qui ont des problèmes particuliers et qui ont besoin d'une aide adéquate.

D'après ces mêmes spécialistes, l'acquisition des compétences donc doit viser la grande majorité des apprenants. Xavier Roegiers fait surgir qu' « *on ne cherche pas à ce que l'enseignant voie tout son programme [...] mais à ce que tous les apprenants*

³⁹ Roegiers, X. op-cit. p. 20.

acquièrent les compétences »⁴⁰. C'est-à-dire qu'il faut se mettre dans la place des apprenants et non dans celle de l'enseignant. Dans cette idée même, Genevière Chabert-Ménager nous rappelle que la notion *centration sur l'apprenant*, devenue en didactique des langues étrangères un concept majeur, est depuis bien longtemps au centre même des interrogations didactiques :

« Depuis plus de deux mille ans, nous aurions dû comprendre que l'attention portée à l'élève constitue la condition sine qua non de la réussite dans les apprentissages intellectuels »⁴¹.

I.4. Savoir et compétence

Multiplés sont les concepts et les notions inhérents avec l'enseignement – apprentissage et qui demeurent difficiles à distinguer ; de là, il nous semble que seule une étude approfondie, serait susceptible de rendre compte de l'ampleur significative de ces notions entre autres, savoir et compétence.

I.4.1. Concept de savoir

Nous savons qu'en didactique des langues, le terme *savoir* figure d'une manière récurrente. L'illustration que proposait René La Borderie pour ce vocable nous paraît intéressante dans la mesure où elle montre nettement que si nous employons le terme, nous devons comprendre qu'il s'agit d'un déjà-là et non d'une action. « *Le terme savoir, infinitif substantivé, indique un contenu : ce que l'on sait, comme on dit le boire pour ce qui est à boire - et non l'acte de boire -* »⁴², alors que chez Louis Porcher, cette notion paraît jouer un rôle important pour l'instauration du savoir-faire « *Dans tous les cas, les savoirs constituent le moyen nécessaire pour maîtriser un savoir-faire* »⁴³.

Historiquement parlant, le mot *savoir* trouvait son ancrage dans presque toutes les disciplines ; en didactique, la lexie *savoir déclaratif*⁴⁴, est entrée en débat sur le rapport avec celui de *savoir-faire*. Dans la situation éducative, et d'après les propos de

⁴⁰ Roegiers, X. op-cit. p. 29.

⁴¹ Chabert-Ménager, G. (1996). *Des élèves en difficulté*, p. 30. Paris : L'Harmattan.

⁴² Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. p. 203. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Meirieu dir.

⁴³ Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. p. 34. Paris : Hachette Livre.

⁴⁴ Cuq, J-P. op-cit. p. 218.

Gilbert Dalgalian, il est important nécessaire de préciser, surtout dans les nouvelles méthodes, que c'est plutôt à l'apprenant qu'appartient la tâche de construire son savoir, « *il n'est d'acquisition profonde et durable que si le savoir a été construit par l'apprenant lui-même* »⁴⁵. Tout comme le souligne aussi Jean-Pierre Astolfi pour qui, la notion de savoir est constamment le résultat d'un processus de construction intellectuelle « [...] *le savoir résulte d'un effort important d'objectivation* »⁴⁶.

I.4.1.1. Savoir déclaratif

Nous savons que pour des apprenants, le terme *savoir déclaratif* renferme une sorte de connaissance abstraite que ces apprenants peuvent énoncer et formaliser. Exemple, pour une question que nous posons à un apprenant : *Connaissez-vous le soleil ?* La réponse : *Oui*, semble évidente, mais les détails se rapportant à cette question sont plus précis, *composantes du soleil, sa taille, la distance qui le sépare de la terre*, etc. sont tous des détails qui ne relèvent pas de ce type de savoir.

Pour certains didacticiens de la langue, le terme *savoir* désigne l'ensemble des connaissances linguistiques, tandis que *savoir-faire* se rattache essentiellement au cadre communicatif. Aussi, l'idée que nous pouvons construire pour la réalisation de l'un ou de l'autre, révèle le plus souvent que le premier (*savoir*) précède nécessairement le second (*savoir-faire*).

Mais contrairement à cette idée, l'analogie de réalisation entre les deux termes émerge principalement de l'approche communicative. Cette dernière a pu confirmer que c'est plutôt le *savoir-faire* opérationnel qui peut précéder le *savoir* conceptuel. Dès lors donc, nous pouvons admettre ordinairement que le *savoir* seul ne peut garantir un *savoir-faire* véritable.

I.4.1.2. Savoir-faire : savoir procédural

A la différence du premier type (*savoir déclaratif*), le savoir procédural est – en se référant toujours à l'approche communicative – étroitement lié avec la compétence discursive, ce qui lui permet d'être surtout implicite, internalisé et directement

⁴⁵ Dalgalian, G., Lieutaud, S. et Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, p. 96. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.

⁴⁶ Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. p. 70. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.

utilisable pour des besoins communicatifs car il suppose une automatisation du *savoir déclaratif* ; Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon mettent l'accent sur cette automatisation en affirmant que

« Les connaissances procédurales indiquent la manière d'organiser les actions (les savoir-faire) [...] elles sont des habilités perceptivo-motrices et cognitives. [...] Leur acquisition et leur automatisation dépendent d'une pratique répétée et prolongée de l'activité en question »⁴⁷.

Cela signifie qu'il s'agit d'un savoir que nous pouvons mettre immédiatement en pratique. Exemple, si nous posons à un apprenant la question : *Connaissez-vous le présent de l'indicatif*? La réponse : *Oui*, demeure un savoir du type déclaratif, mais pour la question : *Savez-vous conjuguer le verbe résoudre au présent de l'indicatif*? La réponse à cette question implique nécessairement la mise en pratique de ce *savoir déclaratif*, et est donc un savoir de type procédural.

Aussi, Jean-Pierre Cuq précise que « *Dans l'approche communicative, on convient d'ajouter des savoir-faire d'ordre non verbal : contact oculaire, proxémique, kinésique* »⁴⁸, c'est-à-dire que nous pouvons approprier discursivement la capacité d'utiliser telle ou telle forme de la langue cible en organisant les déroulements que tel ou tel événement discursif doit en principe respecter.

I.4.1.3. Savoir-être

Remarquons tout d'abord que d'un point de vue historique, le vocable *savoir-être* est déjà anciennement utilisé ; il a marqué d'ailleurs sa présence significative depuis le Moyen-âge pour désigner les attitudes et les comportements que nous devons avoir au sein de la société, mais actuellement, le terme trouve une nouvelle vigueur dans l'approche communicative ou celle par les compétences ; il trouve également des applications, voire même préoccupations interculturelles. Dans

⁴⁷ Foulin, J-N. et Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation*, p. 19. Paris : Nathan Université, coll. Education.

⁴⁸ Cuq, J-P. op-cit. (2003). p. 219.

l'enseignement - apprentissage du FLE par exemple, l'apprenant en est, tant du point de vue linguistique que culturel, sollicité à s'inscrire dans sa relation à l'autre.

Ceci nous permet de dire, selon Jean-Pierre Cuq, que l'ouverture vers d'autres cultures serait conséquemment approuvée et stimulée si bien que l'apprenant prendra conscience des valeurs et des attitudes culturelles. Sans pour autant négliger l'aspect de l'identité personnelle, cet apprenant n'ayant pas à se modifier ou transformer en réplique d'un locuteur natif.

Dans ce sens donc, « *on pourra même imaginer à supplanter savoir-être par savoir se comporter* »⁴⁹, toujours d'après les propos de Jean-Pierre Cuq.

I.5. Autres significations de la compétence

Les significations ayant trait à la compétence sont en relation étroite avec le contexte d'étude, elles sont surtout en rapport avec les objectifs arrêtés au début de tout enseignement – apprentissage. Dans la perspective des langues étrangères, entre autres le FLE, cette compétence devrait être saisie sous plusieurs angles et dans des dimensions variées.

I.5.1. Les compétences fondamentales

Le concept de compétence, nous le savons déjà, est difficilement définissable. Il est présent dans plusieurs disciplines d'où sa variété interprétative. En didactique des langues, la compétence de communication est aussi un concept fort contemporain. Depuis plus d'une dizaine d'années, Isabelle Dufour nous rappelait que « *La quasi-totalité de méthodes de français langue étrangère [...] se fondent sur la notion centrale de compétence de communication* »⁵⁰, de même, Louis Porcher fait remarquer que ce concept constitue l'objet même de ces méthodes en ce qui concerne leur pratique

« Aujourd'hui, les méthodes pédagogiques dominantes, [...], sont les méthodes dites communicatives, c'est-à-dire qui visent à

⁴⁹ *Ibid.* p. 219.

⁵⁰ Dufour, I. (2003). Compétence linguistique ou communicative. Revue *Le français dans le monde*. p. 28. n° 328, Juillet-Aout. Paris : CLE International.

développer chez l'apprenant une véritable capacité à communiquer »⁵¹.

Ce concept, selon un point de vue méthodologique, se retrouve pareillement de nos jours au cœur de la didactique des langues. A la différence du savoir déclaratif, la compétence de communication – comme nous l'avons déjà indiqué au début – constitue un savoir de type procédural qui se réalise par deux canaux : *écrit* et *oral*, et deux manières différentes : *compréhension* et *expression*. Dès lors donc, nous pouvons avancer que les objectifs généraux de tout programme d'apprentissage sont davantage structurés par ces quatre grands types de compétences : *compréhension de l'oral*, *compréhension de l'écrit*, *expression de l'oral* et *expression de l'écrit*.

À ces quatre compétences, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ajoutent une cinquième qu'ils qualifiaient de *transversale* « *Il existe cependant, selon nous, une cinquième compétence transversale aux quatre autres : c'est la compétence d'évaluation* »⁵². C'est par le fait que cette cinquième compétence est omniprésente au cours de la réalisation des quatre premières que nous pouvons véritablement saisir son caractère de transversale. La preuve en est que l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production (orale ou écrite) quand nous parlons ou quand nous écrivons. En outre, nous évaluons nous-mêmes les productions des autres (écrites ou orales) lorsque nous lisons ou nous écoutons.

Cette compétence évaluative dispose donc, tout comme les quatre compétences traditionnelles, d'une importance assez considérable faisant d'elle une composante fondamentale de la communication, par voie de conséquence, cette importance recommande aux enseignants de prévoir des activités pouvant mettre en évidence la compétence évaluative afin de mener à mieux le processus enseignement – apprentissage ; étant donné que l'évolution de cette cinquième compétence s'inscrit dans la même lignée que celles des compétences de compréhension ou d'expression.

⁵¹ Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline*. p. 23. Paris : Hachette Livre.

⁵² Cuq, J-P. & Gruca, I. op-cit.p. 149.

I.5.2. La compétence de communication

Nulle personne ne peut nier le fait que le terme communication semble devenir actuellement une expression passe-partout. Le terme trouve ses ancrages sémantiques spécifiques dans chaque discipline. Si, en sciences du langage, Romain Jakobson conçoit la notion de communication comme un transfert d'information, d'où son fameux schéma de communication qui attache à montrer ainsi la circulation d'un message entre un émetteur et un récepteur, via un canal, au moyen d'un code, en didactique des langues, l'évolution des conceptions de communication implique de s'intéresser non seulement à l'émetteur, au canal, au message et au récepteur, mais aussi à l'interprétation et aux effets produits sur celui-ci. Les adeptes de la compétence de communication prônent que « *c'est en communicant qu'on apprend à communiquer* »⁵³. Ceci dit, les activités d'expression ou de compréhension se rapprochant de la réalité de communication, les documents authentiques, les simulations, les jeux de rôles, etc. peuvent déterminer le cadre général de ce que l'on appelle, dans l'approche communicative, les supports d'apprentissage. Pas très loin d'ailleurs de cette conception, Robert Galisson dénote l'aspect capital accompagnant l'installation de ce type de compétence :

*« Viser la mise en place d'une compétence de communication, [...], c'est évidemment tabler sur ce que peut avoir de motivant un apprentissage permettant d'atteindre des résultats tangibles, patents, dans certaines activités [...] de compréhension »*⁵⁴.

Dans tous les cas, nous visons dans l'enseignement d'une langue étrangère à faire acquérir cette compétence de communication qui, en dépit de sa subtilité, peut être analysée selon les quatre composantes proposées par Sophie Moirand⁵⁵.

- *La composante linguistique* qui, pour permettre d'identifier ou de réaliser une grande variété de messages, touche la connaissance de divers systèmes de règles : syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques, voire même, textuelles.

⁵³ Cuq, J-P. op-cit. p. 24.

⁵⁴ Galisson, R., Bautier, E., Lehmann, D., Coste, D., Porcher, L., Hebrard, J. et Roulet, E. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, p. 43. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

⁵⁵ Moirand, S. « Enseigner à communiquer en langue étrangère », in, Cuq, J-P. et Gruca, I. op-cit., p. 150.

- *La composante discursive*, renfermant selon les différentes particularités propres à n'importe quelle situation de communication, aussi bien la connaissance que l'utilisation des différents types de discours à ajuster et conformer.
- *La composante référentielle*, c'est-à-dire, celle qui est relative à la connaissance du cadre d'expérience, de la pratique et de référence.
- *La composante socioculturelle* qui favorise la connaissance et l'interprétation de l'ensemble des règles du dispositif culturel; plus particulièrement, celles qui gouvernent les modèles sociaux de communication et d'interaction.
-

I.5.3. La compétence langagière

La compétence langagière se définit, comme le souligne Pierre Bourdieu, comme un « *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* »⁵⁶. Ainsi, de cet amalgame entre le savoir linguistique et social, qui trouve clairement sa définition avec les composantes linguistique et socioculturelle dans la compétence de communication, se dessine une autre compétence formant un sous-ensemble de cette compétence langagière, Michel Dabène la nomme compétence scripturale, qui est, selon sa conception, « *La compétence scripturale est, [...] une compétence élargie* »⁵⁷, c'est-à-dire qu'elle concerne une forme de compétence linguistique à laquelle s'ajouterait la maîtrise de ses modes d'emploi sociaux, mais qu'elle demeure toujours attachée à l'écrit.

I.6. Enseignants et apprenants : pour une évaluation efficiente

Pour l'enseignant comme pour l'apprenant, les compétences ne pourront faire l'objet d'une mise en place palpable que lorsqu'elles seront testées et pratiquement mesurées. Ceci dit, Bruno Hourst recommande qu'il faut « *savoir précisément ce que l'on a effectivement appris* »⁵⁸, car cela, donne d'abord l'envie d'utiliser effectivement les nouvelles compétences dans son travail ou dans un projet ; ensuite, renforce la

⁵⁶ Bourdieu, P. « L'économie des échanges linguistiques ». p. 44. In Dabène, M. (Chiss, J-L. et Marchand, F. coord.) (1985). L'adulte face à l'écrit. Revue *Etude de linguistique appliquée. Didactique du français : Théories, pratiques, histoire*. n° 59. Paris : Didier Erudition.

⁵⁷ Michel Dabène, *Ibid.* p. 44.

⁵⁸ Hourst, B. (2005). *Former sans ennuyer*, p. 160. Paris : Ed D'Organisation, coll. Livres outils.

motivation pour la suite de l'apprentissage ou pour tout apprentissage nouveau à venir; et enfin, donne confiance en soi.

Il s'agit donc pour l'apprenant de mesurer son niveau de compréhension et de mémorisation et de s'interroger davantage : est-ce que les nouvelles connaissances fonctionnent bien? Sont-elles bien comprises et bien mémorisées? A ce titre même, et pour pouvoir participer aux échanges de la classe, l'apprenant se doit de comprendre quel est l'enjeu communicatif des activités.

Francine Cicurel précise que « *Selon le cas, il lui est demandé de prouver qu'il a compris, de montrer qu'il a la capacité d'utiliser une structure, de faire preuve d'inventivité* »⁵⁹.

Nous pouvons supposer que la conscience métalinguistique de l'apprenant n'est pas la même dans les différentes situations. Tout de même, Il semble souhaitable que cette prise de conscience des nouvelles compétences soit faite fréquemment, à la fois personnelle et validée par une personne extérieure, conçue en évitant si possible la forme traditionnelle du contrôle des connaissances de type succès/échec.

I.6.1. Évaluation des compétences

Pour que l'enseignant et l'apprenant puissent évaluer les compétences acquises, différentes formes d'évaluation sont proposées, nous n'évoquerons ici que celles qui nous paraissent les plus pertinentes et efficaces. Rappelons-nous tout d'abord l'expression d'Anne Jorro en ce qui concerne l'évaluation : « *L'évaluation est affaire de communication entre l'enseignant chargé par l'institution de la transmission des savoirs et les élèves censés s'appropriier ces mêmes savoirs* »⁶⁰.

Nous pensons donc, tout comme le fait penser Alain Baudrit, que le rôle de l'enseignant est loin d'être négligeable,

*« Personne ressource, élément facilitateur, il y fait
en sorte que les discussions collectives se
déroulent dans de bonnes conditions. Au besoin, il*

⁵⁹ Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, p. 33. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

⁶⁰ Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, p. 109. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques.

aide les apprenants à éclaircir leurs idées, à les affiner »⁶¹.

I.6.1.1. Évaluation personnelle

Ce type d'évaluation vise le contrôle des compétences acquises par les apprenants individuellement. Il renferme, à titre d'exemple, les tests autocontrôlés et ce que Bruno Hourst préfère appeler « *le fait de revoir mentalement ce que l'on sait* »⁶², c'est-à-dire avoir une organisation bien structurée en ce qui concerne le fonctionnement de la mémoire.

I.6.1.2. Évaluation en petits groupes ou collective

Contrairement au premier type d'évaluation (personnelle), celui-ci est nécessairement basé sur l'ensemble des apprenants. Ces derniers, en les impliquant dans de petits groupes, l'enseignant examinera leur niveau d'assimilation des compétences en recourant à plusieurs pratiques telles que : toutes formes de tests (du test express au test le plus long et élaboré), l'explication à autrui, les jeux, l'application dans un projet, la réalisation d'une œuvre commune ou d'un projet commun en y appliquant les nouvelles connaissances, les « *exercices d'entraînement adaptés permettant de bien mettre en évidence l'acquisition de l'ensemble des connaissances et des compétences* »⁶³, etc.

Remarquons tout de même que certains enseignants possèdent le plus souvent une culture de test ou du contrôle des connaissances qui impose un pourcentage attendu d'échecs. Pourtant, ces mêmes enseignants veulent parallèlement que tous leurs apprenants réussissent.

Aussi, nous savons que sans doute, le meilleur moyen de concevoir un test est, comme le montre Bruno Hourst, de considérer comme « *un point de contrôle pour voir de combien l'apprenant s'approche de la maîtrise du sujet ou du concept* »⁶⁴. Dès lors, il ne s'agit pas de savoir si nous avons réussi à transmettre les connaissances, mais de

⁶¹ Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, p. 52. Bruxelles : De Boeck, coll. Pédagogies en développement.

⁶² Hourst, B. op-cit. p. 161.

⁶³ *Ibid.*.

⁶⁴ *Ibid.*

savoir *quand* nous avons réussi. Lorsque le temps n'est que la seule variante du succès, les apprenants sont bien plus motivés pour continuer à apprendre. Le test ne devrait être, toujours selon les propos de Bruno Hourst, qu'une des étapes précédant un succès certain. La meilleure analogie est sans doute celle du petit enfant qui apprend à marcher : tout le monde sait que le petit enfant marchera, et ses "échecs" ne font que le rapprocher du succès certain.

I.6.1.3. L'évaluation, de l'usage efficient à la mise en place de la compétence

Nous savons que dans toutes les pratiques de classe, c'est l'évaluation qui constitue le moment propice afin de mesurer les acquis. Pour l'enseignant comme pour l'apprenant, ce moment d'évaluation garantira le dynamisme progressif de l'ensemble des apprentissages. C'est ainsi que l'enseignant devra tenir compte de quelques principes simples permettant que les évaluations des compétences soient à la fois bien vécues par les apprenants et participent au mieux au développement de leur processus d'apprentissage comme le fait d'évaluer pour le succès et jamais pour l'échec, de faire pratiquer beaucoup avant l'évaluation, de laisser utiliser si possible les livres et les documents, de proposer au début des évaluations faciles et faire régulièrement des évaluations non notées, c'est-à-dire une évaluation formative. Christine Tagliante montre pour ce dernier type d'évaluation que :

« cette évaluation (l'évaluation formative), [...], va être un appui, une aide. Elle ne sera plus une sanction mais plutôt un outil, dont on se servira pour construire l'apprentissage »⁶⁵.

I.7. Enjeux de la langue maternelle : pour une prise de conscience

Nous savons que la langue maternelle, en fournissant aux individus qui la parlent le moyen d'analyser le monde, leur impose pareillement des concepts, des catégories, des classifications ; et ce découpage linguistique façonne les perceptions et les représentations mentales des membres de la communauté, André Martinet nous montre qu'

⁶⁵ Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*, p. 12. Paris : CLE International, coll. Techniques de classe.

« apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communication linguistique »⁶⁶.

Or, dans l'approche communicative et surtout dans l'approche par les compétences, les apprenants doivent acquérir non seulement des compétences linguistiques mais aussi des compétences communicatives. L'ensemble de ces compétences est nécessaire pour qu'une communication verbale soit réellement efficace, ce qui rend leur distinction parfois difficile. D'ailleurs, Suzelle Leclercq met fortement l'accent sur ces deux types de compétences :

« Les compétences linguistiques et communicatives nécessaires aux relations entre les membres d'une communauté, acquises en partie par imprégnation, constituent des éléments essentiels de la socialisation d'un individu »⁶⁷.

Contrairement aux méthodes traditionnelles qui limitaient l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère à l'usage seulement de cette même langue, les nouvelles méthodes – l'approche par les compétences (APC) pratiquée depuis la réforme du système éducatif algérien en 2002 à titre d'exemple – préconisent, dans quelques situations relevant du processus enseignement - apprentissage, le recours à la langue maternelle afin de lutter contre les différents blocages qui peuvent contraindre ce processus. Genevière Zarate et Michaël Byram vont jusqu'à la détermination même de ce blocage *« En considérant l'apprenant comme un intermédiaire culturel, on remet en question l'idée que le modèle est le locuteur natif »⁶⁸*. Autrement dit, le modèle du locuteur originaire est considéré insuffisant car dans certaines situations, ce modèle peut ne pas répondre aux normes des compétences socioculturelles que possède l'apprenant.

⁶⁶ Martinet, A. (1974). *Eléments de linguistique générale*, p. 12. Paris : A. Colin.

⁶⁷ Leclercq, S. (1995). *Scolarisation précoce. Un enjeu*. p. 55. Paris : Nathan, coll. Les repères pédagogiques.

⁶⁸ Zarate, G., et Byram, M. (1998). « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». In : *Le français dans le monde*, p. 70. n° 6. Paris : CLE International.

I.8. Centration sur l'apprenant

En didactique des langues étrangères, l'apprenant, en plus de son statut de partenaire indispensable dans le processus d'enseignement – apprentissage, est au centre de toute action pédagogique et / ou didactique. Une certaine centration synonyme de prise en charge de cet apprenant pour qu'il puisse être autonome dans son apprentissage est devenue une caractéristique majeure de toute intervention au sein de l'univers classe.

I.8.1. Le plaisir d'apprendre

Nombreux sont donc les chercheurs dans le domaine de la didactique qui avancent que, dans le processus d'enseignement - apprentissage, le plus important est que l'apprenant ait un plaisir pour son apprentissage. Ce plaisir renvoie d'après certains de ces chercheurs à une sorte d'état d'esprit,

« Dans un état d'esprit dynamisant, on réussit mieux ce que l'on comprend. Cela ne veut pas dire que la réussite est garantie, mais cet état augmente singulièrement les chances d'avoir de bons résultats »⁶⁹.

Ce point de vue de Jean-François Michel nous pousse à poser la question suivante : qu'est-ce qu'un état dynamisant, plus précisément ? Et nous répondons que dans un contexte d'apprentissage, c'est éprouver du plaisir, le plus intense possible, qui débouche sur la motivation : si c'est la peur qui motive (peur de rater un examen, peur d'une mauvaise évaluation en formation etc.) l'état d'esprit ne sera plus dynamisant. D'où, justement, l'importance de rechercher du plaisir dans ce que nous faisons notamment pour apprendre. Et sur ce point précis, nous pouvons déplorer trop de visions conformistes dans l'éducation. En effet, si apprendre demande un effort, nous sommes souvent amenés à croire que cet effort est forcément douloureux.

I.8.2. Les apprenants d'aujourd'hui

Si, en termes de méthodes et approches, le domaine de la didactique des langues étrangères, se voit du jour au lendemain en perpétuelle évolution, c'est qu'il y a

⁶⁹ Michel, J-F. (2005). *Les 7 profils d'apprentissage pour former et enseigner*, p. 95. Paris : D'Organisation.

forcément des exigences derrière ce développement. Patrice Pelpel souligne que « *Les élèves apprennent. Oui, mais pas tous, pas assez, pas comme nous l'espérons, pas comme nous apprenions, nous, quand nous étions à leur place* »⁷⁰. C'est-à-dire qu'aujourd'hui, une méditation sur l'enseignement ne peut faire l'économie d'un détour par l'apprentissage. Pourquoi aujourd'hui ? « *sans doute parce qu'une fracture s'est produite dans le processus enseigner – apprendre* »⁷¹, explique Patrice Pelpel, dont le résultat le plus évident est qu'il ne suffit plus d'enseigner, au sens le plus prescriptif et traditionnel du terme, pour que les apprenants apprennent. Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de cet état ; à titre d'exemple, la population d'élèves a changé ; ils sont à la fois plus nombreux et socio-culturellement plus diversifiés.

Par ailleurs, la culture elle-même a évolué : crise des modèles traditionnels (et de l'autorité qui pouvait en résulter) et modification des modes d'accès à l'information, c'est-à-dire que les apprenants, comme leurs parents, lisent moins parce qu'ils regardent plus la télévision. Au milieu de cette sphère, l'école ne peut rester à l'écart face à ces changements, elle est touchée donc de plein fouet par ces évolutions et fondée sur la confrontation avec des modèles incontestables et sur le primat de l'écrit, nous pensons qu'elle doit inventer un mode de fonctionnement qui intègre l'évolution, tout en réaffirmant sa mission et conservant son identité.

I.9. Les théories d'apprentissage

Nous pouvons retenir deux groupes de théories : celles relatives au conditionnement et celles qui retiennent la compréhension et le raisonnement comme mode de construction de la réponse. Le conditionnement qui apparaît comme une démarche faisant intervenir un certain automatisme dans la réponse est privilégié par le béhaviorisme. Il se distingue d'une construction autonome dépendante de l'environnement que préfèrent le constructivisme et le socioconstructivisme.

I.9.1. La Théorie béhavioriste

Pendant plusieurs décennies, la psychologie a été dominée par le modèle béhavioriste qui s'intéresse essentiellement aux comportements observables

⁷⁰ Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*, p.113. Paris : Dunod, Coll. Cognitive.

⁷¹ *Ibid.*

d'apprentissage ; comme nous l'avons déjà souligné, cette approche considère l'apprentissage comme une modification ou changement de comportement venant du milieu. Ce modèle trouve ses origines dans les observations opérées par le scientifique russe Pavlov, mais cela n'empêche de constater qu'actuellement, ce courant théorique exerce encore une influence très forte chez les éducateurs.

Plusieurs chercheurs ont contribué à l'élaboration de ce modèle, nous citons en leur tête l'américain Watson, considéré comme étant le père fondateur de cette théorie ; nous en citons également Thordike et Pavlov. Le terme béhaviorisme dérive du vocable *behavior* qui signifie comportement ; nous savons que l'on doit la création de ce terme à Watson. Par ailleurs, le comportement en question renvoie à une forme où se manifeste d'une façon observable la maîtrise d'une connaissance, le plus souvent, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Nous ne pouvons appréhender le behaviorisme en dehors du conditionnement, d'où le fameux schéma [S (Stimulus) → R (Réponse)] issu des travaux de Pavlov en ce qui concerne sa célèbre expérience sur le chien (la salivation). Le principe de Watson se forgeait sur l'idée de proposer une théorie complète de l'apprentissage. D'abord en le définissant ; chez les behavioristes, apprendre signifie : devenir capable de donner la réponse qui convient. Ensuite, ce courant théorique précise les mécanismes psychologiques, comme le fait de se baser sur la répétition de l'association stimulus réponse. Enfin, il propose une méthode d'enseignement – apprentissage, telle que, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas de bonnes réponses, envisager des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs, conditionner, opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, etc.

Les behavioristes considèrent la cognition de l'apprenant comme une boîte noire, c'est-à-dire que ses structures mentales sont inaccessibles. Dans ce courant, l'intérêt majeur est d'accorder une grande place aux *entrées* et aux *sorties* (*input-output*) au détriment du processus lui-même. C'est ainsi que l'enseignant s'attarde sur le volet définitoire des connaissances à acquérir, et néglige à cet effet le processus de compréhension, qui devrait traduire l'esprit d'analyse et de synthèse chez l'apprenant. C'est pourquoi, ce modèle considère le terme de comportements observables comme objectif central de l'apprentissage et le prend ainsi comme finalité.

Dans ce cas, la finalité souhaitée chez cet apprenant est au niveau des comportements concrètement tangibles, comme la fameuse formule qui stipule : *l'apprenant doit être capable de...* + un verbe d'action. Ainsi, pour les adeptes du behaviorisme, les objectifs pédagogiques sont atteints en termes de compétences à maîtriser, une fois les comportements observable des apprenants sont déclarés bien précis. Prenons l'exemple de correction des productions écrites des apprenants ; des annotations telles que : *à revoir, pas clair, mal compris*, etc. ne permettent pas aux apprenants de mieux se repérer par rapport aux remarques faites par l'enseignant. Il convient de dire que pour les apprenants, il serait plutôt question de bien préciser les erreurs concrètement observées pour pouvoir les corriger.

Si au niveau des paragraphes précédents nous avons évoqué certaines contraintes de ce modèle, il est à souligner parallèlement que beaucoup d'avantages sont à prendre en considération ; premièrement, et parce que l'enseignant est appelé dans ce modèle à se centrer conjointement et sur l'apprenant et sur l'activité intellectuelle que ce dernier est censé réaliser, et non de se centrer sur la manière dont cet apprenant organise son propre discours en le faisant progresser ; ce modèle circonscrit le risque de dogmatisme verbal chez l'enseignant. Deuxièmement, il a largement participé en ce qui concerne le renouvellement des pratiques évaluatives : il a permis, à titre d'exemple, à l'enseignant de se conformer à la question qu'il posait étant donné que cette dernière soit relative à l'objectif qu'il s'est fixé au départ. Enfin, il peut rendre la concentration chez les enseignants eux-mêmes plus favorisées du moment qu'ils ont en commun les mêmes objectifs.

Par ailleurs, certaines critiques ont reproché à ce modèle quelques points que nous résumons ainsi : au niveau de la pédagogie par objectifs, un décalage flagrant est constaté entre ce qui est proposé préalablement par l'enseignant au sujet des buts et des objectifs à faire acquérir et ce que les apprenants réalisent effectivement en termes d'objectifs opérationnels ; ces derniers, imposent à l'enseignant de traiter à la fois plusieurs objectifs d'une manière vélocité, ce qui engendre une limite au niveau de la pratique. En outre, trop de vulgarisation concernant un apprentissage complexe afin de le simplifier, risque à conduire les apprenants à la non-maîtrise dudit *apprentissage complexe* visé initialement.

I.9.2. La théorie constructiviste

En réaction au modèle précédent, Jean Piaget nous apprend que le cerveau de l'apprenant n'est plus à être considéré comme une boîte noire, selon lui, tout se passe dans la tête des apprenants, ce qui ramène à voir que depuis les travaux de Piaget, l'on s'intéressait de plus en plus aux opérations mentales et cognitives produites par les apprenants. La théorie en question pose le postulat que les apprenants construisent eux-mêmes leur apprentissage ; autrement dit, les connaissances ne se transmettent pas verbalement, mais elles sont plutôt construites, voire même reconstruites par les apprenants.

Piaget expose trois facteurs indispensables pour le fonctionnement de ce modèle en ce qui concerne les situations de l'apprentissage de nouvelles connaissances. En premier lieu, le processus d'équilibration renvoie à la manière de traiter la nouvelle connaissance et de l'insérer logiquement dans la base de connaissance, en cela, il n'incombe pas au schéma béhavioriste de contrôler ou d'avoir un effet sur cette connaissance, mais c'est le cerveau qui s'en charge, d'où l'utilisation par Piaget des termes tels que conceptions, manipulation d'idées, activités mentales, traitement de l'information, etc. ce qui permet de dire que les apprenants sont à considérer les seuls responsables, acteurs actifs de leur propre apprentissage.

En deuxième lieu, le processus d'assimilation nous permet de constater qu'au niveau de la structure mentale des apprenants (cerveau), les nouvelles connaissances sont traitées d'une manière ajustée par rapport aux connaissances antérieures que les apprenants possèdent déjà dans leurs bases de connaissance, c'est-à-dire que la nouvelle connaissance ne peut être stockée si elle ne s'ajoute pas à une autre connaissance que Piaget appelle *représentation* antérieure, et que c'est cette dernière qui contribue à la construction de la nouvelle connaissance en l'assimilant ; donnons l'exemple des formes : un apprenant ne peut appréhender la connaissance de la forme 3D que si au niveau sa structure mentale possède au préalable la forme 2D. Dans le cas échéant, l'apprenant ne pourra construire une nouvelle connaissance.

Quant au processus d'accommodation, il implique de la part des apprenants une intégration en les poussant à réorganiser la nouvelle connaissance au niveau de leurs structures mentales ; cette réorganisation les mène à une modification de cette connaissance. Piaget illustre cette idée par ce qu'il appelle *le conflit cognitif*. En effet,

dès que la nouvelle connaissance est reçue, celle-là est confrontée avec une ancienne connaissance que le sujet possède déjà, le processus d'accommodation s'effectue dès que le sujet en construit une nouvelle connaissance sur la base d'une transformation de la connaissance antérieure. Il est à noter que ces deux derniers processus ont un rapport très étroit avec la faculté d'intelligence.

Ce que les spécialistes apprécient le plus de ce modèle, c'est le fait qu'il a permis la transposition en didactique de la pédagogie active qui considère l'apprenant comme l'artisan de ses connaissances. L'apprenant, en manipulant ses idées, est également placé au centre même de ce processus, car c'est à lui que revient la mission de construire le savoir et non à l'enseignant.

D'autre part, il ne faut pas négliger les avantages de ce modèle pour la linguistique contrastive à titre d'exemple, car la manière de gérer les interférences au niveau des représentations que le sujet possède a permis aux didacticiens de concevoir des hypothèses dans l'enseignement – apprentissage se basant sur le modèle piagétien. Sans oublier que les pratiques enseignantes pourraient en tirer profit dans le sens où les activités que l'on peut proposer tiennent compte des représentations des apprenants, car elles peuvent, soit leur servir de point d'appui, soit leur faire obstacle vis-à-vis de l'acquisition de connaissances nouvelles.

I.9.3. La théorie socioconstructiviste

Dans le prolongement épistémologique de ces théories, Vygotski, reconnu comme père fondateur du socioconstructivisme, s'est largement inspiré des travaux de Jean Piaget. En effet, ce modèle est vu comme une continuité à celui de Piaget ; seulement, Vygotski en ajoute la composante sociale (environnement, milieu, etc.). Selon lui, les apprenants ont d'autant besoin d'interactions avec autrui que de se limiter à leurs propres constructions, s'agissant bien sûr des connaissances. Aussi, la conception vygotkienne s'est beaucoup penchée sur la théorie de Chomsky en ce qui concerne la faculté innée de générer une infinité de constructions phrastiques.

Dans ce modèle, la culture que possèdent les apprenants joue un rôle déterminant quant à la manière d'acquérir de nouvelles connaissances ; ce qui permet de dire que l'apprentissage se réalise convenablement à travers les produits d'activités sociocognitives liées aux interactions didactiques entre enseignant-apprenants et

apprenants - apprenants.

Nous pouvons remarquer dans ce modèle que l'acquisition de nouvelles connaissances passe obligatoirement avant le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, voire même à analyser. Etant déjà admis que la construction de nouvelles connaissances se réalise à travers les interactions entre apprenants, ceci a positivement permis de mettre en valeur des stratégies apprenantes telles que le travail en groupe, le travail coopératif et le travail en collaboration où les résultats intéressent de plus en plus l'intervention didactique en général ; cependant, le rôle de l'enseignant dans ce modèle s'est vu quand même rétréci dans la mesure où il est considéré comme un médiateur, accompagnateur et facilitateur. Autant dire enfin que les données concernant ce modèle ou les autres déjà évoqués plus haut, se rapportent foncièrement à notre thème concernant la pédagogie différenciée.

I.10. Conception behavioriste et la pédagogie différenciée

Sous ce titre, nous pouvons avancer que la pédagogie différenciée a hérité du courant comportementaliste (behavioriste) le concept d'*individualisation des apprentissages*. Ceci se comprend étant donné que ce concept s'appuie sur des fiches, souvent appelées des fiches d'aide, et qui sont, selon Dottrens, distribuées pendant la remédiation, adaptées aux besoins de chaque apprenant pour qu'il puisse se corriger lui-même. En contrepartie, si l'apprenant échoue, cela est dû forcément au fait que les différences individuelles ne sont pas prises en compte.

Quant à Bloom, considéré également parmi les adeptes de cette pédagogie, faire travailler les apprenants, se révèle insuffisant dans la mesure où il faut leur accorder assez de temps pour apprendre et ce, en respectant les différences au niveau de leurs rythmes, c'est ainsi que les apprenants plus lents peuvent apprendre en se rattrapant par rapport aux apprenants plus rapides.

Après avoir balayé – du moins pour les besoins de notre recherche – les concepts tournant autour de l'enseignement – apprentissage, les compétences et les théories d'apprentissage ; nous tenterons dans le second chapitre de leurs trouver un ancrage, aussi théorique, par rapport aux différentes méthodologies d'enseignement où nous prendrons un moment d'arrêt devant l'approche communicative afin de rapporter une image très lucide en ce qui concerne le français dans notre système.

Deuxième chapitre

**Méthodes pour enseignement-
apprentissage**

CHAPITRE II**MÉTHODES POUR ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**

Pour pouvoir adopter leur propre méthode d'enseignement – apprentissage, les spécialistes en pédagogie nous apprennent que les enseignants de langues étrangères doivent connaître les approches didactiques qui ont précédé celles en usage au moment où ils enseignent. A nos yeux, un regard rétrospectif sur l'enseignement – apprentissage des langues pourrait nous donner une image globale, mais bien claire sur les méthodes et stratégies à mettre en œuvre afin d'améliorer le processus d'apprentissage.

Pour ce faire, nous commencerons dans un premier lieu par un parcours sur les méthodes d'enseignement du FLE, où nous verrons son évolution dans le temps et comment une approche s'est inspirée d'une autre en exploitant ses points forts pour apporter des améliorations. Dans un second lieu, il sera question de nous interroger sur l'impact de l'approche par les compétences sur le plan pédagogique et son rapport avec l'approche communicative.

Finalement, il est nécessaire de situer le français dans le contexte algérien, il s'agit plus précisément de définir sa place au sein de la société algérienne et d'évoquer les mutations que connaît notre système éducatif qui détermine les contenus à enseigner, les démarches à adopter pour transmettre les savoirs et évaluer les acquis.

II.1. Les différentes méthodes

Méthode pourrait renvoyer à un ensemble d'opérations pour parvenir à un objectif bien déterminé ; pour certains spécialistes en didactique de FLE, méthode serait la mise en œuvre de procédés ou techniques d'apprentissage qui favorisent l'acquisition d'une langue étrangère à certains niveaux de maîtrise. La méthode peut également se définir en fonction des principes qui se trouvent à la base de sa constitution, des théories des langues disponibles ainsi qu'en fonction du processus d'apprentissage qu'elle déclenche chez l'apprenant. Nous savons que plusieurs méthodes ont été développées dans le domaine des langues, celui du FLE en particulier ; il s'agit de les situer entre le traditionnel (grammaire-traduction) et le nouveau (l'approche communicative).

Ces méthodes, en vérité, obéissent à une logique de succession où nous voyons chacune en réponse par à celle qui l'a précédée, mais il existe quand même des méthodes mixtes choisies par les enseignants selon certains critères, comme le public visé, le contexte spatio-temporel, etc. telles que l'éclectisme.

II.1.1. La méthode traditionnelle⁷⁵

Dès la fin du 16^{ème} siècle et jusqu'au 17^{ème} siècle, la méthode traditionnelle semble avoir été dominante en Europe pour les langues vivantes, mais au cours du 18^{ème} siècle, elle a été contestée ; ce n'est qu'au 19^{ème} siècle où cette méthode a connu son plein épanouissement, en particulier en Allemagne.

Appelée aussi méthode classique ou méthode grammaire-traduction, cette méthode était utilisée à son apparition en milieu scolaire pour l'enseignement – apprentissage des langues anciennes, c'est-à-dire avant l'introduction des langues vivantes. Les langues mortes (latin et grec), langues de culture, étaient seules enseignées. Son usage est passé plus tard dans l'apprentissage des langues modernes. Elle proposait comme stratégie principale la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère : faire lire, faire expliquer le sens des mots, faire présenter des règles de grammaire et enfin faire traduire. Alors que l'oral passait au second plan car parler en classe, reste une tâche extrêmement difficile. La langue était considérée comme un ensemble de règles susceptibles d'être trouvées et étudiées dans des textes où la forme littéraire primait sur le sens du texte, ce qui donne à penser qu'une langue de qualité (*la langue normée*) dominait à l'époque ; il s'agit de la langue des écrivains qui est censée être enseignée et apprise dans le but d'obtenir une compétence linguistique adéquate.

Dans la pratique de cette méthode, le manuel n'était pas indispensable à l'enseignant ; ce dernier pouvait lui-même choisir les textes littéraires qu'il pensait utiles pour la progression de ses élèves, alors que les activités de classe se déroulaient sans qu'il existe un ordre strict ou une logique quelconque, les difficultés grammaticales et lexicales, par exemple, n'étaient pas vraiment prises en compte.

⁷⁵ Voir Besse H. (2001). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CREDIF (Coll. Essais), 1985, cité par Boyer H., Butzbach M. et Pendax M., *Nouvelle introduction à la didactique de français langue étrangère*, pp. 10-13. Paris : Clé international

L'enseignant était vu comme chef d'orchestre, celui qui maîtrise parfaitement sa classe, car il la domine par ses connaissances étant symbole d'une autorité absolue : il choisit les textes, il sélectionne les exercices, il pose les questions et corrige les réponses.

Tandis que l'élève était vu comme objet passif ; il n'a plus droit à commettre des erreurs, et s'il se trouve qu'il les commet, son enseignant les corrige systématiquement en se référant à la langue normée. Le recours à la langue maternelle n'était autorisé que lorsqu'il s'agit d'explication. Le vocabulaire est enseigné d'une manière automatique : on faisait apprendre par cœur une liste de mots au moyen de la traduction et en utilisant la langue maternelle.

Selon Henri Besse, la méthode traditionnelle n'incitait pas la créativité chez l'élève, elle offrait un modèle d'enseignement imitatif ; c'est pourquoi elle a été largement critiquée. En ce qui concerne la compétence grammaticale des élèves, elle a été toujours limitée, car les phrases qu'on proposait à ces élèves, étaient souvent artificielles :

« Les procédés qu'elle utilise ont été contestés : la compréhension des règles grammaticales [...] demeure toujours incertaine, et une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent »⁷⁶.

En raison de ses résultats insatisfaisants et de sa rigueur, La méthode traditionnelle disparaît vers la fin du 19^{ème} siècle laissant la place à d'autres méthodes plus captivantes pour les élèves.

II.1.2. La méthode naturelle

Il faut remarquer que les travaux de François Gouin ont beaucoup aidé à l'émergence de la méthode dite naturelle ; en effet, ses recherches étaient derrière le mouvement de révolution qu'a connu l'enseignement des langues. Gouin observait la façon dont les enfants apprenaient leur langue maternelle, ce qui lui a permis d'élaborer les fondements de l'enseignement de la langue étrangère. Le besoin de communiquer et

⁷⁶ Besse, H (2005), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, p. 26. Paris : CREDIF.

de s'ouvrir vers les autres cultures semble, d'après lui, être le facteur déclencheur derrière cette nécessité d'apprendre les langues. En réaction à la méthode précédente (grammaire-traduction), l'oral a été réhabilité et avait la même considération que celle que l'on accordait à l'écrit ; à titre d'exemple, on faisait beaucoup écouter les productions en langue étrangère pas les élèves dans différentes situations.

Il faut également faire remarquer que cette méthode n'a pas pu résister à cause de plusieurs facteurs, entre autres, la méthode des séries, que Gouin appelait *série linguistique*. Cette dernière représente une succession de récits sous forme de petites descriptions, ordonnées chronologiquement et renvoyant aux moments connus d'un thème. Cependant, la méthode des séries demeurait incomplète car elle ne visait pas la variation souhaitée, c'est pourquoi, elle n'a pas pu être intégrée dans le système scolaire et n'a pas reconnu une application immédiate.

II.1.3. La méthode directe⁷⁷

Comme son nom l'indique, le mot *directe* montre que cette méthode est venue pour faire disparaître la méthode *indirecte* (grammaire-traduction). Historiquement parlant, la France cherchait au cours du 19^{ème} siècle à s'ouvrir sur le monde extérieur. Elle avait donc besoin d'une méthode lui permettant les échanges sur tous les plans : politique, culturel, économique et touristique ; c'est ainsi que vers la fin de ce siècle et jusqu'au début du 20^{ème} siècle, la méthode dite directe s'est répandue notamment en France et en Allemagne.

Selon Christian Puren :

« la méthode directe se situe en rupture radicale avec la méthode traditionnelle [car elle soutient] un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par

⁷⁷ Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, pp. 95-201. Paris : CLE International.

l'intermédiaire de la règle explicitée »⁷⁸.

Alors que Besse, il voyait que :

« sa principale originalité, en effet, est que l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1: il enseigne directement la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même »⁷⁹.

Autrement dit, l'enseignant recourt à la deuxième langue (langue étrangère) dès le début de la séance et ne peut utiliser la langue maternelle ; ceci se fait au moyen de la gestuelle, de la mimique, des illustrations et du contexte classe. A titre d'exemple, dans une activité qui vise à mettre en place des *mots concrets*, c'est-à-dire en référence à des réalités qu'on pouvait montrer ou mimer, la pratique est purement orale tout en mettant en jeu le corps au sein des activités imitant les échanges naturels. Progressivement, le passage aux *mots abstraits* se fait ensuite par des réalités qui ne sont pas présentes dans la classe, donc, des réalités que l'on ne pouvait mimer facilement, par contre, on pouvait les dessiner au tableau ou faire observer par des illustrations ; à ce sujet, Henri Besse confirme :

« Ainsi en méthode directe, le maître ne traduit pas en L1 et s'appuie d'abord sur ses propres productions orales (d'où l'importance de la transcription phonétique dans presque tous les manuels) ; une description grammaticale de L2 est ensuite introduite implicitement ; et la progression suivie dépend directement des procédés pédagogiques utilisés : on commence par les mots concrets parce qu'on peut montrer à quoi ils renvoient, et ces premiers mots appris permettent

⁷⁸ Puren, C. op. cit. pp. 95-106.

⁷⁹ Besse, H. op. cit. p.31.

d'en introduire de nouveaux plus abstraits »⁸⁰.

A l'encontre de Puren et Besse, Rodriguez nous parle des différentes pratiques sous-jacentes à la méthode active, il précise que :

« Par méthode active on désigne l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève »⁸¹.

Nous pouvons expliciter les propos de Rodriguez en disant que la méthode interrogative mène les élèves à fournir des réponses aux questions sans qu'il y ait une réaction directe de la part de ces élèves. Par contre, dans la méthode intuitive, nous voyons que les élèves fournissent un effort afin de deviner les mots, et ce, grâce à des images, ce qui indique que la compréhension se travaillait par intuition. En ce qui concerne la méthode imitative, on insistait sur l'imitation sonore par le truchement de la répétition, et c'est là où l'on assistait à un véritable enseignement de la phonétique. La méthode répétitive, quant à elle, décrit parfaitement le modèle béhavioriste que nous avons évoqué plus haut, il s'agit de faire répéter pour mieux apprendre et mieux retenir.

Dans la pratique de la méthode directe, un renouveau à la pédagogie générale se fait entendre, l'élève devient actif, et c'est exactement là où l'on parlait de la motivation au sens positif. On faisait donc adapter les méthodes que nous venons de citer avant aux besoins des élèves, à leurs intérêts, à leurs attentes, etc. étant donné que les contenus sont construits dans une progression allant du simple au complexe.

II.1.4. La méthode active⁸²

L'idée d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement scolaire a dominé la pensée des didacticiens actifs qui prônaient les trois principales exigences : formative, culturelle et pratique. Appelée aussi *méthodologie mixte, orale ou éclectique* ; cette variété de dénomination est expliquée par Puren « *qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie* »⁸³. La méthode active a été utilisée dans

⁸⁰Besse, H. op. cit. p.32.

⁸¹ Rodriguez, S. (2004). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, P. 5. Paris : CLE International.

⁸² Cuq J-P. op. cit. p. 164.

⁸³ Puren, C. op-cit. p. 216.

l'enseignement français des langues étrangères à partir des années 1920 jusqu'aux 1960. Cette méthode a emprunté de certaines méthodes (traditionnelle et active) quelques procédés techniques. L'univers classe est animé, et les élèves sont toujours actifs que ce soit au niveau de l'acquisition de nouveaux concepts ou au niveau la récitation de la leçon.

Dans la méthode active, le recours à la langue maternelle dans la méthode active est autorisé, d'où une certaine souplesse a été constatée au niveau du vocabulaire ; par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux. Se basant toujours sur la motivation des élèves, cette méthode a été beaucoup favorisée dans la mesure où elle s'adapte à la psychologie des élèves.

Il fallait attendre jusqu'au 1969, une date qui va annoncer rupture avec cette méthode ; c'est à partir de cette date que l'on vise la vraie pratique à travers les méthodologies dites MAO (méthode audio-orale) et SGAV (méthode structuro-globale audio-visuelle).

II.1.5. La méthode audio-orale

Appelée également *méthode de l'armée*, cette méthode a vu le jour pendant la deuxième guerre mondiale. Dans le besoin de former rapidement des soldats pour les préparer aux combats (Amérique – Chine) cette méthode a été créée pour permettre de parler autres langues que l'anglais ; Besse souligne que « *Cette méthode connut un grand rayonnement aux Etats – Unis pendant une quinzaine d'années, entre 1950 et 1965* »⁸⁴.

Le premier usage consistait à utiliser des dialogues appartenant à la langue courante, mais des dialogues ne seront plus répétés par l'enseignant, plutôt enregistrés sur des magnétophones. L'ensemble de ces dialogues est élaboré en respectant une certaine progression ; à titre illustratif, chaque énoncé comporte une phrase dite *phrase de base*, c'est-à-dire ayant une structure qui va servir comme modèle, et c'est à la base de ce modèle que l'on demande aux apprenants de reproduire de nouveaux énoncés, et cela se faisait par de simples opérations de *substitution* ou de *transformation*. Les phrases modèles qui en ressortent deviennent des exercices structuraux destinés à la pratique, comme le mentionne J-P Cuq :

⁸⁴ Besse, H. op. cit. p.34.

« Comme l'indique son appellation, cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs »⁸⁵.

Remarquons tout de même que cette méthode s'est aussi inspirée du modèle béhavioriste dans le sens où elle faisant référence à la psychologie comportementale, stipulant que le langage n'est qu'une faculté humaine. Autrement dit, elle s'appuyait sur le schéma *stimuli – réponse – renforcement* où le réflexe conditionné est mis en avance : suite à des répétitions excessives pour des besoins de mémorisation, on parvient à déclencher les réponses attendues d'une manière automatique.

Vis-à-vis de l'intervention didactique, cette méthode privilégie l'utilisation des laboratoires de langues où une large priorité est accordée à l'oral dans le but de parvenir à communiquer en langue étrangère, sans omettre bien sûr les quatre compétences que l'on vise à les installer, toujours selon Henri Besse, spontanément.

« On peut l'interpréter comme une réaction à la méthode lecture-traduction qui s'était partiellement imposé en Amérique: il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés (skills) sans lesquelles on ne peut prétendre bien posséder une langue »⁸⁶.

La pratique de cette méthode a laissé quand voir certaines failles, entre autres, l'apprenant est loin d'atteindre son objectif de communiquer, il ne s'agit en fin de compte d'une manipulation de la langue. A cela, il faut ajouter que les exercices

⁸⁵ Cuq, J-P. & Gruca, I. op. cit. p. 258.

⁸⁶ Besse, H. op. cit. p.35.

structuraux démotivent les apprenants dans la mesure où ces derniers n'arrivaient pas à externaliser la langue qui demeurait à leurs yeux une structure.

II.1.6 La méthode audiovisuelle⁸⁷

La méthode audio-orale et la méthode audiovisuelle se sont développées approximativement à la même époque (même si la première est un peu antérieure à la seconde) et elles donnent l'une et l'autre la priorité à la langue parlée, laquelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance et non à travers le dialogue enseignant- apprenants comme en méthode directe.

La méthode structuro-globale a marqué les pratiques en France au cours des années 1960 – 1970 ; le premier cours élaboré suivant cette méthode en 1962, est la méthode « *Voix et images de France* ». Elle est basée sur l'illustration et le son, utilisés conjointement car l'apprentissage se fait par l'oreille et la vue. En ce qui concerne le visuel, il est constitué par des illustrations fixes ; par contre, le support audio est constitué par des enregistrements magnétiques. D'une autre manière, il s'agit de présenter la parole étrangère en situation. Henri Besse note à ce sujet que :

« Dans la méthode S.G.A.V. les dialogues prétendent à quelque chose de plus: certes, ils servent à introduire progressivement le lexique et la morphosyntaxe de L2 ; mais là, n'est pas le plus important, il s'agit d'abord de présenter la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans les conditions plausibles d'usage ; d'où le recours aux images qui, même dans le premier manuel S.G.A.V. (Voix et images de France) ne servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles envoient les mots des répliques qu'à restituer une partie des circonstances (spatio- temporelles,

⁸⁷ Renard, R. (1976). *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues : Une problématique de l'apprentissage de la parole*, P. 27. Paris : Didier.

psychologiques, interactionnelles) dans lesquelles elles peuvent être échangées »⁸⁸.

Par rapport à la méthode précédente, la méthode audiovisuelle recommande un enseignement d'une grammaire implicite. Mais contrairement à la méthode audio-orale qui préconise les exercices structuraux et qui vise un *automatisme*, une structuration par le biais de *stimuli-réponses*, dans la méthode audiovisuelle, on cherche le *réemploi* par les apprenants, dans des situations différentes, des éléments des dialogues de départ, d'où l'impact de l'*exploitation* et de la *transposition* dans les leçons audiovisuelles où on insiste sur la réutilisation de ce qui est en voie d'acquisition dans d'autres situations.

Egalement, nous pouvons dire que la méthode audiovisuelle a – assez vite – permis d'apprendre la communication orale avec des natifs de langues étrangères : situations conventionnelles, échanges en face-à-face, salutations, etc. Mais, cette méthode ne permet pas de comprendre des natifs parlant entre eux, ou même quand ils s'expriment à travers les médias, comme les journaux, la télévision ou la radio. Tout simplement, parce que la langue qu'ils utilisent dans ce cas, n'est pas tout à fait la même que celle des dialogues de départ. Aussi, parce que les conditions de production et de réception ne sont pas identiques à celles qui apparaissent dans les autres situations. C'est pour les raisons que nous venons de citer que cette méthode a laissé sa place à l'approche communicative.

II.2. L'approche communicative⁸⁹

Nous n'avons pas besoin de mentionner que communiquer est l'une des nécessités que l'être humain ne peut s'en passer ; depuis bien longtemps, exprimer ses idées, ses souhaits, ses émotions ou demander des renseignements, a toujours constitué le souci majeur de l'individu. Mais, dans ce contexte, maîtriser les règles grammaticales et lexicales devient un idéal perpétuellement recherché. L'exemple suivant nous permet de comparer deux énoncés sur les plans grammatical et lexical :

Pourriez-vous me dire où se situe la poste ? (01)

⁸⁸ Besse, H, op. cit. p.40

⁸⁹ Cortès J., *L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues*, Revue de Phonétique, (« Problématique SGAV et approche communicative »), 1981, pp. 59-60

Nous voyons nettement l'effet du conditionnel de première forme dans l'énoncé (01) ainsi que l'emploi de l'interrogation intonative. Nous sommes tout à fait d'accord pour dire que l'omission de ces deux critères dans l'énoncé (01), appauvrira la langue et lui ôtera son charme, d'où il risque de rendre cet énoncé incompréhensible.

Où trouve la poste SVP ? (02)

Dans l'énoncé (02), nous remarquons que même en l'absence de cette bonne maîtrise et de cette finesse de la langue française, l'énoncé demeure compréhensible et ne présente aucun handicap pour quiconque interlocuteur en se référant aux adeptes de l'approche communicative.

Pas loin de cette idée, l'exemple illustre que nous pouvons donner, c'est celui du processus d'acquisition des langues maternelles ; en effet, nous savons très bien qu'un enfant n'a absolument pas besoin qu'on lui apprenne telle ou telle structure dans un contexte d'apprentissage. Il se suffit contrairement, à acquérir son langage sans même l'intervention d'un guidage intentionnel. Dans ce sens, nous ne pensons citer mieux que les propos du père de la didactique, en l'occurrence, Robert Galisson : « *l'usage que peuvent faire du langage des interlocuteurs en interaction de communication* »⁹⁰. De ce que nous avons avancé, et de la citation de Galisson, nous pensons donner une définition plus ou moins exhaustive de l'approche communicative.

Par rapport à l'approche traditionnelle où l'enseignant était considéré comme détenteur de savoir, et où l'enseignement était focalisé sur les programme et sur l'enseignant ; dans l'approche communicative, l'enseignant n'est qu'un facilitateur, l'enseignement est centré sur l'apprenant ; c'est pourquoi, cette approche est qualifiée de pragmatique et se donne donc pour objectif d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère.

II.3. Les avantages de l'approche communicative

La langue est tout d'abord vue comme un instrument de communication ou comme un instrument d'interaction sociale dans l'approche communicative. Et dans le but d'une communication efficace, il faut que l'apprenant soit en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes à son intention de communication mais aussi en

⁹⁰ Galisson, R. & all. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. p. 03. Paris : CLE International.

accord avec la situation de communication.

Par rapport aux autres méthodes, l'approche communicative trie son contenu en fonction des besoins langagiers et attentes des apprenants, c'est-à-dire, ces derniers jouent un rôle important dans la sélection de ce contenu. Il convient aussi de noter que sa vision envers l'apprentissage est de mettre l'apprenant au premier plan. Parmi ses caractéristiques, nous soulignons l'authenticité qui signifie un contexte de communication naturel par opposition à un milieu artificiel qui concerne la classe.

En ce qui concerne la pédagogie authentique, nous savons que l'enseignant serait appelé à analyser ces documents en fonction de l'intention de celui qui les a produits ; à titre d'exemple : nous savons bien qu'une chanson n'a jamais été produite dans l'intention de faire d'elle un cours ou même de réaliser des activités grammaticales, mais pour tous simplement pour susciter des émotions.

Parmi les avantages aussi, l'enseignant est appelé dans cette approche à créer un climat de communication naturel, en divisant la classe en petits groupes, et cela pour les encourager et les motiver en faisant sentir leur besoin d'échange et d'interaction ; les activités qui peuvent répondre à ce contexte sont multiples, citons les jeux de rôles, les débats, etc. il faut remarquer que l'ensemble de ces activités peut assurer une bonne atmosphère dans laquelle les apprenants vont être motivés.

Quant à l'enseignement de la langue étrangère (le français), nous pensons que le mieux serait que l'enseignant réserve une classe à part entière pour l'apprentissage ; ainsi, il pourra décorer cette classe par les propres réalisations des élèves telles que leurs dessins, affichages rédigés en français dans le but d'installer une ambiance et créer chez eux une motivation envers cette langue.

Christian Puren voit que la variété⁹¹ dans l'approche communicative est également considérée comme un avantage ; c'est pourquoi, les activités et les exercices proposés ne doivent pas être standards et ennuyeux, il faut plutôt qu'ils soient stimulants, créatifs et variés tenant compte des besoins des apprenants car nous avons affaire à un public très complexe et hétérogène. Ainsi, l'enseignant est appelé à rompre avec la méthodologie uniforme et à varier ses techniques d'enseignement en devenant

⁹¹ Puren, C. (2002). *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, « Essais », 1994, cité par Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, pp. 249-250. Paris : PUG.

éclectique.

Cette méthodologie tient compte des différences cognitives chez les apprenants, elle permet en ceci, à l'enseignant de modeler ses pratiques selon les aptitudes et les intérêts des apprenants, c'est-à-dire, leur proposer différents itinéraires selon leur choix, car ils n'apprennent pas tous de la même manière.

En somme, nous pouvons remarquer que l'approche communicative représente une méthode rénovée en didactique des langues, en rendant l'enseignant un facilitateur et l'apprenant actif dans son apprentissage.

II.4. L'enseignement du FLE en Algérie

Nous savons que l'Algérie est un pays où se rencontre plusieurs civilisations ayant marqué l'évolution de ce pays ; le paysage linguistique algérien pourrait le confirmer. En effet, cette diversité linguistique se détermine par la coexistence de différents parlers, comme l'arabe algérien ou littéraire, le mozabite, le targui, etc.

II.4.1. Le français en Algérie

Nous voyons que le contexte historique algérien a reconnu plusieurs moments : la période postcoloniale dans laquelle la langue arabe a été presque effacée, l'idée du colonisateur était d'installer sa langue au détriment de la langue du pays ; le français était donc vu comme langue de civilisation, de modernité et de progrès.

La période précoloniale était marquée par une lutte des algériens contre tous les héritages laissés par l'occupant ; il a été donc question de réhabiliter la langue arabe en tentant de lui accorder sa place méritoire afin que l'identité algérienne se repeint, comme le souligne Mostefa Boutefnouchet dans son ouvrage *La culture en Algérie mythe et réalité* :

« La culture algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique. Son rôle de culture nationale consistera en premier lieu, à rendre à la langue arabe, expression même des valeurs culturelles de notre pays, sa dignité et son

efficacité en tant que langue de civilisation »⁹².

Par rapport à ces propos, nous savons que les choses ne se sont pas déroulées comme cela était tracé ; vis-à-vis de cette loi, il y a eu deux avis entre les algériens : les premiers voulaient que la langue arabe soit la langue de l'union, d'où la loi plus tard de l'arabisation, l'autre partie voulait qu'à côté de la langue arabe, le français pourrait être préservé en tant que prolongement historique.

Les partisans du deuxième avis voyaient que la langue arabe a cumulé un retard très considérable expliqué par un siècle et demi de colonisation ; ce qui a pu engendrer des conséquences négatives sur l'utilisation de la langue arabe dans les contextes politique, culturel et économique du pays ; à l'encontre de ceci, la langue française était vue comme seul support de technologie et de science.

Evidemment, nous savons la loi d'arabisation était vouée à l'échec, ce n'est pas dans notre intérêt d'en avancer les causes de cet échec, mais nous pouvons dire que le processus d'arabisation aurait exigé plus de temps, en outre, le retard subi par la langue arabe en Algérie ainsi que :

« les préjugés hérités de l'ère coloniale ont tous contribué à faire en sorte que le problème ne puisse être résolu en dehors des conditions d'une grave exigence de qualité et d'étapes nécessaires qui seules auront raison de ces obstacles matériels et moraux »⁹³.

Mais disons que la présence de la langue française dans le contexte algérien possède quand même des arguments aussi bien historiques que pragmatiques ; Kateb Yacine disait que cette langue représente pour les algériens *un butin de guerre* ; ceci nous permet de comprendre que sa disparition n'est pas assez aisée ; le français en effet, n'est plus contenu dans les livres ni d'ailleurs dans les papiers ; il s'agit de le voir présent dans les esprits et dans l'imaginaire collectif du peuple algérien. Abdou Elimam voit que le français constitue une des composantes du peuple algérien :

« le français est une langue internationale dont le prestige et la notoriété sont universellement établis.

⁹² Mostefa, B. (1982). *La culture en Algérie mythe et réalité*, p.142. Alger : SNED.

⁹³ *Ibid.* p.151.

Nous en priver et en priver nos enfants reviendrait à refuser ce que notre histoire récente a réussi à forger »⁹⁴.

Dans un article publié dans *Le français dans le monde* (n° 330/2003), Miloud Bouares montre que la présence de la langue française dans les foyers algériens occupe une place prépondérante ; selon lui, il serait intéressant de voir que 60% des algériens pratiquent et comprennent le français ; ceci se comprend car cette présence (la langue française) est largement apparente dans notre vie quotidienne.

En termes de statistiques, nous savons que l'Algérie est considérée comme le premier pays francophone après la France, cependant, lors d'une déclaration faite en Août 1999, le président Bouteflika affirmait que « *l'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie* »⁹⁵. Cette déclaration, bien qu'elle s'inscrive dans un registre politique, voit dans la francophonie une sorte de menace et de danger, mais le président revient pour ajouter que :

*« nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a autant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française ».*⁹⁶

Bien sûr, il est sans dire que la langue française fascine beaucoup les algériens, sa présence, comme nous l'avons déjà dit, est incontestable sur tous les plans : média, internet, voyage, télévision, etc.

Dans un autre sens, la littérature algérienne d'expression française nous montre une autre facette en ce qui concerne l'usage de la langue française par les algériens : Mohamed Dib, Kateb Yacine, Mouloud Feraoun, Malek Haddad, pour n'en citer que ces auteurs, ont tous plaidé pour une littérature engagée, une littérature écrite en langue française mais dont le message est destiné aux français eux même ; à ce sujet, Kateb Yacine disait : « *c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne* »⁹⁷.

⁹⁴ Abdou, E. (2004). *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, p.291. Oran : Dar El Gharb.

⁹⁵ El Watan, 01/08/99.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ Kateb, Y. (1970). Cité par Hubert, N. *L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue* » in *Jeune Afrique*, Paris : Collection B, Arthaud.

Rabah Sebba pense que l'utilisation de la langue française est devenue un constat imposé par la réalité du pays ; ce constat a doté cette langue d'un statut particulier au sein de la société algérienne. L'usage de cette langue est vu, selon cet auteur, comme une représentation environnementale linguistique et culturelle :

« Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université, elle demeure la langue de l'université »⁹⁸.

Tout comme le souligne Pierre Martinez dans son ouvrage *La didactique des langues étrangères* :

« Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots »⁹⁹.

Pour conclure, nous disons que cette présence de la langue française semble loin d'être abandonnée dans la mesure où elle devient de plus en plus synonyme de pratique institutionnelle, sa présence dans le système éducatif algérien en est la conséquence directe de ce que nous avons avancé, le constat que fait à ce propos M. Achouche reste d'actualité :

« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien »¹⁰⁰.

⁹⁸ Sbaa, R. (2013). *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, p 38. Paris: PubliBook

⁹⁹ Martinez. P. (1996). *La didactique des langues étrangères*, p.18. Paris : PUF, Que sais-je?

¹⁰⁰ Achouche, M. *La situation sociolinguistique en Algérie*, in *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, p.46. Grenoble. : Université des Langues et Lettres de Grenoble.

II.4.2. Le français dans le système éducatif algérien

La place que nous accordons à l'enseignement – apprentissage du FLE en Algérie est d'une complexité qui associe le choix politique et le choix du peuple. En effet, parler du français en Algérie nécessite de s'intéresser au domaine éducatif étant donné que l'école est l'un des piliers de la nation.

Aussi, nous voyons que les préoccupations relatives au système éducatif ne sont pas nouvelles. L'éducation et la formation constituent le domaine où se projettent les désirs d'épanouissement pour les individus et les groupes. La société appelle le système éducatif dans lequel elle place ses espérances de progrès et qu'elle tient par voie de conséquence, pour responsable de ses échecs.

Kaci Tahar pense que

« Le système éducatif, à son tour, interpelle la société en général et le pouvoir politique en particulier dont il attend qu'ils lui définissent leurs attentes de façon explicite et qu'ils lui accordent les moyens de ses missions »¹⁰¹.

Ce qui explique qu'une véritable politique éducative doit viser le rôle d'éviter de créer une déchirure entre les souhaits du système en place et les attentes de la société en général.

Depuis que notre système éducatif a opté pour la réforme de 2003, nous avons constaté que cette dernière a beaucoup changé l'organisation générale dans ce système. La méthode *Didine* préconisait un enseignement du FLE dès la deuxième année primaire, cet enseignement se poursuit pendant quatre ans (jusqu'à la 6^{ème} année primaire) ; alors que dans cette nouvelle réforme, le français se retrouve réduit à seulement trois ans pour le palier primaire, et les apprenants débuteront l'enseignement du français à partir de la 3^{ème} année.

À la lumière de ces constatations, il semble alors un peu difficile de dire que le développement actuel que connaît l'enseignement du français langue étrangère dans notre pays, permet réellement d'élargir et d'approfondir les dialogues entre les cultures et les sociétés. A cet égard, les spécialistes en didactique nous apprennent qu'il ne faut

¹⁰¹ Kaci, T. (2003). *Réflexions sur le système éducatif*. Alger : Casbah.

pas penser *réformer* pour la simple réforme, mais plutôt de *former* d'abord à la réforme comme l'explique Mohamed Miliani : « *un sous-développement intellectuel dans un Village Global plus que jamais plurilingue, multiculturel et multidimensionnel* »¹⁰².

Ces propos nous poussent à penser objectivement à la réforme, une réforme qui se doit de préparer de futures générations trouvant leurs ancrages au sein d'une société marquée par des mutations continues. Il s'avère donc primordial de doter l'apprenant et d'installer en lui un répertoire langagier adéquat avec ses nouvelles attentes, où les compétences linguistiques et extralinguistiques se retrouvent le mieux établies. Cela ne peut se faire aussi, sans qu'une sérieuse action soit prise en ce qui concerne la conception de programme et manuels, en référence avec le vécu quotidien de l'apprenant, et en sauvegardant son appartenance idéologique, culturelle, religieuse, bref, son identité. Or, ceci ne devrait également pas éloigner l'idée de s'ouvrir sur l'autre ; la conjoncture de mondialisation-globalisation l'a, d'ailleurs, largement imposée. Nous pouvons illustrer nos dires par les propos du discours du Président Bouteflika tenu durant le 11^{ème} sommet de Beyrouth en 2002 :

*« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes [...]. L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité »*¹⁰³.

Aujourd'hui encore, le système scolaire en Algérie souffre, enseignants, inspecteurs et même parents, sont tous d'accord pour confirmer que la situation est d'autant alarmante ; le contrat didactique dont il est question est touché au plein fouet ; les raisons en sont multiples et les décisions qui se font entendre du jour au lendemain n'ont pas parvenu à donner le bon remède. Parmi ces raisons, et pour les besoins de notre recherche, nous pensons que l'hétérogénéité des niveaux pose un sérieux

¹⁰² Miliani, M. (2003). *La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien*, in *Educations et Sociétés Plurilingues*, n°15, CMIEBP, Aosta, décembre, p.18.

¹⁰³ Naouel, A-M. (2013). « La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien ». p. 56. in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

problème, c'est pourquoi nous avons vu qu'il est dans l'impératif d'entreprendre des actions pouvant mener à trouver les solutions pratiques souhaitables.

Mieux vaut donc partir de notre hypothèse que, si la majorité des élèves ne suit plus, n'étudie plus, c'est que l'organisation des enseignements ne convient plus et qu'il faut changer. Nous avons parlé de classe hétérogène par opposition à la classe homogène, mais pouvons-nous sérieusement parler de classe homogène quand nous rassemblons dans une division plus de 30 élèves venus de différents horizons ?

II.4.3. Le français en termes de recommandations au cycle moyen

D'après l'article n° 2 de la loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale :

«Art. 2. L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.»¹⁰⁴.

Nous pouvons résumer cette loi dans les points suivants :

- Ancrer chez les apprenants le sentiment d'appartenance à la nation algérienne, et ce, en leur faisant aimer leur patrie tout en étant fiers, sans oublier leur attachement et les symboles représentatifs de l'Algérie.
- Consolider chez les apprenants leur conscience individuelle et collective pour qu'ils puissent forger une identité nationale dans laquelle, ils préserveront les valeurs de l'islamité, l'arabité et l'amazighité.
- Inculquer en eux les valeurs de la révolution du 1 novembre 1954 à travers des enseignements qui visent l'histoire nationale, l'image de l'Algérie et l'attachement au patrimoine religieux, géographique et culturel.
- Installer chez nos apprenants les principes de la paix, de la démocratie et l'ouverture sur le monde en les guidant à s'insérer dans un monde de progrès et

¹⁰⁴ Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

de modernité, un monde fondé sur le respect, le travail, la solidarité et la tolérance.

Dans la même lignée, nous lisons dans l'article n° 4 de la loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale :

«Art. 4. En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir.»¹⁰⁵.

À ce titre, nous résumons également cet article dans les points suivants :

- Former des apprenants armés de connaissances interdisciplinaires leur garantissant des apprentissages afin de leur faciliter l'accès à la vie.
- Promouvoir chez les apprenants une culture plus large, une culture qui va leur permettre d'approfondir leurs apprentissages qui prennent les caractéristiques scientifiques, artistiques et littéraires.
- Inciter chez les apprenants la capacité intellectuelle, physique et psychologique en renforçant chez eux la faculté de communiquer.
- Equiper nos apprenants de compétences pertinentes leur permettant un épanouissement dans différentes situations authentiques de communication.
- Mener nos apprenants à maîtriser deux langues étrangères au minimum.
- Imprégner nos apprenants dans un monde dans lequel ils peuvent facilement avoir accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

¹⁰⁵ Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Conclusion

En terminant cette partie, nous tenons à rappeler que notre but a été d'inviter le lecteur à prendre conscience des notions de base telles que l'enseignement, l'apprentissage, les compétences, etc. Nous avons constaté que ces notions de base, visiblement incontournables, semblent faire référence à d'autres notions.

De plus, nous avons vu deux groupes de théories : celles relatives au conditionnement et celles qui retiennent la compréhension et le raisonnement comme mode de construction de la réponse. Le conditionnement qui apparaît comme une démarche faisant intervenir une certaine automaticité dans la réponse est privilégié par le béhaviorisme. Il se distingue d'une construction autonome, consciente, moins immédiatement dépendante de l'environnement que préfèrent le constructivisme et le socioconstructivisme et dire aussi que le courant comportementaliste ou béhavioriste de l'éducation a retenu, des pratiques de différenciation et de remédiation tout en donnant des exemples.

Dans le deuxième chapitre, l'accent était mis sur les différentes méthodologies d'enseignement – apprentissage en FLE. Pour nous, un regard rétrospectif sur l'enseignement – apprentissage des langues pourrait nous donner une image globale sur les méthodes et les stratégies les plus efficaces à mettre en œuvre afin d'améliorer le processus d'apprentissage ; nous avons achevé ce chapitre par une petite description portant sur le cas du français en Algérie, et sur son état de lieu en termes de recommandations dans le cycle moyen.

Dans ce qui va suivre, nous comptons aborder la pédagogie différenciée où nous verrons dans un premier lieu la notion de l'hétérogénéité des apprenants, et en second lieu, les premières tentatives ainsi que quelques modèles de différenciation pédagogique.

Deuxième partie

**La différenciation pédagogique
comme réponse à l'hétérogénéité
des apprenants de 4ème année
moyenne**

« Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste...»

A. DE PERETTI

Introduction

Concourir à l'égalité des chances pour tous, est le rêve de tous les enseignants qui doivent amener tous les apprenants vers la réussite ; ce qui les obligent à commencer par comprendre le phénomène d'hétérogénéité, leurs demandes, leurs rythmes de développement, sans perdre de vue les objectifs communs à tous, et pour que cela se réalise, l'enseignant devrait différencier, c'est-à-dire rompre avec la pédagogie frontale et mettre en place une organisation de travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale, de plus, il faudrait penser à utiliser cette hétérogénéité et ne pas seulement voir le problème qu'elle représente mais également sa richesse.

Il s'agit alors dans une perspective didactique de savoir pratiquer la différenciation pédagogique pour une prise en charge efficiente des disparités de niveaux. C'est pourquoi nous avons préféré répartir la présente partie en deux chapitres. Ainsi, nous pensons à travers cette étude atteindre simultanément deux objectifs que nous jugeons importants : le premier, c'est de permettre aux lecteurs d'abord de mieux comprendre qu'est-ce que l'échec scolaire? et ses causes ; puis, il serait question d'aborder avec plus de détails le concept d'hétérogénéité à savoir sa définition à travers les dictionnaires ; comme il serait aussi au niveau du même chapitre question de décortiquer méticuleusement les composantes de l'hétérogénéité au sein d'un même groupe classe et enfin, décrire le matériel qui permet de gérer l'hétérogénéité tout en parlant des rôles que doivent jouer l'Ecole et l'enseignant.

Dans le deuxième chapitre, nous essayerons de répondre aux problèmes d'hétérogénéité de niveau par la pédagogie différenciée, nous procéderons à un examen

minutieux des soubassements et des fondements théoriques de la notion de la pédagogie différenciée. Enfin, nous terminerons ce chapitre par quelques modèles de la pédagogie différenciée, à savoir le modèle de Philippe Meirieu et celui Halina Przesmycki.

Premier chapitre

L'hétérogénéité : un défi à relever

CHAPITRE I

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ : UN DÉFI À RELEVER

L'école fonctionnait avant selon le principe de traitement standard, mais ce dernier ne peut être le meilleur pour tous, car tous les apprenants ne possèdent pas le même niveau de développement, le même rapport au savoir, ils n'ont pas les mêmes acquis préalables, ni les mêmes intérêts, ni d'ailleurs les mêmes façons et moyens d'apprendre.

Dans ce premier chapitre, nous préférons d'abord parler de l'échec scolaire et de ses causes. Nous nous intéresserons ensuite, au concept d'hétérogénéité et à ses composantes, à savoir l'hétérogénéité du cadre de vie de l'apprenant, différences du cadre psycho familiaux, hétérogénéité des cadres scolaires, etc.

I.1. L'échec scolaire ; qu'est ce que c'est ?

Il est connu que le concept échec a toujours été relatif au processus enseignement-apprentissage ; quand il s'agit du domaine de l'emploi qui se fait généralement par l'apprentissage et la formation sur la quantité, nous ne parlons plus de l'échec scolaire ; ce n'est que lorsque nous évoquons la qualité scolaire qui avait un effet sur la qualité sociale et l'affirmation du droit de la réussite pour tout le monde, que l'échec scolaire devient un souci capital. Nous pensons donc commencer par définir le concept qui semble au départ difficilement définissable, à raison de voir que cette notion évolue parallèlement avec l'évolution de la société, comme le montre Francine Best « *la genèse de cette idée est plus ancienne* »¹⁰⁶.

Aujourd'hui, nous ne parlons que d'échec scolaire, c'est ainsi qu'il est devenu un terme d'actualité central,

C'est un sujet totalement d'actualité, il est même devenu un sujet de société. Aissa

« L'échec scolaire est étroitement lié en sus de la mauvaise prise en charge de la condition mentale, psychologique, et intellectuelle, de l'enfant, à la précarité des objectifs éducatifs et culturels, à celle du processus de l'orientation qu'il sous tend et à celle de l'évaluation qu'il anime. En somme, à

¹⁰⁶ Francine, B. (1997). *Que sais-je, L'échec scolaire*, p. 7. Paris : PUF.

*la fébrilité du modèle de la mission éducative et culturelle qui le gère [...]. Il est la traduction intégrale des difficultés d'acquisition des connaissances ou de l'inadaptation à l'école ».*¹⁰⁷

Tandis que chez Gérard Chauveau, le terme échec scolaire recouvre trois types de contraintes : d'abord des contraintes d'adaptation par rapport à la structure scolaire, ensuite, des contraintes relatives à l'apprentissage, et enfin, des contraintes causées par des perturbations du cursus scolaire.

Francine Best revient pour nous proposer trois indicateurs signalant l'échec scolaire, à savoir les résultats des évaluations et le redoublement ou le retard scolaire.

La notion d'échec scolaire a été toujours vue comme relevant d'un traumatisme dans lequel l'apprenant se considérait comme incapable, que ce soit sur le plan linguistique ou même intellectuel, ce qui le pousse à perdre la confiance en soi, à devenir découragé dans l'acte enseignement-apprentissage ; ce qui permet de constater que tous ces facteurs vont l'influencer négativement en le menant à l'échec.

I.2. L'échec scolaire, source de dérangement

Philippe Perrenoud nous apprend que « *La sociale précédait la ségrégation scolaire* »¹⁰⁸. Selon lui, on ne parlait pas du concept ni de la manière de lutter contre l'échec scolaire avant le vingtième siècle ; nous savons tout simplement qu'à cette époque, seulement un nombre très restreint qui avait accès à poursuivre des études longues, les autres cependant, apprenaient à l'école quelques principes de base, ensuite, ils retournaient à la vie sociale où ils s'intégraient dans les différents domaines tels que les usines, les champs, etc.

Mais vu les développements de la société, et à partir de 1959, l'école primaire recommande l'unification où l'enseignement devient obligatoire pour tout le monde jusqu'à l'âge de 16 ans. L'importance de la scolarisation occupait aussi le grand débat public ayant des retombées directes sur le développement économique.

¹⁰⁷Khaled, C.A. *Echec à l'échec scolaire ou l'échec à l'échec social*, PP.60-61: Paris : Nathan.

¹⁰⁸Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*, p.25: Paris.: ESF.

Ce constat a engendré une autre contrainte : puisque l'accès était reconnu obligatoire pour tout le monde, on s'est retrouvé avec d'autant marqué la notion d'échec scolaire, c'était à cause de voir que tous les apprenants se retrouvaient obligatoirement au secondaire, alors qu'on commençait à comprendre logiquement que c'était du fait normal de voir que certains apprenants peuvent pousser plus loin leurs études, alors que d'autres non. Autrement dit, il s'agissait d'une inégalité de chance pour poursuivre les études.

Dans ce sens, Pierre Bourdieu disait en 1966 :

« Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales »¹⁰⁹.

D'après Bourdieu, cette inégalité était due à *l'indifférence aux différences*, c'est ainsi qu'en 1975, le collège unique était mis en place, et que le terme *pédagogie différenciée* est apparu suite aux travaux du pédagogue Louis Legrand sur le concept de démocratisation de l'école en réaction à la *massification* des effectifs scolarisés. Les effets de la pédagogie de Legrand ont quand même donné ses fruits entre 1977 et 1980.

En finale, la loi d'orientation de 1989 en ce qui concerne l'égalité des chances dans le système scolaire, a tenu compte du rythme d'apprentissage de chaque apprenant. En 1990, la mise en place des systèmes des cycles au niveau des écoles élémentaires était certifiée à travers la différenciation pédagogique.

Au sujet de notre système éducatif, il faut dire que l'échec scolaire constitue un phénomène très récurrent, c'est pourquoi nous voulons le traiter afin d'en trouver quelques remèdes.

1.3. Les causes de l'échec scolaire

Les déperditions causées par les échecs scolaires sont très apparentes en Algérie, elles sont au premier plan sur la scène éducative, et elles occupent de plus en plus les intérêts et préoccupations de tous les acteurs du processus enseignement-apprentissage,

¹⁰⁹Bourdieu, P. in Perrenoud, P. (1996). *Lapédagogie à l'école des différences*, p.25. Paris.: ESF.

tels que les parents, les enseignants, l'institution, les chercheurs, etc. Quels sont donc les facteurs ayant causé l'échec scolaire ?

I.3.1. L'école, le maillon faible de l'échec scolaire

Nous remarquons que notre système scolaire actuel est considéré parmi les premières causes dans l'échec scolaire ; en effet, ce système a contribué directement à ce phénomène dans la mesure où il propose un enseignement standard, normatif, identique à des apprenants qui sont visiblement hétérogènes, ils n'ont pas le même niveau : ils ont des différences sur les plans intellectuel, physique, cognitif, affectif, etc. Francine revient pour nous dire : « *Cependant, c'est au collège que l'échec scolaire apparaît nettement, [...] que le collège est considéré, à l'heure actuelle, comme le maillon faible du système éducatif.* »¹¹⁰

Etant admis que chaque apprenant possède son propre rythme, il semble important de souligner que notre système n'est encore pas en mesure de prendre en charge cette faculté. Il n'est pas assez étonnant de constater que l'effectif de nos classes reste l'un des problèmes majeurs, des classes composées de 40 à 50 élèves posent un sérieux problème, aussi bien aux enseignants qu'aux enseignés eux-mêmes, du coup, il devient vraiment difficile d'apporter pour chaque apprenant l'aide qui lui convient individuellement.

Face à cette réalité donc, nous trouvons inadéquat le fait de prescrire le même traitement pédagogique à des apprenants si différents. Il nous semble ainsi que la différenciation pédagogique pourrait être considérée comme une solution à ce problème.

Selon l'inspection générale de l'éducation nationale, c'est la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignements et d'apprentissages, afin de permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs.

I.3.2. L'élève et la catégorie sociale

Nous savons que le vécu social de l'apprenant est encore un facteur déterminant en ce qui concerne l'échec scolaire en question ; en effet, plusieurs études sociologiques ont prouvé que les écarts sociaux existant entre les apprenants ont un impact sur le rendement

¹¹⁰ Francine, B. op-cit. p.44.

de ces derniers ; c'est aussi au juste titre de remarquer que des apprenants étant proches culturellement du contexte de leurs enseignants, auront certainement un rendement bien appréciable que ceux qui ne le sont pas.

En ceci, il faut aussi parler du rôle incontournable que pourrait jouer la famille, c'est ce que la didactique appelle couramment le milieu socio-affectif ; nombre de recherches ont également attesté en faveur du rôle très important de la famille : soutien scolaire, aide culturelle, développement cognitifs des représentations, amélioration des facultés langagières, etc. bref, il est sans dire que les avantages du milieu socio-affectif sont incontestable et nombreux, il incombe seulement de bien les prendre en considération.

I.3.3. Le fatalisme scolaire

Parmi les causes de l'échec scolaire, nous citons également le fatalisme scolaire ; il s'agit d'une attitude que se manifeste chez les apprenants âgés entre 8 et 12 ans. Ce comportement provoque une absence du désir d'apprendre chez les apprenants, il provoque chez eux, aussi, un manque de curiosité intellectuelle ce qui engendre une absence de l'envie de savoir. Enfin, ce fatalisme peut entraîner une souffrance chez les apprenants incapables de travailler ou de se concentrer sur leurs tâches malgré leurs désirs d'apprendre.

Comme conséquences directes sur le rendement des apprenants, nous remarquons que le fatalisme scolaire rend ces apprenants obstrués dans leur manière de penser, il les rend extérieurs au processus enseignement-apprentissage dans le sens où ils n'interviennent pas convenablement pendant les activités scolaires par crainte d'être interrogés. A titre illustratif, lorsqu'un enseignant pose une question aux apprenants, et que parmi ces derniers, il y a quelques-uns qui ont la bonne réponse, mais le fait de penser être interrogés après avoir donné la réponse (plus d'éclaircissements, d'explications, etc.) peut créer un blocage intellectuel chez ces apprenants, synonyme, bien entendu, de l'échec scolaire.

I.3.4. L'inadaptation des programmes

L'inadaptation au niveau des programmes est aussi un facteur important dans l'échec scolaire, selon nous, il s'agit de non-conformité par rapport aux besoins et aux intérêts des apprenants, comme par exemple, la surcharge des programmes, les méthodes

d'enseignement reconnues le plus souvent démotivantes, les carences vis-à-vis du matériel qui est aussi inadéquat, les pratiques enseignantes qui ne déclenchent pas chez les apprenants la curiosité et la motivation intellectuelles souhaitées, un contenu très éloigné du concret et du vécu des apprenants, qui ne prend pas en compte le développement psychologique des apprenants, des séances ennuyeuses qui surmontent les capacités intellectuelles et physiques des apprenants, des recommandations institutionnelles qui sont mal organisées en ce qui concerne les horaires, les lois, etc., un enseignement qui s'adresse au collectif sans qu'il tienne compte des particularités individuelles de chaque apprenant.

Cet enseignement qui, dans la majorité des cas, est cloisonné sur lui-même, n'offre donc que des possibilités de voir se concrétiser l'échec scolaire au sein de notre système éducatif... nous devons, au contraire, penser à une Ecole qui tend la main à tous les apprenants, et à titre égal ; des apprenants étant hétérogènes, diversifiés dans leurs modes de pensées et de vie, mais aussi, dans leurs variétés culturelles et sociales ; une Ecole censée amener tous les apprenants vers un véritable épanouissement et un développement de leurs personnalités.

I.3.5. Le redoublement

Nous savons que parmi les avantages du redoublement dans le processus enseignement-apprentissage, c'est de permettre aux apprenants de se rattraper vis-à-vis des apprentissages non assimilés au cours des années précédentes, mais cette faculté semble être plus ou moins contestée ; certaines recherches, à titre d'exemple, ont montré que l'effet escompté du redoublement sur la psychologie des apprenants, produit des conséquences un peu négatives quant à l'idée que ces apprenants vont construire sur le redoublement : des problèmes au niveau d'adaptations des apprenants redoublés, une vision rétrograde de la part de la société, freinage dans la maturation personnelle des apprenants, etc. pour ne citer que ces quelques facteurs causés par le redoublement, et ayant une incidence directe conduisant à l'échec scolaire. Francine Best note à ce sujet que : « [...] *de redoublement perturbe tant les élèves qu'ils ne progressent pratiquement plus* »¹¹¹

¹¹¹ Francine, B. op-cit. p.40.

Sur le plan psychologique également, nous ne devons omettre le fait que le redoublement pourrait aussi entraîner chez les apprenants une baisse de l'estime de soi, où le scepticisme règne sur leurs capacités et leurs compétences, c'est ainsi que ces apprenants vont négativement percevoir l'idée du redoublement, et n'en voient pas les avantages, et c'est là où le redoublement devient pour eux un échec sur le plan personnel, un échec qui ne conduit jamais à la réussite. A force de voir se répéter le redoublement chez certains apprenants, nous constatons une forme d'abandon qui se manifeste et s'accroît du jour en jour en fonction des résultats obtenus, car derrière, il y a lieu de voir une grande baisse de motivation chez ces apprenants.

Mais, objectivement parlant, il ne faut pas perdre de vue les bienfaits du redoublement ; nous avons évoqué plus haut les avantages du redoublement, mais l'intervention didactique ne peut concevoir des apprenants qui passaient aux classes supérieures sans avoir cumulé préalablement les bases, à la fois nécessaires et indispensables pour ce passage ; en l'absence de ces prérequis donc, les apprenants dont il est question vont logiquement se retrouver en situation d'échec scolaire.

I.3.6. La formation des enseignants

Former les enseignants, bien que ce soit un facteur qui concerne directement les institutions scolaires, mais c'est quand même un facteur d'échec vis-à-vis du rendement des apprenants. En effet, penser former les enseignants en les dotant de moyens et d'outils bien adaptés au contexte enseignement-apprentissage, conduit peut-être à lutter contre l'échec scolaire. En termes de formations, nous ciblons la méthode enseignante en classe de FLE, la gestion des classes, la planification des cours, le respect de la progression, etc. nous ciblons également le plan cognitif des enseignants en ce qui concerne la psychologie des apprenants, leurs rythmes de développement intellectuel qui pourraient se faire par le biais de la pédagogie différenciée considérant chaque apprenant un cas à part entière.

I.3.7. Les situations psychoaffectives

Nous savons que notre système scolaire s'articule sur des enseignements organisés sous forme de paliers : le primaire, le collège, le secondaire, etc. Le palier primaire, à titre d'exemple, annonce la rupture avec la vie préscolaire des apprenants où ils étaient encore considérés comme des enfants, autrement dit, il y aura certainement beaucoup de choses à

dire sur le plan psycho-affectif. De même, le passage du primaire vers le collège, annonce lui aussi une autre rupture, il s'agit, toujours sur le plan psycho-affectif, du passage de l'enfance scolaire vers l'adolescence où des changements psycho-morphologiques vont influencer les apprenants. Nous pouvons faire étendre la même remarque en ce qui concerne le passage du collège au secondaire ; les apprenants ont, dans ce cas, plus besoin d'autonomie, de vie privée qu'ils développeront strictement sur un plan personnel.

Dans cette conjoncture, l'échec scolaire est vu comme causé par certaines troubles d'ordre comportemental ; en effet, par rapport aux ruptures psycho-affectives que nous avons évoquées dans le paragraphe précédent, nous voyons un refus net de l'école chez ces apprenants, et ce refus est graduel dans le sens où il peut aller de simples blocages intellectuels jusqu'à des troubles névrotiques plus importants.

Le remède serait, sans doute, de prévoir un équilibre psychoaffectif familial qui, seul, pourrait être bon garant de la situation scolaire. A titre d'exemple, les réactions des apprenants face à des facteurs douloureux tels que le deuil, le divorce, les mauvais traitements, etc. risquent, à coup sûr, d'affecter leurs performances scolaires. L'enjeu capital dans ce cas précis, est celui de prendre au sérieux la construction de la personnalité des apprenants.

Dans les situations psycho-affectives conduisant à l'échec scolaire, nous pouvons aussi parler des sentiments de dévalorisation chez les apprenants, du complexe d'infériorité, d'une attitude d'impuissance qu'ont ces apprenants devant les difficultés, et bien d'autres conséquences provoquées par la concurrence fraternelle, où certains apprenants entrent en compétition.

Enfin, nous pensons tout vrai de dire que connaître les causes de l'échec scolaire est certes nécessaire, mais il demeure insuffisant pour éradiquer le mal. Il faut plutôt des actions plus efficaces et concordantes de tous les participants au processus enseignement-apprentissage, à commencer par la tutelle, les enseignants, pour arriver au milieu et à la société en général. Dans tous les cas, nous aurons l'occasion plus loin de revenir sur tous ces concepts avec plus de détails lorsque nous entamerons la notion de l'hétérogénéité avec ses multiples composantes.

I.4. L'hétérogénéité : un concept flou

Dans son ouvrage intitulé *Enseigner en classe hétérogène*, Marie-Claude

Grandguillot nous apprend que l'hétérogénéité est « *une notion floue, sorte de terme-paravent utilisé couramment dans les discours pédagogiques* »¹¹² ; cela sous-entend que le terme est par essence, polysémique, et accepte des assertions multiples, souvent pluridisciplinaires ; en ce qui nous concerne, nous nous limitons, dans notre manière d'approcher ce terme, aux définitions qui ont un rapport plus ou moins directe avec notre discipline, à savoir la didactique.

Mais qu'entendons-nous au juste par hétérogénéité ?

I.4.1. Définir l'hétérogénéité

Nous lisons dans *Le Robert Historique* (2001) la définition suivante pour le terme hétérogénéité :

*« Hétérogène et hétérogénéité procèdent, à travers des formes latinisées heterogenitas, du grec heterogenes, constitué du préfixe hetero qui signifie autre, et du suffixe genos qui veut dire gène. Au sens commun, ils désignent proprement des éléments ou des objets reconnus d'espèces, de genres, biologiques, logiques ou grammaticaux, différents (par exemple la classification systématique aristotélécienne par genre et par espèce ; dans l'espèce humaine, les genres masculin et féminin) ceci dit que le terme hétérogène, désigne étymologiquement d'un autre genre, d'une autre espèce »*¹¹³.

Le dictionnaire Dico 38 (version électronique) nous propose la définition suivante pour le concept hétérogénéité : « *Caractère de ce qui est hétérogène, de ce qui est constitué d'éléments de nature différente* »¹¹⁴. Pas loin de cette idée *Le Petit Robert* (2002), nous propose une définition presque similaire du même terme : « *caractère de ce qui est formé d'éléments disparates* »¹¹⁵.

¹¹² Grandguillot, M-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*, p.1. Paris : Hachette.

¹¹³ Dictionnaire Robert Historique, (2001). p.518. Paris : Robert.

¹¹⁴ Dico 38. Version électronique.

¹¹⁵ Le petit Robert, (2000). p.1218. Paris : Robert .

La mise en application de ces définitions dans une classe de langues, particulièrement le FLE, suppose qu'il y ait des éléments différents, à savoir les apprenants, car chacun d'eux est nécessairement différent de l'autre, cependant, le concept d'hétérogénéité est considéré autrement par l'enseignant. Ce dernier, conçoit le concept dans le savoir même, c'est-à-dire, une variété au niveau du savoir enseigné, c'est pourquoi, il nous semble juste de dire que la notion hétérogénéité concerne aussi bien la différence chez les apprenants et au niveau des savoirs que possède chacun d'eux, ce qui permet de voir une complexité au niveau de cette hétérogénéité, car cela nous conduit à une sorte de ségrégation de ces apprenants : bons apprenants / mauvais apprenants. L'ensemble de ces définitions nous conduit à poser la question suivante : sur quoi nous fondons-nous pour dire qu'une classe est hétérogène ?

Nous pensons qu'avant de répondre à cette question, il convient d'en étudier son processus historique et les différentes formes de l'hétérogénéité.

I.4.2. L'hétérogénéité, un processus historique

C'est au cours des années 1960 – 1970 que nous pouvons attester une date à laquelle on commençait à parler concrètement en ce qui concerne la construction du terme d'hétérogénéité ; Marie-Claude Grandguillot nous confirme d'ailleurs cette idée : « *L'hétérogénéité, telle que nous la connaissons aujourd'hui, s'est en effet construite dans un processus historique* »¹¹⁶. Pour ne pas se laisser sombrer dans des considérations purement d'ordre historiques, car la présente étude ne prend pas cette approche de cet ange, nous voyons plus utile d'exposer la catégorisation précise et concise que nous proposait Marie-Claude Grandguillot :

« - comme une contrainte : c'est une conséquence incontournable de l'hétérogénéité sociale et de la démocratisation de l'école.

- Comme une fin ; l'hétérogénéité des classes se présenterait alors comme l'achèvement d'un processus historique, comme l'aboutissement d'un objectif fixé [...] par les concepteurs.

¹¹⁶ Grandguillot, M-C. op-cit. p. 15.

- *Comme un moyen ; le moyen que peut se donner notre société pour maintenir ou confronter le lien social [...] L'école demeurerait alors le seul creuset intégrateur.* »¹¹⁷

Il nous semble bien clair de dégager de ces trois hypothèses une manière raisonnable de traiter le concept hétérogénéité en fonction de trois facteurs qui sont : la contrainte, la fin et le moyen.

I.4.3. Composantes de l'hétérogénéité au sein d'un même groupe/classe

Personne ne peut nier, de nos jours, que le terme d'hétérogénéité fait référence au contexte enseignement-apprentissage, mais cela ne devrait pas laisser croire que cette hétérogénéité est seulement due au niveau scolaire, sinon plus simpliste, comme le reconnaît Halina Przesmycki « *le résultat apparent, d'autres différences importantes à cerner* »¹¹⁸. Afin que les enseignants remplissent convenablement leur mission, il est nécessaire de connaître quelles sont les autres formes qui doivent être à l'origine de l'hétérogénéité et ce, pour mieux répondre aux attentes et aux besoins des apprenants.

Dans sa formule célèbre, Jean Dewey, note à ce sujet « *Que faut-il pour enseigner le latin à Jean? Connaître Jean* »¹¹⁹, et nous lisons dans ces propos la même idée exprimée par Edward Clapared qui voit que le fait de travailler avec l'apprenant sans le connaître, est considéré comme une faute capitale ; dans la même lignée, Platon nous dit de prendre le temps à observer les apprenants, ainsi, nous serons plus à porter de connaître les dispositifs de chacun.

I.4.3.1. Hétérogénéité du cadre de vie de l'apprenant

Nous savons bien que chaque apprenant, en venant à l'école, dispose d'un vécu personnel issu d'une histoire familiale qui lui est propre. Dans cette histoire, l'apprenant retrace l'ensemble de ces aventures, ses désirs, ses émotions, ses expériences, etc. et tout cela se traduit à travers les diverses formes de représentation que possède cet apprenant vis-à-vis de sa manière de concevoir le monde extérieur.

¹¹⁷ Grandguillot, M-C. op-cit.p.16.

¹¹⁸ Przesmycki, H. (2004).*La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette. p. 76.

¹¹⁹ Dewey, J. In, Genivière C.-M. (1996). Des élèves en difficultés, p.30. Paris : Harmattan.

I.4.3.1.1. Différences socioprofessionnelles

En abordant plus haut les causes de l'échec scolaire, nous avons évoqué déjà le facteur social et le rôle de la famille ; en ce sens, les différences socioprofessionnelles constituent un des facteurs d'inégalité par rapport aux niveaux scolaires des apprenants. Halina Przesmycki l'affirme d'ailleurs en disant que « *Les différences socioprofessionnelles des parents participent à la genèse de l'inégalité des niveaux scolaires* »¹²⁰.

Des enquêtes menées à ce sujet ont montré que les apprenants issus de famille aisées (des familles constituées des parents : médecin, ingénieur, enseignant, etc.) auront plus de chance à réussir dans leur rendement, et d'éviter par voie de la conséquence de redoubler l'année, contrairement à d'autres apprenants qui sont moins aisés ou qui ne le sont plus, issus de familles, le plus souvent, dites non instruites (ouvriers, ...). Il semble intéressant de mentionner que ces enquêtes, ont confirmé que les apprenants de la deuxième catégorie, ce sont eux qui seront le plus exposés au redoublement.

I.4.3.1.2. Différences des cadres psycho-familiaux

Les différences des cadres psycho-familiaux sont d'origine psychologique. Les spécialistes dans cette matière nous apprennent que les apprenants ont des connaissances hétéroclites des systèmes d'éducation ; cela s'explique, à nos yeux, par le rôle joué par leurs familles dedans, autrement dit, nous aurons affaire à des différences au niveau du développement intellectuel chez ces apprenants. Tout comme Jean Piaget, Jacques Lautrey, qui distingue trois cadres psycho familiaux, reconnaît que l'

*« environnement sera d'autant plus favorable au développement cognitif qu'il sera source de déséquilibre susceptible de donner lieu à des compensations et donc à des constructions »*¹²¹

Dans le premier cadre, appelé le *cadre souple*, les apprenants ont assez de liberté et d'autonomie ; leurs familles leur accorde la possibilité de prendre des initiatives et d'avoir des responsabilités. En se référant à la psychologie sociale, les règles de vie seront

¹²⁰ Przesmycki, H. op. cit. p. 77.

¹²¹ Lautrey, J. In, Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette. p. 77.

énoncées clairement et expliquées aux apprenants, comme elles peuvent être discutées ou mêmes refusées par les apprenants.

Par contre, dans le deuxième cadre appelé *cadre rigide*, les apprenants seront exposés à accepter impérativement les règles fixées préalablement ; dans ce cas, ils deviennent passifs et n'auront plus le droit de commenter, ni de discuter ou contester ces règles.

Ainsi, dans le troisième cadre appelé *cadre incohérent*, nous distinguons la présence de deux formes : dans la première, il s'agit de règles et lois qui ne seront pas exposées, mais il incombe plutôt aux parents de les faire expliciter d'une manière anarchique, voire même arbitraire, en fonction de ce qu'ils voient nécessaire aux apprenants. Tandis que dans la deuxième forme, les parents vont adopter tout simplement un cadre éducatif distinct et parfois, contradictoire.

D'après ce que nous venons de dire, la tâche face à laquelle l'enseignant se retrouve confronté est tellement lourde que l'on ne puisse vraiment la cerner. Disons tout court, qu'il vaudrait bien que les enseignants connaissent parfaitement le métissage psychologique de leurs apprenants, Jacques Lautrey rajoute qu'

« il devient de plus en plus fréquent de voir des enfants envahis par les problèmes familiaux qui arrivent donc dans une classe en étant ailleurs, qui ne sont pas disponibles pour les apprentissages »¹²².

I.4.3.1.3. Différences des stratégies familiales

Il est bien admis que le milieu qui entoure les apprenants leur permet de voir et de véhiculer des images qui peuvent relever du stéréotype ; c'est ainsi que leurs familles, en déployant des stratégies relatives, se doivent d'orienter leurs enfants (les apprenants) afin que leurs attitudes soient modelées par rapport aux matières enseignées.

Halina Przesmycki¹²³ nous explique que la motivation diffère d'un apprenant à un autre, elle n'est jamais statique et c'est à la famille (les parents) de l'inciter chez leurs enfants en fonction, bien sûr, des dispositions de cette famille. Ainsi, les apprenants que

¹²² Lautrey, J. (2004). *L'école au-delà de ce que l'on voit. Pour une école habitable dans une société en voie de déparentalisation*, Conférence, Avril.

¹²³ Przesmycki, H. (2004). op.cit. p. 80.

nous voyons dotés d'images négatives, ne sont en définitif, que le résultat d'une dévalorisation de la part de leurs parents, ce qui risque de les conduire inévitablement à l'échec scolaire.

Le hic est de voir que chez les parents, d'anciennes représentations d'ordre négatif se sont construites ; ces parents se réfèrent le plus souvent à des stéréotypies néfastes en ce qui concerne les expériences qu'ils ont cumulées dans leurs vies scolaires de jadis ; et c'est ainsi qu'ils agissent, dans le courant de leurs vies actuelles, négativement avec leurs enfants, ce qui permet de leur transposer indirectement cette vision rétrograde et pessimiste. Dans le cas échéant, les parents peuvent avoir un effet considérablement important en ce qui concerne la vision qu'ils prétendent transmettre à leurs enfants.

I.4.3.1.4. Différences socioculturelles

Sous ce titre, nous ne pouvons que confirmer l'importance des différences socio-culturelles et leur impact sur le rendement des apprenants ; en effet, l'école représente le lieu où se réunissent les diversités sociales des apprenants, selon Halina, ces différences peuvent même avoir un effet sur leurs résultats « [L'hétérogénéité socioculturelle] conduit à l'hétérogénéité des résultats scolaires par le biais des différences du code culturel des élèves qui se cristallise autour de deux éléments : le langage et les valeurs »¹²⁴. Dit autrement, l'écart qui peut exister entre un apprenant et son langage culturel pourrait facilement conduire cet apprenant aux difficultés le menant à un échec certain.

En effet, le registre linguistique utilisé par les apprenants entre en jeu dans la mesure où il fait référence à la langue maternelle ; s'il existe donc un grand décalage entre la langue maternelle de l'apprenant et celle de l'école, il y aura des carences au niveau des prérequis de cet apprenant. Cependant, et en ce qui concerne l'utilisation du vocabulaire, si ce dernier se manifeste d'une manière restreinte chez l'apprenant, c'est-à-dire que les références dont Halina expliquait par le terme langage, ne sont pas compatibles avec celle préconisées par l'école, l'apprenant se retrouve, encore une fois, devant la difficulté lui imposant un certain échec scolaire. A titre d'exemple, la fonction langagière ainsi que la valeur que possède un apprenant du verbe *traiter* pourrait être distinctement différente par rapport au vécu socio-culturel de cet apprenant ; dans une activité de vocabulaire, l'apprenant peut utiliser le verbe *traiter* pour désigner *aborder*, *examiner* ou *étudier*, alors

¹²⁴ Przesmycki, H. (2004). op.cit. p. 77.

que dans un autre usage, le même verbe peut simplement renvoyer à l'expression : Madame, elle me *traite*, qui signifie pour l'exemple : Elle m'*insulte*.

En poursuivant l'idée portant sur le rôle des parents, déjà évoquée plus haut, nous avons dit que si ces derniers appartiennent à des classes sociales soutenues, des enseignants à titre d'exemple, ceci permet de constater que leurs enfants bénéficieront des avantages quant à la structure langagière qu'ils auront à utiliser à l'école ainsi que le vocabulaire qu'ils mettront en place. A ce sujet Marie-Thérèse Chaduc et all avancent que « *Les enfants d'enseignants réussissent mieux à l'école car ils y retrouvent le même discours qu'à la maison* »¹²⁵. Ce n'est d'ailleurs pas très étonnant de voir que les auteurs ne font que soutenir la même idée spéculée par Halina Przesmycki :

*« Le contenu enseigné étant marqué culturellement, il profite moins à ceux qui ne retrouvent pas chez eux le même code de langage, ni la même habileté à jouer avec les notions abstraites. En revanche, ceux dont les parents soit appartiennent à des catégories socioprofessionnelles favorisées, soit ont fait des études sont dans leur élément à l'école, car ils trouvent des réponses à leurs questions dans leur environnement culturel, ce qui les aide dans leur développement opératoire »*¹²⁶.

Pour terminer, le rôle de la famille dans cette composante est crucial ; c'est la famille qui transmet tout un système de valeur à ses enfants qui, en termes de représentations culturelles, vont agir sur la vision qu'ils auront à construire de l'école en général, il n'est donc pas admis de négliger l'influence de cette composante socio-culturelle sur le rendement des apprenants.

En termes de cette composante également, Philippe Meirieu nous a bien décrit la nécessité d'entreprendre des actions didactiques bien adéquates quand il nous parlait de la culture et des composantes de cette dernière en ce qui concerne l'effet qu'elle peut engendrer sur le processus enseignement-apprentissage.

¹²⁵ Chaduc, M-T. & all. (1999). *Les grandes notions de pédagogies*, p. 199. Paris : Bordas.

¹²⁶ Przesmycki, H. (2004). op. cit. p.78.

I.4.3.2. Hétérogénéité des cadres scolaires

Les apprenants sont aussi hétérogènes par ce qu'on appelle les cadres scolaires ; la diversité au niveau de ces derniers entraîne certainement des résultats disparates. Un détour aux conditions ayant jalonné le parcours des apprenants nous permet de mieux comprendre l'insertion de ces cadres scolaires dans le rendement des apprenants, il s'agit de revenir donc aux caractéristiques de l'établissement, aux modalités d'apprentissage utilisées par les enseignants, aux comportements de ces derniers.

I.4.3.2.1. L'implantation et les caractéristiques de l'établissement

Halina pense que « *la différenciation des structures,* »¹²⁷ condition indispensable du changement de pédagogie pour lutter contre l'échec scolaire. Cela sous-entend que parler d'implantation et des caractéristiques de l'établissement, ramène à parler en quelque sorte de l'architecture globale de l'établissement scolaire, à savoir si cet établissement est implanté dans une zone urbaine, rurale, grande-ville, banlieue, ou non ; à savoir aussi si cet établissement est marqué par des caractéristiques telles que le nombre d'apprenants qu'il peut accueillir, sa taille, ses dispositions logistiques, ses conditions matérielles recouvrant le bruitage, l'aménagement, l'espace, la souplesse des transport, etc.

I.4.3.2.2. Le cadre de formation utilisé par les enseignants

Nous tenons à faire remarquer que dans cette différence, il s'agit du même principe du cadre psycho-familial que nous avons abordé plus haut ; seulement, ce cadre est transposé dans ce cas vers l'enseignant, autrement dit, les cadres *souple*, *rigide* et *incohérent* vont être appliqués par l'enseignant et non par la famille.

En ce qui concerne cette différence, Halina pense que

« L'enseignant qui utilisera un cadre souple favorisera le développement cognitif de ses élèves. Il leur permet, en effet, d'exercer davantage leur curiosité, leur désir d'action par l'exploration

¹²⁷ Przesmycki, H. (2004). op. cit. p.81.

*d'une plus grande variété d'itinéraires
d'apprentissage* ». ¹²⁸ .

Ainsi, elle nous fournit une synthèse plus ou moins exhaustive à propos de la transposition du *cadre souple* à l'école par les enseignants ¹²⁹

1- Définit clairement aux élèves les limites, c'est-à-dire le cadre du contenu de l'apprentissage :

- Le but ;
- Les objectifs généraux, intermédiaires, opérationnels ;
- Le sujet est sans champ ;
- La démarche ;
- Le ou les supports ;
- Le type de production finale choisi ;
- Le mode d'expression choisi pour la communiquer ;
- L'évaluation : par qui ? Sur quoi ? Comment ?;
- Les lieux où l'apprentissage s'effectue ;
- La durée et l'échéance ;
- Les moyens et les aides à utiliser.

2- Laisse les élèves libres de travailler selon leurs propres processus d'apprentissage (souplesse) à l'intérieur de ces limites, et s'appuie sur :

- Leurs rythmes ;
- Leurs motivations, leurs curiosités, leurs goûts ;
- Leur énergie psychique et physique ;
- Leurs modes de pensée et de raisonnement ;
- Leurs images mentales ;
- Leurs modes de communication et d'expression favoris ;
- Leurs connaissances antérieures.

¹²⁸ Przesmycki, H. (1991). op. cit. p.79.

¹²⁹ Przesmycki, H. (2004). op. cit. p. 82.

En ce qui concerne le cadre *rigide*, une certaine autorité est appliquée par l'enseignant, ainsi qu'une certaine passivité est également requise par les apprenants.

Le cadre *incohérent*, quant à lui, invite l'enseignant à appliquer une démarche pédagogique qui n'est pas claire ; une démarche dans laquelle, les limites ne sont pas nettement définies, c'est pourquoi, Halina nous conseille d'appliquer le cadre *souple*.

I.4.3.2.3. Le comportement des enseignants vis-à-vis des apprenants

Des recherches canadiennes se sont intéressées sur l'influence du comportement des enseignants et son impact sur le rendement des apprenants ; en effet, ces recherches ont montré que lorsqu'un enseignant possède un préjugé favorable sur un apprenant, cela provoque chez ce dernier une motivation et un intérêt dans ses activités. L'influence ne concerne pas uniquement les préjugés de l'enseignant, elle peut aussi concerner les différentes relations que cet enseignants entretenait avec ces apprenants telles que les comportements faciales : un enseignant qui a le plus souvent un visage souriant influence ses apprenants, la tolérance : un enseignant qui ne blâme pas des apprenants quand ces derniers commettent des erreurs les influence aussi, etc. ceci dit, les apprenants influencés auront de grandes chances à développer une confiance en soi et une vivacité très remarquable dans le processus enseignement-apprentissage ; ainsi, les risques d'échec diminueront chez ces apprenants.

I.4.3.3. L'hétérogénéité des processus d'apprentissage des apprenants

Nous fournirons ici des informations permettant ce qui se passe lors de la construction d'un apprentissage.

I.4.3.3.1. Motivation

La motivation est un facteur important qui indique avec netteté les différences pouvant exister entre les apprenants, il est bien sûr bien établi que ces différences conduisent aux inégalités scolaires.

En premier lieu, il faut noter que la motivation est un concept qui fait appel à deux facultés indispensables : l'énergie et l'orientation. Selon Philip C. Abrami et all,

*« La motivation fournit l'énergie nécessaire à l'action
et oriente celle-ci vers un but précis. Les notions*

*d'énergie et d'orientation sont au cœur même de la définition. L'énergie est le moteur qui engendre l'action ; l'orientation est le volant qui dirige l'énergie».*¹³⁰

Les auteurs ajoutent que la motivation renvoie à :

*« L'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin, de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante»*¹³¹ .

Autrement dit, tout ce qui nous pousse à agir dans des situations d'apprentissage, renvoie à la motivation, seulement, les auteurs insistent sur la manière approfondie des motifs qui déclenchent cette motivation ; Le psychologue humaniste américain Abraham Maslow nous apprend que tout est question de besoin, quand nous parlons de motivation : « *Le besoin est à la base de la motivation* »¹³². Abraham nous expose une organisation pyramidale dans laquelle il répartit les motifs et besoins de la motivation selon deux critères : des besoins physiologiques, c'est-à-dire des besoins élémentaires et nécessaires à la fois comme le besoin de manger, de dormir, de respirer, de parler, ... et des besoins d'accomplissement ou de réalisation comme le fait de réaliser une réussite, avoir une confiance en soi, etc.

Cependant, la chercheuse Halina pense que la motivation constitue « *La base de tout apprentissage* »¹³³. Elle surenchérit que « *Si l'élève n' pas envie d'apprendre, il n'apprendra rien.* »¹³⁴. Nous comprenons alors les propos d'une pédagogue expérimentée qui, quel que soit la situation dans laquelle les apprenants se trouvaient, ils ne peuvent apprendre en l'absence de l'envie d'apprendre. D'une autre manière, un enseignant peut appliquer n'importe quelle pédagogie, cette dernière restera inefficace, si l'apprenant n'est pas motivé. Bref, toutes les spéculations en didactique confirment que la motivation

¹³⁰ Abrami, P. C. & all. (1996). *L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*, p.11. Montréal. : Chenelière.

¹³¹ Alain, L. & Fabien, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*", pp. 1.2. Paris. Dunod,

¹³² Maslow, A. in Nicole, L. *Psychologie de l'éducation*, p. 208. Paris: PUF.

¹³³ Przesmycki, H. (2004). op. cit. p.84.

¹³⁴ *Ibid.*

représente la pierre de voute et la clé de réussite ; Marie-Thérèse Chaduc et all en confirment : « *la motivation, un concept apparaît comme déterminant pour la réussite d'un apprentissage* »¹³⁵. D'un point de vue cognitiviste, les auteurs nous précisent que :

*« la représentation positive de la tâche, établit que la source de l'activité se trouve dans le sujet. En effet, plus l'individu envisage la situation comme maîtrisable le but accessible ou le contrôle efficace, plus sa motivation a de chance de se confirmer »*¹³⁶.

À ces propos, nous pensons ajouter la fameuse citation de Philippe Meirieu, quand il dit que « *ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas motivés qu'ils ne réussissent pas, c'est parce qu'ils ne réussissent pas qu'ils ne sont pas motivés* »¹³⁷. Les propos de Meirieu nous invitent à réfléchir sérieusement donc sur les causes qui ont provoqué l'absence de la motivation chez les apprenants ; ainsi, nous allons essayer de les décrire selon la conception de Halina afin de mettre en œuvre une pédagogie adaptée aux besoins de ces apprenants.

En effet, Halina nous propose de voir de plus près, quatre facteurs importants vis-à-vis de la motivation ; Le premier facteur concernant *le sens que l'apprenant donne à son apprentissage*, cela veut dire que si un apprenant nous dise *A quoi ça sert que j'apprenne ceci ou cela [...], de toute façon, je serais chômeur!* Cela signifie que cet apprenant n'a pas pu trouver un sens à l'apprentissage qu'on lui a proposé, il effectuera donc la tâche dans cet apprentissage, mais avec beaucoup de réticence, ou il n'effectuera pas du tout cette tâche. Il est remarquablement intéressant de noter que la pédagogie différenciée, joue un rôle prépondérant dans ce cas précis.

Le deuxième facteur, *l'image de soi et des autres*, qui représente une des facultés les plus importantes où l'apprenant risque de s'égarer complètement du processus enseignement-apprentissage s'il se construit une image négative sur sa propre personne ; les propos de Meirieu vont même jusqu'à le qualifier de nul : « *pensant qu'il est un imbécile* »¹³⁸, face à la tâche demandée, cet apprenant va dire *je ne comprends pas, de toute façon, je n'ai rien compris, ...* ce qui cause directement l'absence de l'envie

¹³⁵ Chaduc, M-T. & all. op. cit. p. 262.

¹³⁶ *Ibid.* p. 264.

¹³⁷ Meirieu, P. Conférence au CRDDP de GRONOBLE.

¹³⁸ Przesmycki, H. (2004). op. cit. p.86.

d'apprendre.

Le regard des autres est notablement posé comme facteur déterminant en ce qui concerne la motivation, l'exemple des adultes peut mieux illustrer ce point ; en effet, un apprenant adulte se sent toujours surveillé par son camarade lors de la réalisation de la tâche, c'est ainsi que sa motivation, se retrouve relativement tributaire de la réaction produite par son camarade vis-à-vis de son comportement (positive ou négative).

Le troisième facteur appelé, *le plaisir ressenti à faire l'apprentissage*. Sur le plan psychologique, nous savons que le désir chez tout être humain est atteint une fois cet être humain est rempli du plaisir, cette image s'applique parfaitement lorsqu'il s'agit de situations d'apprentissage chez les apprenants dans lesquelles, les apprenants se sentent acteurs de leur apprentissage, à titre d'exemple, ou de chapoter en explorant eux-mêmes les tâches qu'on leur demande de réaliser, ou d'avoir ce sentiment d'être reconnu par tout le monde, etc. bref, tout sentiment de satisfaction sur le plan émotionnel peut renvoyer à cet exemple.

Le dernier facteur nommé *le degré d'énergie dont il dispose*. Un facteur qui se rapporte à l'état de santé de l'apprenant, et plus particulièrement, à ses conditions biologiques, autrement dit, un apprenant ressentant de la fatigue, ne pourra pas terminer la tâche, même s'il possède le désir de le faire, le manque d'énergie va donc freiner sa motivation.

En somme, ce qui nous intéresse à travers ces quatre facteurs, c'est de comprendre le positionnement que l'enseignant devrait entreprendre devant l'un ou l'autre facteur ; l'enseignant, en effet, devrait être très vigilant par rapport à l'attitude prise par les apprenants, en cela, il est sans le mentionner qu'il doit être attentif en les écoutant, tolérant avec eux, et surtout, lui-même ayant cette passion à faire son métier d'enseignant ; Philippe Meirieu s'accorde pour résumer l'intervention de l'enseignant dans les quatre facteurs en disant que « *la passion naît de la rencontre d'une personne, animée elle-même d'une passion susceptible de la faire partager* ». ¹³⁹

I.4.3.3.2. Rythmes

En second lieu, et par rapport au premier élément (la motivation) que nous avons évoqué dans les paragraphes précédents, le rythme est aussi un élément qui a sa

¹³⁹ Meirieu, P, op. cit. p. 94.

pesanteur ; par rythme, nous entendons celui de la compréhension, de la résolution de problèmes, de l'assimilation, de la cadence au cours de la réalisation de la tâche, etc. cette faculté varie visiblement d'un apprenant à un autre, ce n'est pas tous les apprenants qui ont les mêmes rythmes statiques dans les situations que nous venons de citer.

Le rythme est reconnu comme facteur faisant partie intégrante de l'hétérogénéité ; à titre illustratif, dans une activité quelconque, si nous demandons à des apprenants de réaliser une tâche, nous remarquons que certains l'a réalisent dans un temps record, alors que d'autre auront besoin de plus de temps.

Pour le même exemple, Halina nous explique que le rythme concerne aussi bien la manière d'assimiler une leçon que celle d'intégrer un cours par un enseignant ; justement, et pour ce dernier cas, cette intégration se fait plus rapidement chez quelques apprenants, elle se fait, à l'opposé, très lentement chez les autres ; ce qui peut provoquer chez cette deuxième catégorie une sorte d'ennui et de désintéressement, et surtout, un excès au niveau de l'énergie des apprenants les conduisant à être épuisés.

En termes de circadien, qui signifie le rythme biologique correspondant à une période d'environ 24 heures, les recherches menées par H. Montagner ont montré que « *la vigilance, l'effort, les échanges sociaux, la mémorisation, tous utiles pour apprendre, suivent un rythme biologique circadien (autour de 24 heures)* »¹⁴⁰.

Nous savons que le début de la matinée et le début de l'après-midi sont des moments de grandes activités ; c'est pourquoi, la vigilance augmente de 08h30 à 09h00, elle atteint son sommet vers 10h00, et jusqu'à 10h30 pour baisser ensuite. Ensuite, nous remarquons une pause qui est marquée par la somnolence, la faim, la fatigue, etc. cette pause augmente et s'installe de 11h30 jusqu'à 14h30 ou 15h30. Cependant, vers de 14h30 jusqu'à 15h30, la vigilance remonte à nouveau pour attendre son deuxième sommet vers 20h00, après cette heure, elle diminue au cours de la nuit jusqu'à 03h00 du matin.

Les apprenants ayant ce profil de manque de vigilance, sont souvent des apprenants qui éprouvent du mal à suivre un rythme constant dans la réalisation de la tâche ; ces apprenants s'agitaient beaucoup, ils baillaient en pleine séance, ils écoutaient moins bien, et parfois même, ils somnolaient.

Halina Przesmycki précise que le rythme biologique circadien se manifeste selon des moments et périodes différents ; cette manifestation varie chez les apprenants en fonction

¹⁴⁰ Montagner, H. *Les Rythmes de l'enfant et de l'adolescent*, in Przesmycki, H.(2004). op.cit. p. 89.

de plusieurs paramètres tels que l'environnement social, l'état de santé, l'appartenance familiale, l'âge, etc., c'est pourquoi, elle insiste sur le respect des rythmes des apprenants ; dans le cas échéant, des conséquences telles que la passivité et le surmenage, vont apparaître chez ces apprenants.

I.4.3.4. Âge et stades de développement opératoire

Nous débutons cette section par la question suivante : quelle classe, de nos jours, ne comporte-t-elle des apprenants d'âges différents ?

Il est sans doute comme relevant d'un constat le fait de dire que la différence au niveau de l'âge chez les apprenants provoque des conséquences (négatives ou positives) sur le rendement scolaire des apprenants. Une enquête que menait Gesell Alain¹⁴¹ sur des apprenants au collège a révélé que les notes de ces derniers ont été relativement variées en fonction de la variation de l'âge de ces apprenants ; en effet, les apprenants ayant un ou deux ans de plus que leurs camarades, ont obtenu des notes inférieures que celles obtenues par ces camarades ayant un ou deux en moins (bonnes notes). C'est pour cette raison qu'il nous paraît nécessairement important que les enseignants prêtent attention à ces différences d'âge, dans la mesure où ils peuvent consolider leurs méthodes d'enseignement.

En se référant aux travaux de Jean Piaget sur la théorie constructiviste, Halina nous expose trois stades qui jalonnent le développement opératoire par rapport aux structures cognitives chez les apprenants :

- « 1. Le stade concret, qui permet de comprendre par l'action sur la réalité ;*
- 2. Le stade formel de la pensée hypothético-déductive, qui permet de raisonner par l'abstraction et la théorisation ;*
- 3. Le stade intermédiaire, qui, selon l'activité et la situation d'apprentissage, fait appel au stade concret ou formel. »¹⁴²*

¹⁴¹ Gesell, A. *L'adolescent de 10 à 16 ans*, in, Przesmycki, H. (2004). op. cit. p. 87.

¹⁴² Przesmycki, H. (2004). op. cit. p. 91.

I.4.3.5. Modes de pensée et des stratégies d'apprentissage

Les théories d'apprentissages nous indiquent que les apprenants disposent de plusieurs stratégies pour apprendre, ces dernières sont attachées essentiellement aux différents modes de pensée que possèdent ces apprenants, les stratégies que nous allons aborder seront donc le résultat de plusieurs combinaisons opérées au niveau de la cognition des apprenants par rapport à leur profils.

La pensée inductive

Cette stratégie part des faits concrets pour élaborer une loi. La pensée inductive est souvent utilisée en grammaire, en géographie et ainsi en science général.

La pensée déductive

Contrairement à la première, cette pensée part de la loi et aboutit à une conclusion.

La pensée créatrice

La pensée créatrice met en exergue des composantes appartenant à des différents domaines pour parvenir à une composante nouvelle.

La pensée convergente

Elle est liée directement à la pensée créatrice et possède plusieurs façons de résoudre un problème. La pratique de cette pensée est beaucoup utilisée dans la résolution de problèmes, la recherche en mathématique est un exemple.

La pensée analogique

La pensée analogique met en place les connaissances antérieures que l'on possède sur l'objet, ensuite, elle les assimile en inférer une nouvelle connaissance.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, nous trouvons en citer :

La stratégie globale ou synthétique

Dans cette stratégie, l'apprenant infère une première hypothèse initiale à partir des éléments dont il dispose dans la situation. Ensuite, il la vérifie au fur en l'alternant avec les autres exemples qu'il aura à rencontrer.

La stratégie analytique

L'apprenant dans cette stratégie se focalise sur un seul élément, le passage au second élément ne se fait que lorsque l'apprenant vérifie le retour du précédent élément.

La stratégie de regroupements partiels

Cette stratégie renvoie à l'idée d'aller de l'entité à la globalité ; l'apprenant regroupe

en premier lieu des éléments entre eux, ensuite, il les regroupe pour former un ensemble. Exemple de regroupements partiels des chiffres : 1 et 2 = **12** (regroupement partiel), 3 et 4 = **34** (regroupement partiel), regroupement d'ensemble = **1234**.

I.4.3.6. Modes de communication et d'expression, et prérequis

Il s'agit là aussi, d'un point qui peut pratiquement montrer la présence de la différenciation chez les apprenants ; chaque apprenant possède sa propre manière individuelle de s'exprimer, jamais, d'ailleurs, nous pouvons tomber sur un cas de deux apprenants qui ont la même manière de s'exprimer, étant donné que l'expression appartient au domaine du langage, et que les linguistes nous apprennent que le langage se définit, par essence, comme la faculté humaine individuelle. Les apprenants communiquent donc différemment, certains le font seuls, d'autres préfèrent le faire en groupes, certains communiquent le plus souvent avec leurs enseignants, d'autres ne le font pas, car ils préfèrent le faire avec leurs camarades, et ainsi de suite. Nous pouvons même remarquer que certains ont tendance à s'exprimer mieux à l'oral, d'autres le sont encore mieux à l'écrit ; et en communiquant, il y a des apprenants qui sont réservés et préfèrent le calme, à l'opposé de ceux qui aiment sans cesse s'exprimer dans le mouvement, il y a ceux qui ne se gênent pas quand ils sont aidés par leurs camarades ou enseignants pendant la communication, il y a, par contre, ceux qui ne préfèrent pas être interrompus, etc.

En ce qui concerne les prérequis, nous savons également que cette faculté diffère d'un apprenant à un autre ; bien que tous les apprenants aient acquis des savoirs communs dans des situations d'enseignement-apprentissage communes, cela n'empêche pas, cependant, de souligner que les acquis que ces apprenants ont, sont distinctement très différents d'un apprenant à un autre. Tout simplement, nous sommes d'accord pour confirmer qu'au niveau des représentations, chaque apprenant assimile les informations suite à une stratégie purement individuelle, et suite également aux autres informations qu'il possède déjà en mémoire, dans la base des connaissances, ce qui provoque une interaction de la nouvelle information avec l'ancienne et vice versa. Philippe Meirieu souligne à ce sujet que « *l'élève apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est* »¹⁴³, tout comme Philippe Perrenoud, qui reconnaît également lui-même qu'

¹⁴³ Meirieu, P. op. cit. p. 94.

« aussi sélectionné soit-il, aucun groupe n'est totalement homogène du point de vue des niveaux de maîtrise atteints au début d'un cycle d'étude ou d'une expérience didactique »¹⁴⁴.

En termes de représentations, cette différence chez les apprenants apparaît sur un plan cognitif, et au niveau de leurs mémoires. Par mémoires, nous entendons les deux types de mémoires que chaque individu possède, à savoir la mémoire à court terme ou la mémoire de travail MDT, et la mémoire à long terme MLT. Ces deux types de mémoires travaillent conjointement et en complémentarité ; la première est censée balayer très rapidement l'ensemble des informations au cours de la communication (toutes les informations, y compris celles qui ne sont plus pertinentes), tandis que la seconde, elle sélectionne seulement les informations qui vont être sélectionnées dans la base des connaissances, ce qui permet de voir que chaque apprenant traite ces informations d'une manière personnelle. C'est pourquoi, la psychologie cognitive invite les enseignants à prêter attention en ce qui concerne les modalités de traitement des informations par les apprenants.

I.4.3.7. La gestion mentale

Il est bien admis depuis les premiers modèles de situation opérés par Van Dickj et Kinche que la gestion mentale est une faculté individuelle qui concerne la manière dont les apprenants assimilent des connaissances, et les enregistrent par le processus de compréhension, afin qu'elles soient réutiliser dans d'autres situations. Plusieurs modèles, en effet, se sont intéressés à ce processus en essayant de nous expliquer comment nous saisissons l'information, et comment nous inférons suite à cette information, une compréhension faite de la situation.

Les modèles les plus récents, celui de Richard Mayer (2007) peut-être, concernant la théorie cognitive, nous explique mieux ce cheminement dont il est question. Mayer nous dit que chaque être humain dispose des facultés que nous connaissons tous : la vision, le toucher, l'audition, l'olfactif et gustatif. Par rapport à ces facultés, chaque individu développe d'une façon assez avancée l'une ou l'autre faculté au détriment du reste.

¹⁴⁴ Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages .entre deux logiques, Pédagogie en développement*, p. 108. Paris : DEBOEK.

En ce qui concerne le processus enseignement-apprentissage, les données de cette théorie nous ont beaucoup aidés à comprendre le processus que font les apprenants face à des situations d'apprentissage. Mayer expose l'exemple suivant : un apprenant qui a le profil visuel assez développé, aura un peu de mal à se retrouver à l'aise quand son enseignant procède par un cours magistral, où la composante orale dominait ; cet apprenant va tout simplement passer à côté du cours, par contre, cet apprenant se familiarisera le mieux quand son enseignant lui proposera un cours illustré par des images, une trace écrite sur le tableau, etc. A l'opposé, un apprenant qui a le profil auditif, préfère beaucoup écouter son enseignant, et le cours magistral lui conviendra parfaitement.

Dans les deux exemples que nous venons de citer, la gestion mentale de l'information est tout à fait différente. Pour le cas du type visuel, l'apprenant se base essentiellement sur les yeux, étant l'appareil visuel qui capte les informations vues, il les traite selon une gestion appelée mentale-visuelle afin d'en sélectionner les images et les illustrations qui vont passer au niveau de la MLT, ensuite, au niveau de la base de connaissances. Par ailleurs, celui dont le profil est auditif, il va suivre un cheminement distinctement différent, ce que nous appelons la gestion mentale-auditive, il s'appuiera donc sur son appareil auditif, qui percevra des ondes sonores renvoyant à des monèmes, c'est-à-dire, des significations qui vont, également, être transmises au niveau de la MDT, la MLT, et enfin la base de connaissances.

I.4.3.8. La classe

Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, nous lisons la définition suivante : « le terme de classe (du latin *classis* : division, catégorie, groupe), utilisé par diverses sciences (sociologie, linguistique, etc.) ». ¹⁴⁵ Remarquons que ce terme a été défini de différentes manières selon la considération qui lui est accordée, et selon la discipline à laquelle il appartenait, pour ce qui nous intéresse, nous ne rapportant que les définitions de ce concept en didactique et en pédagogie.

I.4.3.8.1. En didactique

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca soulignent que, d'un point de vue didactique, la classe est vue comme concept méthodologique dans lequel, la classe représente le lieu où

¹⁴⁵ Cuq, J-P. op.cit. p. 42.

se déroulent toutes les interventions d'ordre pédagogiques :

« un concept central, un concept méthodologique marquée par la compression des paramètres d'appropriation:

- *une compression de l'espace ;*
- *une compression du temps ;*
- *une compression disciplinaire ».*¹⁴⁶

I.4.3.8.2. En pédagogie

Telle qu'elle a été exposés par Jean Houssaye en 1986 dans son fameux triangle pédagogique, la définition du terme classe est beaucoup pragmatique en pédagogie, il s'agit du lieu par excellence où se déroulait les interactions dans les trois processus : d'abord dans le processus apprentissage où la classe renvoie à l'ensemble des interactions entre enseignant / savoir ; ensuite, le processus formation entre enseignant / apprenant, et enfin, le processus apprentissage entre apprenant / savoir. Le terme est également un espace de la co-construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Louis Arenilla et all définissent le concept ainsi :

*« A l'école, une classe, c'est à la fois un ensemble d'élèves du même âge, réunis pour suivre un même cursus; c'est aussi le lieu ou se déroule l'enseignement, c'est enfin une sorte de synonyme de cours »*¹⁴⁷.

Ces deux définitions, bien qu'elles paraissent à la fois simples et claires, sous-tendent quand même une autre réalité ; au sein de cette classe, nous aurons affaire à des apprenants ayant une composante très complexe, une composante, pour le moins que l'on puisse dire, hétérogène ; que signifie donc une classe hétérogène ?

I.4.3.9. Une classe hétérogène

Selon Marie-Claude Grandguillot :

« Une classe hétérogène peut désigner une classe où

¹⁴⁶ Cuq, J-P. & Gruca, I. op-cit. p. 120.

¹⁴⁷ Arenilla, L. & all. In, Cuq, J-P. & Gruca, I. *Ibid.*

l'écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand. Ce peut être aussi, celle où il existe un écart important entre le nombre de faibles et le nombre de bons élèves »¹⁴⁸,

Selon ces propos, nous comprenons aisément que le terme se définit relativement par rapport à la notion de compétence particulière, qui ne peut être construite sans certaines bases. Les différences au niveau de ces compétences particulières sont, le plus souvent, observables d'une école à une autre, par rapport à la géographie de l'école, mais par rapport à l'école elle-même.

Michel Tournier nous donne une très belle image dans laquelle, il décrit l'ampleur et la grandeur d'une classe hétérogène, pour lui la classe hétérogène est vue comme :

« Un grand animal à trente têtes et soixante pieds. Un monstre qui bouge, rigole, gigote, chuchote, gratte, s'endort, rêve. Et avec cela sournois, imprévisible, sensible à la saison, à l'orage, à la canicule, au gel. L'enseignant se sent enveloppé par le monstre, tantôt englué dans une gelée molle, tantôt attaqué de toute part comme dans un bain d'acide, ou encore c'est le regard insoutenable dardé du fond de la masse qui l'hypnotise ».¹⁴⁹

Dans les postulats de Wiliam Burns, nous lisons presque un prolongement de l'idée exprimée par Michel Tournier :

- « Il n'y a pas deux apprenants qui ;*
- progressent à la même vitesse ;*
- soient prêts à apprendre en même temps ;*
- utilisent les mêmes techniques d'étude ;*
- résolvent les problèmes exactement de la même manière ;*
- possèdent le même répertoire de comportement ;*
- possèdent le même profil d'intérêt ;*

¹⁴⁸ Grandguillot, M-C. op-cit. p.33.

¹⁴⁹ Tournier, M. In, Grandguillot, M-C. op-cit. p. 36.

- soient motivés pour atteindre les mêmes buts ». ¹⁵⁰

Nous remarquons que les propos dans les deux citations s'accordent pour nous faire comprendre la complexité de ce phénomène, et si nous tenons vraiment appréhender la notion de classe, cela ne pourrait se faire en dehors de la présence de l'hétérogénéité, comme condition imposant cette complexité ; au sein d'une classe, il ne pouvait y avoir deux apprenants qui soient semblables, c'est face à cette réalité que la tâche la plus pénible sollicite l'intention et l'intervention des enseignants ; Marie-Claude Grandguillot revient pour expliciter notre idée en disant que « *Les classes sont désormais et pour longtemps hétérogènes. C'est pourquoi il est devenu si difficile d'enseigner* ». ¹⁵¹ Mais il ne faut, quand même pas, que cette complexité soit vue comme contraignante au processus enseignement-apprentissage, il paraît contrairement juste de la considérer comme un bien pour la survie de la classe, un bien qui pourrait être exploré positivement, pourvu que l'intention des enseignants soit bien placée pour la cause. Marie-Claude Grandguillot poursuit d'ailleurs cette idée en disant que : « *une classe hétérogène est une mine : explosif ou richesse à exploiter* » ¹⁵²

Donc en tant qu'enseignants, on se doit d'agir dans l'immédiat pour faire face à cette hétérogénéité au sein du même groupe-classe ; et dans cette manière d'agir, il faut trouver le juste milieu afin que l'apprentissage soit adaptable, afin aussi que la démarche préconisée soit le mieux diversifiée et hétérogène, ce qui nous pousse à nous interroger sur la manière dont il faut vraiment gérer cette hétérogénéité.

I.4.3.10. Gérer l'hétérogénéité

Arrivant au vif de la question, nous devons à présent nous demander quant au rôle que l'institution scolaire (la tutelle) devrait jouer en réaction à cette réalité de classe, non seulement l'institution, mais aussi, tous les acteurs dans le dessein de garder comme objectif premier la réussite de tous les apprenants.

I.4.3.10.1. L'institution scolaire

L'Ecole, désignant l'institution scolaire, est la véritable machine à faire ébranler le processus enseignement-apprentissage ; en cela, elle fait appel à des facteurs aussi bien

¹⁵⁰ Burns, W. in Przesmycki, H.(2004). op. cit. p. 76.

¹⁵¹ Grandguillot, M-C. op.cit. p. 11.

¹⁵² *Ibid.* p. 153.

scolaire qu'extra-scolaires pour subvenir à sa mission de base qui n'est autre que celle de favoriser et développer convenablement la personnalité de tous les apprenants, tout un chacun. C'est pourquoi, cette institution doit centrer son intervention sur les moyens qui vont lui permettre de mieux gérer l'hétérogénéité pour que tous les objectifs soient atteints par tous les apprenants.

Cela signifie, en terme scolaire, qu'il faut qu'elle mette en place un ensemble de processus différenciés d'appropriation des savoirs, tout en respectant l'identité des apprenants, et tout en leur offrant la possibilité de construire et de bâtir ensemble un environnement serein. Philippe Meirieu résume la situation très justement en affirmant :

« Cela exige que l'Ecole [...] renverse la démarche habituelle où la diversité des personnes est transformée en hiérarchie des performances, pour mettre en place des méthodes soucieuses de prendre en compte les différences entre les personnes et de les doter toutes d'outils intellectuels communs »¹⁵³.

Les propos de Meirieu convergent bien avec ceux de Marie-Claude Grandguillot, qui pense que « *Ce ne sont pas les enfants qui doivent s'adapter à l'école, mais l'école qui devrait s'adapter à eux* »¹⁵⁴.

En ce qui concerne notre contexte, nous voyons nettement dans la réforme de 2003 – prônait par Xavier Reogiers, en partenariat avec le Ministère de l'Education Nationale, dans le cadre de la réforme du système scolaire algérien – jaillir les premières lueurs d'une véritable prise en compte de l'hétérogénéité en classe de FLE. En effet, l'approche par les compétences, dite APC, nous a permis de voir, en termes de directives officielles contenants dans les textes, une certaine prise en charge de la différenciation pédagogique, dans le sens où, nous trouvons une diversification des méthodes enseignantes.

I.4.3.10.2. Les acteurs

Comme nous l'avons vu plus haut en ce qui concerne la manière de gérer l'hétérogénéité, nous avons conclu que ce n'est plus de la tâche aisée ; ceci ne semble pas se résumer au fait de faire ou refaire les choses d'une autre façon, il s'agit donc pour

¹⁵³ Merieu, P. (1992). *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, p. 90. Paris : ESF.

¹⁵⁴ Grandguillot, M-C. op-cit. p.32.

l'enseignant d'un véritable défi à relever, un défi où chaque apprenant devient une centre d'intérêt à part entière.

Si telle est notre conception par rapport à la complexité de tenir compte de cette hétérogénéité, telle est aussi la réalité que dévoile le terrain, une réalité qui nous laisse sans aucun doute perplexes face aux besoins de chaque apprenant, mais des besoins qui s'enseignent dans le collectif, c'est à dire, « *ouvrir un maximum de portes au maximum d'élèves* »¹⁵⁵. C'est-à-dire aussi de gérer cette hétérogénéité comme le conçoit Marie-Claude Grandguillot, en disant que « *gérer l'hétérogénéité, c'est organiser les conditions pour que chacun intègre des nouvelles connaissances quel que soit son bagage initial et le cheminement suivi* »¹⁵⁶, gérer donc l'hétérogénéité selon cet auteur, c'est penser à différencier l'apprentissage d'une part, et d'autres part, amener tous les apprenants acquérir des compétences. A condition que cela ne soit pas réalisé en même temps, ni au moyen des mêmes activités

Nous devons remarquer que le phénomène d'hétérogénéité frappait autant de systèmes scolaires dans le monde entier, le système éducatif français à titre d'exemple, en souffre notablement, et les débats que ce phénomène a engendrés, se font entendre plus haut ; en 1999, quand Ségolène Royal était à la tête de l'éducation française, elle faisait allusion à ce constat en disant que : « *le niveau monte mais l'écart se creuse entre les élèves. C'est cela qu'il faut prendre à bras le corps pour créer les conditions d'un collège plus juste* ». ¹⁵⁷

En résumé, nous pouvons conclure ce point en disant que, prendre en charge cette hétérogénéité, exige de l'Ecole des efforts vraiment louables ; des efforts qui vont peut-être l'effacer de cet habit où elle était considérée comme Ecole uniforme, Ecole prônant la pédagogie magistrale ; et de l'habiller de nouveau par la notion d'une Ecole capable de tendre les mains à chaque apprenant selon ses propres caractéristiques qui le distinguent de son camarade.

En revanche, nous ne devons marginaliser le rôle de l'enseignant. Cet acteur qui, à lui seul incombe la véritable mission de nommer cette hétérogénéité, de la traiter comme il se doit, en déployant toutes les ressources enseignantes, en mettant en place des stratégies susceptibles de trouver des réponses adéquates pour ce phénomène, et en

¹⁵⁵ Przesmycki, H. (1991). op-cit. p. 53. Paris :

¹⁵⁶ Grandguillot, M-C. op-cit. p.43.

¹⁵⁷ Bulletin Officiel de l'Education Nationale, *le collège de l'an 2000*, Paris, 10 juin 1999, supplément n°29.

diversifiant les outils et les supports ainsi que les modes de regroupement tels que le travail individuel, le travail en groupe ou travail collectif.

Ainsi donc, en achevant ce chapitre, nous pensons que nous avons pu donner une synthèse plus ou moins complète en ce qui concerne la notion de hétérogénéité ; le concept en question demeure certes incontournable, mais notre idée était celle de discuter avec le lecteur certaines notions autour de ce concept. Encore faut-il le mentionner, notre intention est bien de préparer le lecteur au second chapitre, dans lequel nous tenterons le mettre à l'aise quant aux modèles de différenciation pédagogiques. Bien sûr, après cela, le lecteur aura devant lui une vision plus nette de notre grand projet, consistant à mettre sous l'épreuve cette pédagogie au niveau de la pratique que nous lui avons réservée, mais cela ne pourrait se faire sans avoir cumuler assez de matière théorique.

Deuxième chapitre
Les premières tentatives
et méthodes de la différenciation
pédagogique

CHAPITRE II : LES PREMIERES TENTATIVES ET MODELES DE LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Avec toutes les réformes qui sont entreprises aujourd'hui afin de tenter d'améliorer notre système scolaire, le thème de la différenciation pédagogique adhère parfaitement à l'actualité, autrement dit, la différenciation pédagogique est apparue comme un moyen de faire face aux apprenants éprouvant des difficultés. Donc, se préoccuper de la différenciation pédagogique dans l'enseignement–apprentissage du FLE, c'est dans un souci de placer l'apprenant dans les conditions qui lui conviennent le mieux, une éducation qui prend en compte l'apprenant et ses conditions d'exister et de grandir.

Dans ce deuxième chapitre donc, nous tenterons formellement de faire surgir les véritables avantages pour la différenciation pédagogique que nous pouvons retrouver dans les compétences à installer. Des avantages nourris de grandes théories, et appuyés d'arguments purement scientifiques, pouvant aider en même temps des apprenants de FLE à mieux développer leurs compétences. Ceci dit, la différenciation pédagogique doit, avant tout, tenir compte des disparités des apprenants qui consisteront à organiser la classe de manière à permettre à chaque apprenant d'évoluer. Bref, tous ces points, et bien d'autres encore, nous les verrons avec plus de précision au cours du présent chapitre.

II.1. Notion de la pédagogie différenciée

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre précédent, nous savons qu'aujourd'hui, personne ne peut nier les différences qui existent dans les classes où les enseignants les fréquentent au quotidien. Ils fréquentent des comportements distincts, des acquis d'apprenants différents, des rythmes variés, des profils pédagogiques diversifiés, etc. comment donc faire face à cette situation ?

Les réponses à cette question sont multiples, ce qui nous intéresse plutôt, ce n'est pas le fait de les dénombrer, mais seulement d'apporter pour les besoins théoriques des éléments de réponse ; notre Ministère de l'Education Nationale justifie cette situation en spéculant dans le document d'accompagnement des programme du moyen : « *on fera appel avec profit à une pédagogie différenciée qui reconnaît le droit à des rythmes de travail, des façons d'apprendre des modalités de mémorisation, différents suivants*

les élèves ». ¹⁵⁸

Beaucoup d'auteurs ont également tenté de porter des réponses à cette question ; nous pouvons en citer les propos de Jean-Claude Passegrand, qui pense que pour : « *Une situation hétérogène, il peut y avoir qu'une réponse hétérogène donc diversifier* » ¹⁵⁹. Ou ceux de Philippe Perrenoud qui stipule que : « *La prise en compte de la diversité peut et doit déboucher sur des démarches d'individualisation et de différenciation des tâches* » ¹⁶⁰. Marguerite Alte, quant à elle, elle parle du courant centré sur l'apprentissage dans lequel : « *le rôle de l'enseignant devient celui d'une personne-ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des élèves* » ¹⁶¹. Tandis que pour Michel Montaigne :

« ceux qui [...] entreprennent d'une même leçon et pareille mesure de conduite de régenter plusieurs esprits si diverses mesures et formes, ce n'est pas merveille si, en tout un peuple d'enfants, ils en rencontrent à peine deux ou trois qui rapportent quelques juste fruits de leur discipline ». ¹⁶²

Nous saisissons, d'après ces réponses qui se convergent, que l'allure que l'enseignant devrait prendre, ne doit en aucun cas demeurer standard, où dominaient des pratiques comme le cours magistral, le traitement unique, etc. en pensant qu'il s'agit de pratiques appréciables ; la raison en est tout simplement parce que les apprenants sont différents, et les dites pratiques traditionnelles ne peuvent être optimales pour eux ; c'est alors que les théoriciens que nous venons de citer, préconisent le recours à la pédagogie différenciée.

II.2. La pédagogie différenciée, tentatives de définition

Tenter définir ce concept clé, nous semble une aventure en soi ; en effet, nous devons faire remarquer que ce couple pourrait être défini séparément, c'est-à-dire que

¹⁵⁸ Direction de l'Enseignement Fondamentale, document d'accompagnement des programmes de la première année, p. 23. Alger : ENAG.

¹⁵⁹ Passegrand, J-C. (1998). *Pédagogie différenciée et apprentissage*, p. 03. Paris : PUF.

¹⁶⁰ Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, p. 108. Paris : De Deboek.

¹⁶¹ Alte, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*, p. 20. Paris : PUF.

¹⁶² Montaigne, M. in, Louis Arenilla, L. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*, pp. 219-220. Paris : Bordas.

dans les sections qui vont suivre, nous allons proposer deux définitions, relatives chacune, à un concept à part entière, à savoir la définition de la pédagogie, et celle de la différence.

II.2.1. Définition de la pédagogie

Depuis la période antique, passant par l'époque où François Rabelais nous parlait de la pédagogie, et jusqu'à l'époque moderne, le terme pédagogie était perçu comme *l'art d'éduquer*. L'histoire et l'étymologie montrent que le concept pédagogie résulte des deux mots grecs *paidos* qui veut dire *enfant* et *agoge* qui signifie *conduire*, d'où le sens de *bien conduire un enfant* comme le souligne Jean-Pierre Cuq « [la pédagogie signifie] *de son étymologie grecque 'signifiant le fait de conduire l'enfant à l'école' puis de le diriger* »¹⁶³.

L'académie Française attestait pendant le 18^{ème} siècle la pédagogie comme discipline, mais il faut voir que la véritable reconnaissance du terme en tant que discipline, était au cours du 15^{ème} siècle. La pédagogie, en tant que discipline, entretenait des rapports interdisciplinaires avec plusieurs autres disciplines telles que la psychologie, la médecine, la sociologie, la philosophie, etc.

D'après Le Petit Robert, la pédagogie désigne la « *science de l'éducation* »¹⁶⁴. Le Larousse la définit également comme la « *science ou méthode d'éduction et instruction des enfants* »¹⁶⁵.

Dans son *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paul Foulquié nous livre une définition de cette science qu'est la pédagogie :

« *La pédagogie est une discipline ayant pour objet l'éducation de l'enfant. Elle implique la science de l'enfant (pédologie), la connaissance des techniques éducatives et l'art de les mettre en œuvre (pédagogie proprement dite)* »¹⁶⁶.

Henri Bouchet nous explique l'objet d'étude de cette discipline en disant que :

« *La pédagogie a pour objet l'étude, le choix,*

¹⁶³ Cuq, J-P. op.cit. p.188.

¹⁶⁴ Le Petit Robert, op.cit. p. 310.

¹⁶⁵ Le Larousse, op.cit. p. 309.

¹⁶⁶ Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. p. 248. Paris: PUF.

l'application d'actions éducatives, entreprises dans les cadres institutionnels donnés et tendant à réaliser des buts socialement définis par des considérations éthiques et philosophiques »¹⁶⁷.

Il paraît clair selon ces définitions que le terme pédagogie est un concept difficilement définissable ; un terme que nous ne pouvons cerner à raison de son domaine d'exploration très étendu, à raison de son caractère interdisciplinaire, à raison aussi de son objet d'étude.

II.2.2. Définir la différence

Par différence, nous pouvons comprendre qu'il s'agit du caractère qui distingue deux choses disparates, ou même, deux personnes, l'une à l'autre. Autrement dit, ce que nous cherchons dans cette distinction, c'est le fait de comparer entre les choses ou les personnes en prenant comme repère de comparaison, une référence.

Il n'est étonnant de voir que le terme hétérogénéité naît de la différence ; en ce sens, une classe hétérogène renvoie à l'espace dans lequel les enseignants peuvent discerner les résultats des apprenants qui sont très variés en ce qui concerne les écarts qu'ils renferment. Mais cette dissemblance n'est-elle pas vraiment issue des dissemblances qu'ont les apprenants sur le plan personnel, c'est-à-dire leurs modes de vie (*différence socioprofessionnelle, cadre psycho-familiale, stratégie familiale...*).

De même, les critères de différenciation en ce qui concerne l'hétérogénéité que nous avons cités dans le chapitre précédent (*de l'implantation et les caractéristiques de l'établissement, cadre de formation utilisée par les enseignants et le comportement des enseignants vis-à-vis des apprenants*), observés dans le contexte enseignement-apprentissage qui, lui aussi est marqué par cette hétérogénéité (*la motivation, le développement de profils pédagogiques, la nature même des apprenants*).

II.3. La pédagogie différenciée à travers les regards des pédagogues

Dans l'ouvrage intitulé *La différenciation de la pédagogie*, Louis Legrand nous expliquait que l'expression de différenciation de la pédagogie :

¹⁶⁷ Louchet, P.L *l'individualisation de l'enseignement, l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*, in, Foulquié, P. *Ibid.* p. 225.

*« est relativement nouvelle dans le vocabulaire en usage [...] que la notion, sous des formes diverses, est bien antérieure et qu'elle remonte à des préoccupations ancestrales, soucieuses d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves ».*¹⁶⁸

Nous pouvons voir une image ancienne, qui illustre au cours du 19^{ème} siècle la pratique de la pédagogie différenciée ; en effet, les maîtres d'écoles dans les zones rurales tenaient compte de l'hétérogénéité des niveaux et des âges de leurs apprenants. Le couple pédagogie différenciée s'insère, selon Halina Przesmycki, dans une dimension humaniste : *« l'évolution de la reconnaissance de l'élève comme personne »*¹⁶⁹.

Cependant, une image actuelle de l'éducation nouvelle, projette plus loin l'insertion de la pédagogie différenciée en la plaçant dans un cadre où une participation active est exigée de l'apprenant pour sa propre formation, comme le certifie Philippe Perrenoud : *« la différenciation pédagogique consiste à faire en quelque sorte, que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui »*¹⁷⁰.

Cette nouvelle éducation prône l'innovation comme élément essentiel ; étant donné qu'elle cherche à faire mobiliser l'apprenant en le rendant actif, elle vise donc ses principaux centres d'intérêt en désorientant l'intention de mettre l'apprenant de la compétition vers la coopération, d'ailleurs, Perrenoud poursuit ces propos en disant que : *« différencier, c'est organiser les interactions et les activités d'enseignement de façon telle que chaque élève se trouve, aussi souvent que possible dans des situations d'apprentissage »*¹⁷¹. Autrement dit, il faut que les enseignants privilégient la découverte chez les apprenants à l'encontre des exposés, et ce, en tenant compte des rythmes de développement de chacun d'eux.

Comme nous avons tenté de définir la notion pédagogie différenciée, nous tenterons, dans la suite, citer les regards et les visions de quelques pédagogues, reconnus comme des références en matière de pédagogie différenciée tels que les

¹⁶⁸ Legrand, L. (1995). *La différenciation de la pédagogie*, p. 05. Paris : PUF.

¹⁶⁹ Przesmycki, H. op. cit. p.11.

¹⁷⁰ Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*, p. 09. Paris : ESF.

¹⁷¹ *Ibid.* p. 10.

français Roger Cousinet, Célestin Freinet et Fernand Oury, l'italienne Maria Montessori, l'américain Jean Dewey et le belge Ovide Decroly. Dans ce sens, Marguerite Alte nous apprend que :

*« le courant contemporain regroupe des pédagogies centrées sur l'apprentissage, dans lesquelles le pédagogue se centre sur l'apprenant et met à sa disposition des moyens d'apprendre, des moyens de réussir. Les pédagogues de l'apprentissage s'efforcent de mettre des conditions et situations d'apprentissage afin que les élèves apprennent et tentent d'être des médiateurs ».*¹⁷²

II.3.1. Vision de Roger Cousinet

Instituteur de vocation, plus tard inspecteur, Roger Cousinet est en même temps praticien et chercheur. La vision de Roger est celle renverser les rapports enseignant / apprenants. Roger avait un regard centré sur la manière de faire apprendre ; ainsi, il nous propose une pédagogie de travail prenant en compte les différentes façons de comprendre les apprenants :

*« substituer une pédagogie de l'apprentissage à une pédagogie de l'enseignement qui aide les élèves à apprendre en respectant leur démarche d'apprentissage, qui prend en compte la logique d'apprentissage de l'élève, non la logique du programme ».*¹⁷³

Cousinet insistait sur deux types de savoir : un savoir qu'il appelle brut ou informatif, c'est le type de savoir qui entre dans le cadre général des connaissances de l'apprenant, et un autre appelé opératoire, c'est-à-dire, le savoir qui sert à tirer profit (pour) comme le fait de dire *J'apprends à écrire pour m'exprimer mieux; J'apprends à lire pour connaître la pensée de l'autre.*

La conception de Cousinet repose sur le travail libre du groupe, selon lui, cette

¹⁷² Alte, M. op.cit. p. 06.

¹⁷³ Cousinet, R. In, Alte, M. *Ibid.*

faculté peut donner des résultats satisfaisant car elle se base sur une auto-éducation, et non sur l'éducation des éducateurs. En ce qui concerne les instruments d'apprentissage, Roger pense qu'il faut qu'ils soient à la disposition des apprenants. Bref, le regard que Cousinet portait à l'égard de cette pédagogie, est un regard dans lequel l'apprenant n'est plus considéré comme enseigné, mais plutôt un apprenant qui ne reçoit pas, mais qui contribue lui-même, et son enseignant n'a d'avantages que le fait de lui offrir les moyens dont aura besoin : « *l'enseignant, non celui qui sait et dispense des savoirs mais la personne qui va offrir à celui qui apprend des moyens d'apprendre, des méthodes d'apprentissage* »¹⁷⁴.

II.3.2. Vision de Célestin Freinet

Célestin Freinet, un nom dont l'Ecole moderne française doit beaucoup ; reconnu comme père fondateur de cette dernière, Freinet a instauré en 1944 les bases de cette Ecole en développant et inventant en même temps un matériel adéquat au processus éducatif ; il a porté des rénovations au niveau des techniques appropriées à la pratique de classe. Nous lui devons, à juste titre, le concept (ICEM) qui signifie l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne. Tout comme son confrère, il prônait le développement de l'apprenant comme condition *sine qua none* pour former le futur adulte ; à ce sujet, il dénote :

- « 1. *l'enfant est de même nature que l'adulte ;*
2. *Etre grand ne signifie pas forcément au –dessus des autres ;*
3. *Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique ;*
4. *Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur ;*
5. *Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux ;*
6. *Nul n'aime tourner à vide, agir en robot ;*
7. *L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour dire*

¹⁷⁴ Cousinet, R. In, Alte, M. op.cit. p. 24.

fonctionnel ;

8. L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative en organisant des interactions sociales fréquentes et concrètes par une pédagogie coopérative ;

9. L'ordre et discipline sont nécessaires en classe ;

10. La vie nouvelle de l'école suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire. »¹⁷⁵.

Pour que les enseignants subviennent à l'ensemble de ces recommandations, Freinet leur a proposé deux modalités dans le travail : la première qu'il nomme Le cadre, concerne l'utilisation de toutes les ressources, y compris les moyens relevant de l'audiovisuel, l'établissement d'un carnet scolaire permettant de mieux gérer la progression ainsi que la définition des lois pour la gestion de la classe.

La deuxième recommandation concerne Le type d'activité, c'est-à-dire, les approches relatives aux travaux manuels, la conception par les enseignants d'un cahier journal qui trace les projets de l'enquête à la réalisation.

II.3.3. Vision de Fernand Oury

Fernand Oury partage le même regard vis-à-vis de la pédagogie différenciée que celui de Roger Cousinet ; en effet, selon lui, la notion de conseil d'équipe est mise en avance, car c'est elle qui permet aux apprenants d'aller vers la vie collective. Par exemple, nous pouvons imaginer, dans la vision de Oury, des apprenants qui, le matin s'occuperont de l'organisation par groupe de leurs travaux de la journée, ainsi, chacun d'eux se sentira plus en sécurité et plus à l'aise.

II.3.4. Vision de Maria Montessori

Maria Montessori est un nom qui a marqué l'histoire ; nous lisons dans la biographie de cette femme italienne qu'elle éprouvait de sérieuses contraintes dans son

¹⁷⁵ Freinet, C. « *Travail scolaire et coopération* », in, Morandi, F. (1997), *Modèles et méthodes en pédagogie*, p. 74. Paris : Nathan.

parcours d'étude ; alors qu'en 1896, elle était parmi les premières femmes ayant décrochées le titre de médecin.

Se projetant dans un premier lieu sur le cas des apprenants manifestant des carences et un handicap, Maria avait remarqué que le système éducatif qui leur était réservé ne fonctionnait pas convenablement ; elle se donnait, en second lieu, à baser son grand intérêt sur les problèmes qui touchaient le système éducatif en général, et les retombées de ces problèmes sur les apprenants.

Mais disons qu'en réalité, le véritable intérêt de cette femme était, les enfants et le monde enfantin ; c'est pourquoi, elle fondait à Rome la première maison des enfants en 1907, où elle développait des méthodes relatives à l'enseignement-apprentissage à l'âge préscolaire qui, par la suite, se sont étendues sur des apprenants plus âgés.

De nos jours, tout le monde entend parler de *l'Association Montessori Internationale*, fondée en 1929 par cette grande dame, et ayant pour objectif de s'intéresser à la pédagogie infantile et à la formation des enseignants par des séminaires et des rencontres pédagogiques. Cette association exhorte actuellement la défense des droits des enfants, l'on dénombre plus de 8000 école Montessori à travers le monde, propageant la philosophie de cette pédagogue.

Nous devons à Maria des travaux remarquablement importants en ce qui concerne la pédagogie différenciée. Outre l'intégration de l'éducation avant l'âge de six ans, elle portait un grand apport à l'enseignement sensoriel, dans lequel les enseignants étaient tenus respecter les rythmes et les particularités individuelles des apprenants. Selon elle, chaque apprenant représentait un cas à part, un cas qui couvre les périodes sensibles vécues par cet apprenant, ainsi que le rôle de sa spontanéité dans le développement des mécanismes d'acquisition chez lui.

Le rôle de l'enseignant dans cette pédagogie, devient donc celui d'orienteur qui doit faire engager et diriger en même temps les apprenants pour qu'ils deviennent actifs ; en cela, il se doit de modeler sa démarche avec l'autonomie des apprenants, comme le montre Maria Montessori : « *il n'est pas seulement possible, mais nécessaire et naturel d'allier discipline et liberté* ». ¹⁷⁶

¹⁷⁶ Montessori, M. *Milieu matériel et ambiance*, in, Morandi, F. (1997), *Modèles et méthodes en pédagogie*, p. 74. Paris : Nathan.

En pensant à la manière d'allier donc la démarche enseignante à l'autonomie des apprenants, l'auteur évoquait le matériel utilisé comme un facteur qui doit relever du concret, elle rétorque à ce sujet :

*« Ce matériel n'est pas simplement une aide. Non ... il est véritablement une substitution au maître-enseignant. La parole du maître part, le matériel reste présent. D'autre part, il y a avantage à ce que l'enfant soit au contact de la réalité même, plutôt que trop en contact avec le maître ».*¹⁷⁷

Le matériel pédagogique permet à l'enfant un enseignement facile, selon Montessori, car il apprend en s'amusant et sans fatigue. D'après les propos de l'auteur, nous utilisons des :

*« palpations, emboîtements, classements de couleurs, discernement des sons, cubes de grandeurs sériées, etc. Il ne s'agit que du reste d'un auto-exercice et d'une auto-éducation ; le maître n'intervient que pour organiser le travail »*¹⁷⁸.

L'exemple que nous donne Maria Montessori illustre l'utilisation du matériel. Dans un contexte d'acquisition, Les apprenants novices auront la chance de travailler avec un matériel palpable et tangible, ils pourront le toucher avec leurs propres mains, ce qui leur permet de se sentir impliqués, ils pourront également faire combiner et déplacer des formes et des objets de couleurs différentes quand ils maniaient des boîtes ; cette aptitude, permet aux apprenants de développer leur faculté oculomotrice, une faculté très importante pour l'épanouissement du processus d'acquisition chez eux, sans oublier les différentes activités de la vie courante qui aident ces apprenants à devenir directement intégrés dans le monde des adultes.

La pédagogie de Maria Montessori reposait sur les facultés sensorielles des apprenants, ainsi, elle leur proposait des activités dans lesquelles ils vont combiner leurs sensations musculaires, visuelles, tactiles et auditives. En ce qui concerne les

¹⁷⁷ Montessori, M. *Milieu matériel et ambiance*, in, Morandi, F. *Modèles et méthodes en pédagogie*, op.cit.p. 69.

¹⁷⁸ *Ibid.* p. 70.

sensations musculaires, les apprenants peuvent recourir à des activités qui mettent en évidence les jeux corporels à titre d'exemple ; pour les sensations visuelles, ils seront appelés à faire la discrimination entre des objets de couleurs différentes ; pour les sensations tactiles, ils auront aussi affaire à manier des objets de formes variées comme des bouteilles, des tablettes, etc. et enfin, ils mobiliseront leurs ouïes en écoutant des sons hétéroclites pour travailler leurs sensations auditives.

Le matériel consacré à l'apprentissage de l'écriture représente des tableaux contenant des tracés *pré-écriture* dans lesquels, les apprenants seront invités à suivre des lignes avec leurs propres doigts ; ils auront également à leur disposition des lettres séparées pour la constitution de mots. En somme, nous pouvons remarquer que le matériel conçu par cette pédagogue répond aux normes de plusieurs disciplines telles que la géographie, les mathématiques, etc.

II.3.5. Vision de Jean Dewey

L'américain John Dewey, qui est en même temps philosophe, et professeur à l'université de Chicago, avait un regard vers une pédagogie différenciée centrée sur la fonction, c'est-à-dire que les apprenants doivent être impliqués par du matériel qui suscite chez eux l'aspect fonctionnel : « *La pédagogie doit être fonctionnelle en mettant en œuvre des moyens naturels de travail et d'action, liés à l'activité propre de l'enfant, à ses besoins individuels et sociaux* ». ¹⁷⁹

Les travaux de Jean Dewey ont donné comme fruit, le concept de pédagogie de projet ; un concept très en vogue dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de nos jours, Dewey préfère l'appeler « *Apprendre en agissant* » ¹⁸⁰. Comme son nom l'indique donc, cette pédagogie est basée sur les besoins articulés par les apprenants dans des projets, ainsi, ce chercheur pensait intégrer une panoplie d'activités où les apprenants partaient du manuel pour atteindre l'intellectuel. Il y a donc lieu de voir que cette méthode faisait appel à la psychologie cognitive et sur les expériences vécues par les apprenants dans leur environnement.

Les effets de cette pédagogie sur les apprenants se dessinaient clairement à travers leurs interactions, ainsi que le sentiment de coopération qu'ils auront à

¹⁷⁹ Dewey, J. *La pédagogie fonctionnelle*, in, Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*, p. 64. Paris : Nathan.

¹⁸⁰ *Ibid.*

construire. Dewey décrit l'école comme un espace de démocratisation où chaque apprenant y contribuera à sa manière, tout comme le fait dire Marguerite Alte à propos de la pédagogie deweyenne : « *l'activité, expérience, situation, interaction et sens du projet sont des éléments clefs de la pédagogie deweyenne* »¹⁸¹.

II.3.6. Vision d'Ovide Decroly

Pas très loin de la vocation de Maria Montessori, évoquée plus haut, ce grand théoricien dont la pratique enseignante lui doit la méthode globale de lecture, Decroly est un médecin et un psychologue qui s'est spécialisé aussi dans le domaine des enfants ; il s'occupait particulièrement des enfants anormaux, désignés par lui par le terme *enfants irréguliers*.

Les travaux d'Ovide nous ont beaucoup aidés à comprendre la manière dont s'opérait l'acte de lecture chez les apprenants, notamment débutants en lecture. Il note à ce sujet : « *c'est en fait la totalité de l'individu qui perçoit, pense et agit ensemble et [...] c'est par suite de cette attitude globale que les objets, les événements, les perceptions, les idées et les actes prennent le caractère globale* »¹⁸².

Autrement dit, pour faire face devant cet acte de lecture, les apprenants déployaient des perceptions d'ensemble pendant la lecture de mots. A l'encontre de la méthode syllabique ou mixte, la théorie de Decroly repose sur les représentations, surtout d'ordre sémantique où pour lire un mot, à titre d'exemple, les apprenants s'appuyaient sur la vision d'ensemble, et non pas sur les détails qui composent le mot (pas de syllabation) ; ainsi, il faut remarquer que cette méthode exige des apprenants un bagage sémantique par rapport à leurs expériences du monde extérieur.

Selon lui, la pédagogie différenciée contribue à la construction de l'identité psychologique des apprenants du moment qu'elle se fonde sur leurs centres d'intérêts et leurs besoins naturels. Le travail par atelier est beaucoup apprécié dans cette pédagogie, car il met en valeur les connaissances que les apprenants doivent acquérir.

D'après cette vision panoramique de quelques regards projetés par les théoriciens que nous venons de citer sur la pédagogie différenciée, il nous semble important de dire que le développement de cette notion ne s'est pas arrêté juste avec ces exploits ; depuis

¹⁸¹ Alte, M. op. cit. p. 24.

¹⁸² Decroly, O. *Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement*, in, Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes pédagogiques*, p. 66. Paris : Nathan.

1960, les débats qui entouraient cette notion ne cessaient de se faire entendre, plaidant pour une politique de scolarisation de masse, et il faut quand même que nous soulignons que cette pédagogie aura tout son temps à se faire construire, surtout dans un pays comme le nôtre, où tout est question de changement et de mutation.

Philippe Meirieu nous dit qu'il est peut-être grand temps que cet apprenant prend lui-même son apprentissage en main. En le responsabilisant ainsi, Meirieu conçoit un apprenant qui se chargeait seul de prélever l'information et la connaissance en général ; et ceci, ne pourrait se réaliser que si cet apprenant intègre la notion de groupe dans sa façon d'acquérir, dans sa façon de construire son projet de demain, et dans sa façon de tisser ses futurs relations avec autrui.

Philippe Perrenoud rejoint la conception de Meirieu en pensant mettre les apprenants en situation d'interaction qui leur permettra, chacun, de confronter les différentes situations didactiques rencontrées dans le processus enseignement-apprentissage, il avance que

« l'organisation d'interactions et d'activités de sorte que chaque élève soit constamment ou de moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui [...] Il s'agit de rompre avec l'indifférence aux différences analysées par Bourdieu et de neutraliser un des principes mécaniques de l'échec scolaire »¹⁸³.

II.4. Dispositifs de la pédagogie différenciée

Louis Legrand, reconnu comme père fondateur de la pédagogie différenciée, s'est inspiré au cours des années soixante d'une expérience que menait un enseignant. Au fait, cet enseignant a échoué son cours devant une classe hétérogène, il semblerait voir que cet enseignant pratiquait une approche indifférenciée, c'est-à-dire un enseignement homogène, et c'est ce qui a déclenché l'idée de la pratique différenciée chez Legrand qui, par la suite, l'a développée en France sous le terme de différenciation pédagogique. Dans la même optique, H Bouchet conçoit en 1948 la différenciation pédagogique comme :

¹⁸³ Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*, p. 58. Paris : ESF.

« une méthodologie qui consiste à multiplier et diversifier les itinéraires d'apprentissage en fonction de connaissance, de profils, de culture et centre d'intérêt des élèves et donc de diversifier les pratiques pédagogiques en les recentrant sur l'apprentissage, sur une gestion différenciée des apprentissages [...]. C'est de choisir mettre en place des structures variées, souples »¹⁸⁴.

En 1977, Philippe Perrenoud revient pour nous expliquer que la différenciation pédagogique pourrait être un dispositif de *soutien*, c'est-à-dire, venir en aide aux apprenants éprouvant des difficultés, que ce soit des difficultés passagères ou durables, ou même des apprenants qui ont un certain retard dans l'apprentissage par rapport à leurs camarades ; selon Perrenoud, ce soutien touche essentiellement des activités telles que l'expression orale, la lecture, l'expression écrite ou l'orthographe. Il nous explicite les visées de cette différenciation pédagogique en disant qu'elle représente : *« l'ensemble des pratiques scolaires qui visent plus spécialement à aider les élèves à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent »¹⁸⁵.*

En France, l'utilisation de cette méthode de soutien a constitué un élément de base, et a beaucoup contribué à mettre en œuvre le rendement et l'amélioration d'un enseignement dit *dispensé*. Seulement, à force de constater que ce soutien était également destiné à des apprenants qui assimilaient rapidement, ceci a permis à ces derniers de renforcer leurs modalités de réflexion en essayant de les écarter de plus en plus de l'ennui.

Par ailleurs, la méthode de soutien représentait une véritable aide aux apprenants souffrant d'un handicap au niveau de telle ou telle activités (les activités citées plus haut) ; cette aide se manifestait par la consolidation des compétences de ces apprenants par rapport aux objectifs tracés dans leurs programmes.

La pédagogie différenciée continuait à jouer son rôle de dispositif ; en 1990, nous assistons en France à la naissance de la RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficultés) ; ce réseau ne s'intéressait qu'aux apprenants ayant des retards au

¹⁸⁴ Bouchet, H. L'individualisation de l'enseignement, l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation, in, Alte. M. op. cit. p. 33.

¹⁸⁵ Perrenoud, P. op. cit. p. 58.

niveau de leur maturation, des apprenants ayant également des troubles sur les plans psychomoteur, affectif, intellectuel, etc. ce réseau est principalement composé de maîtres spécialisés et d'un psychologue scolaire.

Ensuite, cette pédagogie devient un dispositif de CLIS, qui signifie les Classes d'Intégration Scolaire. La mission de ces classes se résumait dans l'accueil et la prise en charge des apprenants qui viennent avec des carences au niveau de leurs appareils auditifs, visuels et mentaux ; les apprenants qui manifestaient ces carences sont admis dans classe suivant une décision qui émane d'une commission de circonscription préélémentaire.

En 1996, le dispositif de différenciation pédagogique devient le SEGPA, Section d'Enseignement Générale et Professionnel Adapté. Le SEGPA, quant à lui, se chargeait d'accueillir des apprenants qui, ayant un profil de sortie de l'école primaire représentant également des carences d'un ordre grave, c'est-à-dire, des carences qui peuvent aller jusqu'à inhiber le processus enseignement-apprentissage. Ces cas, seront donc traités séparément pour préparer leurs entrées au collège.

En somme, ces différents dispositifs que prenait la pédagogie différenciée ont aussi prôné de mettre l'apprenant au premier plan de la scène éducative, et ce, en cherchant les moyens adéquats ainsi que les supports les plus souples pour les mettre à sa disposition ; cette pédagogie n'a – de même – pas perdu de vue le rôle de l'enseignant dans l'atteinte de cette réussite, il s'agit, en effet, de le rendre un médiateur au sens propre du terme.

II.5. Les apports de la différenciation pédagogique

D'après ce que nous venons de dire, il convient à présent de parler des apports de la différenciation pédagogique. Bien sûr, en termes d'apports, nous désignons spécialement les bienfaits de cette pédagogie sur les apprenants en premier lieu, car ils constituent le centre de l'opération éducative, ensuite, ses bienfaits sur les enseignants, étant aussi impliqués dans cette opération.

II.5.1. Pour les apprenants

Pour les apprenants, nous pensons que l'action de différencier n'est renvoyée pas au simple fait de répéter ou de dire d'une autre façon ; il s'agit plus précisément, d'une

variation au niveau des actions à faire entreprendre par les apprenants ; car c'est là où débute le véritable challenge pour eux, le challenge de confronter les différentes situations qu'ils auront au cours de leur cursus, des situations qu'ils doivent transformer en réussites.

C'est ainsi que sur le plan cognitif, à titre d'exemple, la différenciation pédagogique s'insurge devant les apprenants pour leur offrir des parcours variés, où chacun d'eux peut aisément puiser son parcours approprié pour accéder aux différents apprentissages, pour atteindre les compétences souhaitées et les objectifs tracés ; et c'est à partir de ce moment où ces apprenants se sentiront qu'ils ne sont plus exclus de la classe. Une fois ce sentiment bien installé chez les apprenants, ces derniers auront facilement à inférer une prise de conscience qui devrait les conduire vers une auto-évaluation efficiente ; Halina Przesmycki confirme cette idée en témoignant que la différenciation pédagogique permet aux apprenants de :

- « - *prendre conscience de leurs capacités ;*
- *développer leurs capacités en compétence ;*
- *débloquer et nourrir leur désir d'apprendre ;*
- *sortir de l'échec par la répétition de situations analogues ou ils réussissent ;*
- *construire leur identité ;*
- *se socialiser en apprenant à confronter des points de vue différents. »*¹⁸⁶

Etant donc dotés de cette conscience, les apprenants ciblent une réussite engagée, c'est-à-dire qu'ils vont avoir une assurance et une confiance qui vont leur permettre de prendre comme défi la notion de l'échec scolaire et de ne penser qu'à la réussite et aux conditions qui peuvent conduire à cette réussite.

Ceci dit, nous pouvons admettre que cette différenciation pédagogique représente une pédagogie de réussite étant donné qu'elle se centre sur l'individualisation des parcours à tracer pour les apprenants, d'ailleurs, le document d'accompagnement de français des programmes de moyen confirme bien le but imparti à la pédagogie différenciée : « *le but de cette pédagogie est l'apprentissage et la réussite de tous élèves, quelque soient leurs acquis antérieurs. L'hétérogénéité des élèves d'une même*

¹⁸⁶ Przesmycki, H. op. cit. p. 14.

*classe implique une pédagogie adaptée »*¹⁸⁷.

En ce qui concerne toujours cette prise de conscience, Halina Przesmycki nous explique que c'est grâce à elle que les apprenants deviennent autonomes, il ajoute, à ce titre, que « *les élèves ont besoin à la fois d'un cadre sécurisant et de champs de liberté où ils ont le droit de choisir, de décider, d'innover, de prendre des responsabilités* »¹⁸⁸.

Cependant, il ne faut pas omettre que la réussite exige que les apprenants fassent des choix douloureux, des choix pouvant les mener vers des risques, mais disons que lorsque ces apprenants seront bien armés de cette conscience, ces risques deviendront une étape à franchir, comme toutes les autres étapes menant à la réussite.

Marie-Claude Grandguillot voit dans la pédagogie différenciée un apport d'ouverture vers l'autre, elle dit à ce sujet que :

*« les enseignants visent à développer des connaissances générales et des capacités intellectuelles qui permettront aux jeunes de comprendre le monde dans lequel ils grandissent et de s'insérer à terme dans la société par une activité professionnelle de leur choix »*¹⁸⁹,

Halina Przesmycki résume l'apport de la différenciation pédagogique selon deux avantages primordiaux : cette pédagogie est reconnue d'abord garante de la réussite des apprenants, ensuite, elle représente le remède et la vraie lutte contre l'échec scolaire ; c'est du moins ce qu'elle confirme dans ces propos :

*« la pédagogie différenciée est, en effet, une stratégie de la réussite réellement efficace à l'école, au collège ou au lycée [...] la finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire en alliant la transmission des savoirs au développement de chacun »*¹⁹⁰,

Ajouté au fait que cette pédagogie permet aux apprenants ces apports, au-delà de ces facultés, elle leur accorde la possibilité de résister contre les inégalités scolaires ; Jacques Tardif et Van Nest précisent que : « *c'est plus que lutter contre l'échec scolaire*

¹⁸⁷ Direction de l'Enseignement Fondamentale, document d'accompagnement des programmes de la première année, op. cit. p.23.

¹⁸⁸ Przesmycki, H. op. cit. p. 15.

¹⁸⁹ Grandguillot, M-C. op-cit. p.157.

¹⁹⁰ Przesmycki, H. op.cit. p-p.13-15.

*c'est avant tout amener chaque élève à aller le plus loin possible, au maximum de ses potentialités ».*¹⁹¹

Bien que les apports de la pédagogie différenciée soient incontestablement divers, nous pensons terminer ces apports pour les apprenants par les propos de Jean-Pierre Cuq qui met l'accent sur la cadence pouvant résulter du rythme des apprenants et de l'objectif qu'ils doivent atteindre : « [la pédagogie différenciée] *cherche à établir un équilibre entre le rythme qui convient à un individu et l'objectif final* »¹⁹².

II.5.2. Pour les enseignants

Comme pour les apprenants, la différenciation pédagogique donne également lieu de voir des apports copieusement bénéfiques pour les enseignants. Ces derniers peuvent réaliser un gain considérable en ce qui concerne la gestion de leurs classes ; en effet, ce gain se traduit par l'ensemble de comportements opérables sur les apprenants. Etant complètement investis dans leurs tâches dans la différenciation pédagogique, ces apprenants deviennent des sujets très calmes et assidus, ils permettent à leur enseignant ainsi de mieux se concentrer sur le déroulement des activités en mettant en lumière des objectifs plus intéressants.

La mise en place de cette pédagogie pourrait aussi créer chez les enseignants une sensation de joie et un dynamisme qui les pousse toujours à donner plus, et à fournir des efforts louables en faveurs des apprenants. De même, les enseignants qui font montre d'une bonne pratique de cette pédagogie, se voient le plus souvent par leurs collègues, comme étant les enseignants les plus dévoués dans leur mission d'enseigner, des enseignants modèles.

II.6. La pédagogie différenciée par rapport aux autres formes de remédiation

Nous avons déjà admis, plus haut, que la différenciation pédagogique prétend venir comme remède contre l'échec scolaire, et joue le rôle d'un atout contribuant à la réussite ; cependant, d'autres formes pédagogiques de remédiation, sont aussi à prendre en considération, à savoir : la pédagogie du rattrapage, la pédagogie spéciale ou l'enseignement adapté, l'individualisation de l'enseignement et la personnalisation de

¹⁹¹ Tardif, J. et Van Nest, V. (2001). *La différenciation pédagogique pour le développement de chacun*, p.10. Université de Sherbrooke.

¹⁹² Cuq, J-P. op.cit. p. 190.

l'enseignement.

II.6.1. La pédagogie du rattrapage

Notre système éducatif algérien a connu l'intégration de la pédagogie du rattrapage au cours des années 1980, nous lisons d'ailleurs dans une circulaire ministérielle une nette explication de cette mise en place :

« Il est prévu une séance de rattrapage par division pour les mathématiques, la langue arabe et la langue française ; ces séances doivent figurer, aussi bien sur l'emploi du temps des élèves que sur celui du professeur. Ce dernier est tenu d'assurer effectivement une heure de rattrapage due à chaque division »¹⁹³.

Le schéma ci-après indique que la pédagogie du rattrapage a deux formes : une forme de réapprentissage et une forme de récupération.

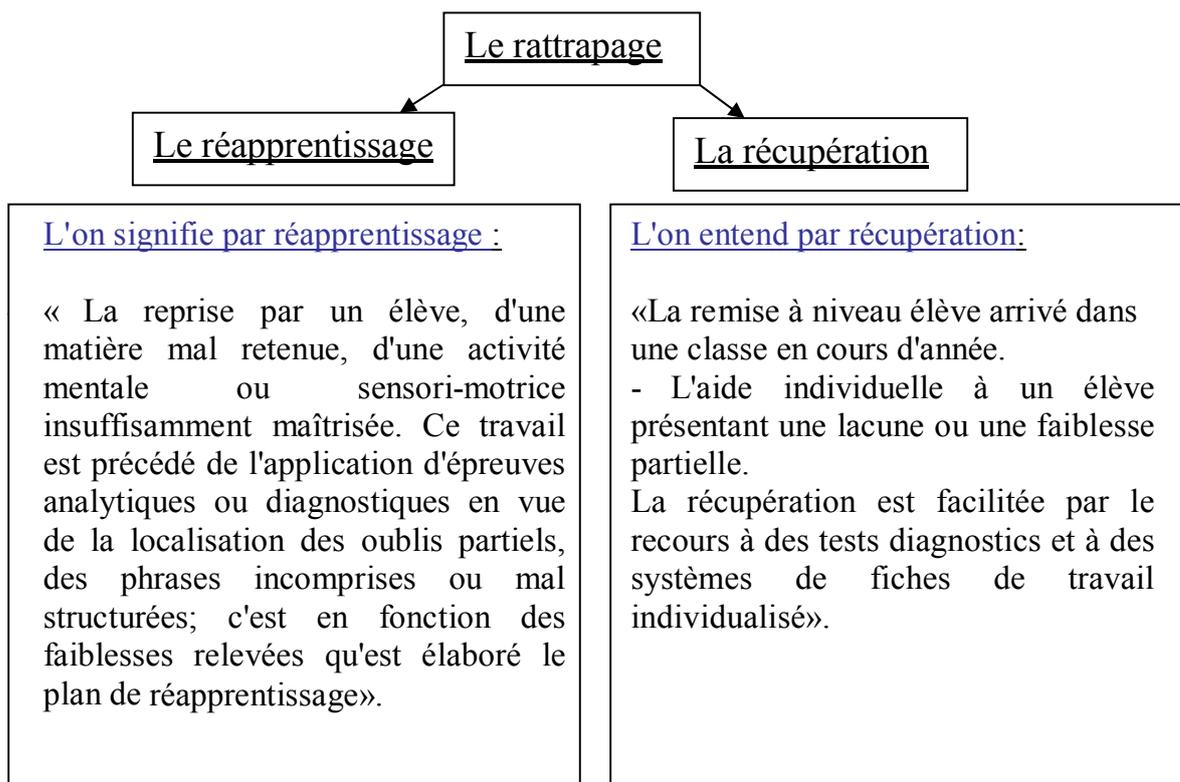


Schéma (01)¹⁹⁴

¹⁹³ Circulaire ministérielle n° 842/ EDF/ 20/ 80 du 08/ 07/ 1980.

¹⁹⁴ *Dictionnaire Encyclopédique de pédagogie moderne, (1973). p.45. Paris : Labor.*

le rattrapage :

Modalités d'application fixées par l'Institution

Public visé	Elèves n'ayant aucune connaissance de la langue française ou n'en ayant qu'une connaissance très limitée.
Objectif escompté	Leur permettre d'accéder à un niveau comparable à celui de leurs camarades.
Procédures mises en œuvre	Adapter les moyens didactiques au niveau réel des élèves et en utilisant, le cas échéant, les manuels scolaires des cycles précédents.

Tableau (01)¹⁹⁵

La lecture de ce tableau nous permet d'émettre quelques remarques : en ce qui concerne le public visé, nous voyons que les paramètres proposés ne reflètent pas effectivement la réalité du terrain ; la raison en est que nous voyons un mal la présence des apprenants dépourvus de connaissances en langue française. Pour ce qui est de l'adaptation des moyens didactiques, nous remarquons qu'il n'est indiqué dans le tableau aucune référence montrant comment procéder pour le faire.

Le rattrapage:

Public visé	Elèves en échec	Elèves en difficulté
Objectif escompté	Faire reprendre à l'élève une matière mal retenue, une activité mentale ou sensori-motrice insuffisamment maîtrisée.	Comblent des lacunes dans les connaissances et les techniques simples.
Pédagogie à mettre en place.	Le réapprentissage (obéit à une logique curative)	La récupération ou le soutien (Obéit à une logique préventive)

Tableau (02)¹⁹⁶

Egalement, le tableau (02) nous dévoile un point qui mérite notre attention : s'agissant d'une situation d'enseignement-apprentissage, quand les apprenants se retrouvent en situation de difficulté, la pédagogie préconisée dans ce cas, est dite

¹⁹⁵ *Ibid.* p. 45.

¹⁹⁶ *Dictionnaire Encyclopédique de pédagogie moderne*, op.cit.p.45.

pédagogie préventive, cette dernière interpelle une remédiation au moyen de l'évaluation formative qui, comme le souligne Halina Przesmycki, vient en terme de protéger ces apprenants contre des risques attendus :

« Formative, venant de l'anglais, signifie mettre en forme des objectifs à réaliser en les décrivant en terme d'activité de l'élève identifiable par un comportement observable »¹⁹⁷.

Dans cette évaluation formative, l'enseignant est censé fixer préalablement des objectifs qui doivent être clairement observables, et par voie de conséquences, évaluable.

Nous savons que toute activité de régulation est marquée par des limites ; ces dernières peuvent être résumées dans les points suivants : Premièrement, l'insuffisance du volume horaire, peut poser un problème, à titre d'exemple, si l'on pense programmer une séance de rattrapage de 01h00, et que les activités concernées par le rattrapage, sont un peu variées, le temps que nous avons consacré donc pour cette séance est insuffisant, et le déroulement des activités risque d'être affecté.

Deuxièmement, les séances de rattrapage peuvent aussi causer des sources de désintégration pour les apprenants dans la mesure de voir que lorsque, au début de l'année, l'enseignant désigne quelques apprenants et les fixe pour les programmer à des séances de rattrapage, nous voyons un sentiment de culpabilité qui se crée chez ces apprenants, et du coup, ils deviennent démotivés en se voyant en retard par rapport à leurs camarades.

Enfin, une autre défaillance pour les séances de rattrapage peut concerner les critères même de sélection, en ce qui concerne les apprenants concernés par ces séances ; il s'agit, pour la plupart des enseignants, de critères qui nous ne semblent pas didactiquement fondés, ou qui sont dans la majorité des cas, arbitraires ; nous pouvons donner l'illustration suivante pour les critères supposés sélectionner des apprenants pour des séances de rattrapage :

1- Les difficultés qu'ont les apprenants dans tel ou tel point de langue 2- les notes (mauvaises) qu'ils obtiendront également dans certaines matières 3- des critères relatifs à leur niveau en général 4- la participation en classe 5- le degré de leur motivation

¹⁹⁷ Przesmycki, H. op. cit. p 102.

pendant le cours, etc. En effet, nous pensons que tels critères ne sont pas vraiment dans la mesure de bien sélectionner des apprenants pour des séances de rattrapage. Si nous voyons de plus près le premier critère, nous pouvons dire que l'enseignant ne dispose pas de tests effectifs portés à long terme sur les apprenants pour pouvoir localiser chez eux les difficultés que chacun possède. Pour le critère 2 par exemple, nous savons qu'avoir une mauvaise note, n'a jamais été pris comme critère fiable qui permet à l'enseignant de sélectionner ses apprenants pour des séances de rattrapage ; tant d'apprenants qui sont brillants, mais qui peuvent, tout de même, avoir de mauvaises notes. Pour le critère 3, nous pouvons remarquer qu'en l'absence des paramètres rigoureux préétablis et définis clairement par l'enseignant, la sélection des apprenants pour des séances de rattrapage ne pourrait être objective. En ce qui concerne le critère 4, nous pouvons dénoter que pour qu'un enseignant vise ce critère de participation, il faut qu'il mette préalablement en place une stratégie d'évaluation qui consiste en une grille d'observation.

Parmi aussi les inconvénients des séances de rattrapage, nous remarquons qu'elles fonctionnent selon une logique qui tient compte des groupes de niveau, alors qu'en vérité, c'est les groupes de besoin qui importent le plus ; c'est ainsi que l'objet de pratique de ces séances devient flou et ambigu, car les enseignants vont avoir du mal à percevoir pédagogiquement ces séances de rattrapage.

En ce qui concerne le point de l'échec scolaire que nous avons évoqué plus haut dans le tableau (02), nous avons souligné que l'intervention préconisée par les enseignants en termes de rattrapage, a un effet curatif sur ces apprenants ; cette intervention est perçue, sur le plan institutionnel, comme un dispositif relevant d'une logique qui consiste à rendre tous les élèves homogène, autrement dit, par ces séances de rattrapage, on pense ramener tous les apprenants, mauvais et bons, à un même niveau ; alors que didactiquement parlant, cette logique n'a rien de pratique étant donné que ce qui importe le plus, c'est de chercher les vraies raisons ayant causé cet échec pour pouvoir les traiter, et non de penser surpasser ces raisons par des activités artificiellement proposées.

I- Démarche adoptée pour
l'institutionnalisation du rattrapage.

II- Demande proposée pour
l'institutionnalisation de
la pédagogie différenciée.

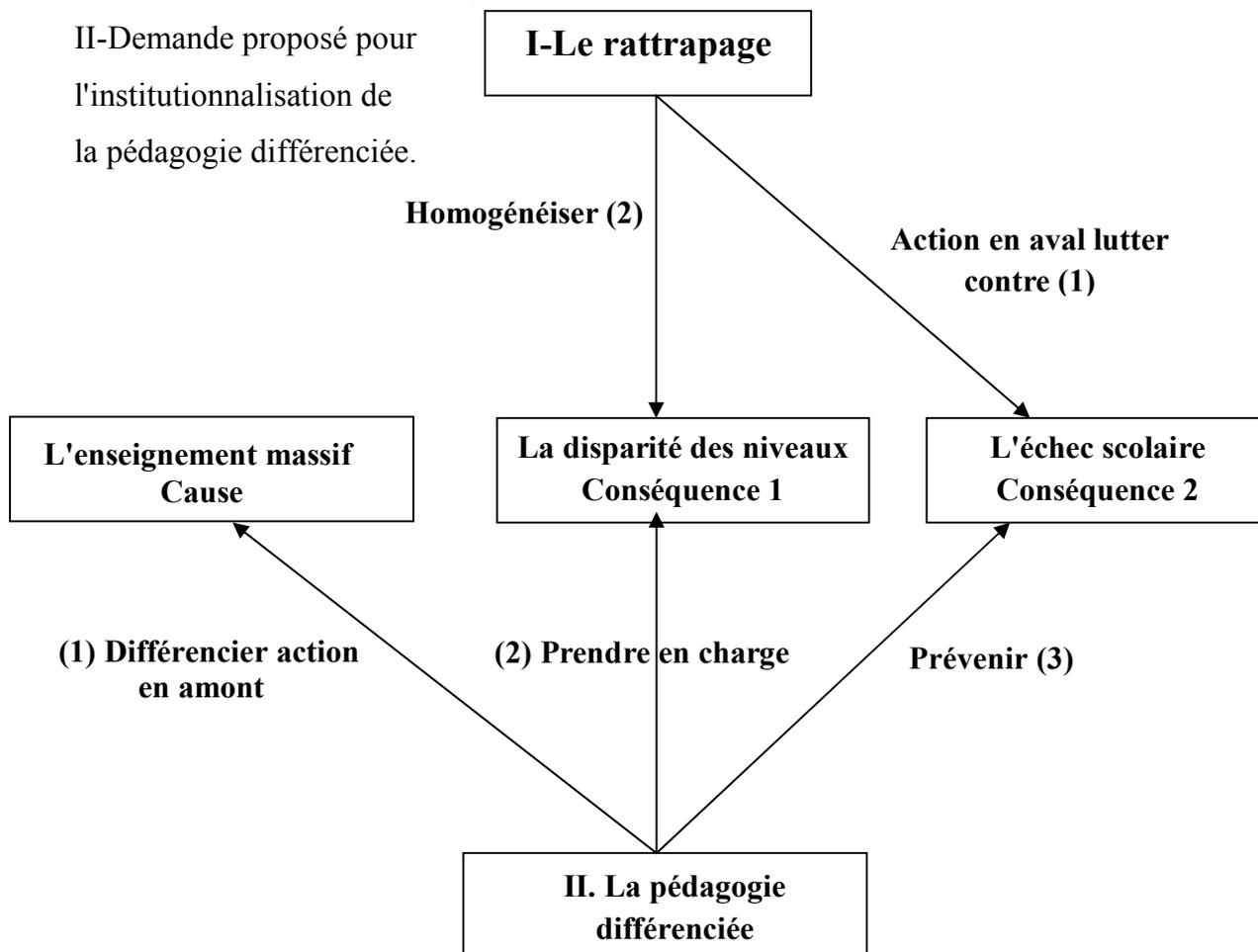


Schéma (02)¹⁹⁸

D'après ce schéma, nous constatons que les séances du rattrapage se distinguent de la différenciation pédagogique par le fait qu'elles ne prennent pas sérieusement en charge les difficultés qu'ont les apprenants. En effet, parce qu'elles sont *adoptées* institutionnellement, ces séances revêtent un caractère d'homogénéisation, on veut que tous les apprenants aient le même niveau, pas en raison de leurs différences, mais en raison du niveau qu'on veut qu'ils atteignent.

Cette homogénéisation met les enseignants dans un embarras pédagogique ; ils vont considérer ces séances de rattrapage comme une lourde tâche ou une corvée, car ils seront à tout moment appelés à réaliser ces séances, même s'il est intéressant de faire remarquer qu'ils pensent que ces séances ne font pas partie intégrante de leur emploi du temps.

¹⁹⁸ *Dictionnaire Encyclopédique de pédagogie moderne*. op.cit. p. 45.

Cette manière d'adopter les séances de rattrapage vient à l'encontre de la manière de les proposer ; la différenciation pédagogique, à juste titre, propose donc des remédiations, et c'est là où se dessinent réellement les grandes lignes d'une véritable prise en charge des difficultés des apprenants.

Dans la pratique de la différenciation pédagogique, les enseignants vont complètement délaissier l'idée de recours aux séances de rattrapage parce qu'elles sont obligatoirement programmées, mais plutôt, ils vont les considérer comme étant des actions préventives, c'est ainsi qu'ils peuvent préserver les apprenants en difficulté par la pratique excessive des évaluations formatives.

L'effet implicite dénoté par la pratique de la pédagogie différenciée, en ce qui concerne les séances de rattrapage, est visiblement positif pour lutter contre l'échec scolaire, étant donné que c'est la disparité des apprenants qui serait requise pour l'intervention pédagogique. Nous pouvons enfin résumer ce point qui traite le rattrapage en disant que la différenciation pédagogique se veut une approche centrée aussi bien sur les apprenants que sur les enseignants ou les méthodes pour enseigner ; la disparité traitée chez les apprenants concernent leurs caractères individuels tels que des apprenants qui ont des gênes à s'exprimer, des apprenants anxieux ou timides, etc. chez les enseignants, elle concerne la gestion de la classe, l'envie d'enseigner, etc. et pour les méthodes, elle concerne – comme nous l'avons précisé dans les paragraphes précédents – le traitement des besoins et non la conformité des niveaux.

II.6.2. La pédagogie spéciale ou l'enseignement adapté

Le dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne définit l'enseignement spécial ou adapté comme

« l'ensemble des services réservés à l'éducation et/ou la réadaptation des handicapés : déficients sensoriels, infirmes moteurs, débiles physiques, insuffisants mentaux, troublés du caractère, délinquants juvéniles, enfants privés de famille »¹⁹⁹.

Ces propos viennent en référence à une circulaire ministérielle décrivant notre

¹⁹⁹ *Dictionnaire Encyclopédique de pédagogie moderne*, op.cit.p.45.

contexte, où nous lisons :

« Dans le cadre de la mise en place d'une procédure uniforme de dépistage des enfants en situation d'échec scolaire, et ce à la lumière des rapports parvenus, concernant l'ouverture, à titre expérimental, des premières classes d'adaptation, il est demandé à Messieurs les directeurs de l'éducation des wilayates qui ont envoyé des enseignants en formation dans les ITE [...], d'organiser d'ores et déjà une campagne de dépistage des enfants susceptibles d'être pris en charge par ce type d'enseignement »²⁰⁰.

Dans le but de venir en aide à cette tranche particulière d'apprenants, notre pays a envisagé de créer des établissements spécialisés, appelés CCP (Centre Psycho-Pédagogique) qui regroupent des apprenants ayant des carences d'intégration sociale, ayant des troubles mentaux ou comportementaux, des handicaps sensori-moteurs, etc. c'est pourquoi, nous remarquons que cette tranche d'apprenants est encadrée par des enseignants de formation aussi spécialisée, des psychopédagogues expérimentés. Evidemment, l'idée consiste à rattraper cette tranche d'apprenants afin de les intégrer dans le monde du travail en leur inculquant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

II.6.3. L'individualisation de l'enseignement

Dans *Le dictionnaire de langue pédagogique*, Paul Foulquié définit l'enseignement individuel proprement comme *«Concerne un seul individu dans le cas des leçons particulières et tend à s'adapter à son niveau scolaire et intellectuel, à son allure, à ses goûts, à son caractère...»²⁰¹*. Tandis que pour Michel Devalay, il soutient :

« qu'une formation individualisée visait, le plus souvent, à proposer aux élèves des parcours distincts, en fonction de bilans en début de formation qui précisent

²⁰⁰ Circulaire ministérielle n° 1548 du 16/04/1983.

²⁰¹ Foulquié, P. op. cit. p. 22.

la nature des besoins de chacun. L'intérêt de cette formule est une adaptation de la formation aux besoins des formés, allant dans le sens d'une responsabilisation forte de ces derniers, dans le parcours qu'ils se sont choisis, lorsqu'ils sont responsables de la détermination de leur itinéraire... les inconvénients d'un tel système tiennent à la difficulté pour chaque participant tout au long de son cursus, à trouver des références pour se situer ; chaque élève est renvoyé au choix de son propre parcours »²⁰².

II.6.4. la personnalisation de l'enseignement

En ce qui concerne l'enseignement personnalisé, Michel Devalay nous apprend que cet enseignement vient :

« Dans le but de prendre en compte, d'avantage encore les personnes en formation, il serait utile de penser chaque module comme pouvant lui aussi être personnalisé, au niveau de ses modalités formatives, en fonction du niveau des participants »²⁰³.

Autrement dit, un enseignement qui tend à rendre la formation individuelle, mais dans un temps de réalisation aussi court que possible. D'après Devalay, cette individualisation amène les apprenants à mieux confronter leurs enseignements par un débat d'idées leur permettant de se situer en tant que personnes actives dans leur cursus.

II.7. Modèles de différenciation pédagogique

Dans ce qui suit, nous rapporteront les principaux modèles de différenciation pédagogique, nous ne pouvons les aborder tous en se vantant être exhaustif, mais notre idée est de présenter aux lecteurs, une vision de ces modèles qui ont marqué cette pédagogie.

²⁰² Devalay, M. (1991). cahiers pédagogiques, N° 299, Article intitulé *question de formation: pour une personnalisation*, P.52.

²⁰³ *Ibid.*

II.7.1. Modèle de Philippe Meirieu

Il faut dire que dans le domaine de la didactique, celui de la pédagogie différenciée en particulier, nous ne pouvons aborder cette dernière sans citer Philippe Meirieu étant la référence de base à ce titre. Ce chercheur de renommée, ne peut nous présenter l'image d'un enseignant dépourvu de méthode : « *pour qu'il ait apprentissage, il faut qu'il ait méthode* »²⁰⁴. Il rallie, ensuite, la méthode à la pratique de la différenciation pédagogique, d'où il ajoute : « *une méthode originale prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources du maître* »²⁰⁵.

Meirieu décrit la méthode pédagogique comme un tout indécomposable, comme une gestion dans laquelle, les enseignants structurent leurs façons de faire leurs métiers ; il spécifie la méthode pédagogique donc comme :

*« comme le mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir car la méthode est précisément ce qui noue ces trois éléments, de nature très différentes et structure à un moment donné, leurs relations »*²⁰⁶.

Ce qui donne, selon la conception de Meirieu, lieu de comprendre que nous ne pouvons dissocier la différenciation pédagogique de la présence d'une méthode. En se référant au triangle pédagogique, Meirieu nous présente son premier modèle en intégrant la pédagogie différenciée, et en illustrant les trois dérives possibles par rapport aux relations tripartites qu'entretiennent les éléments du triangle les uns avec les autres. Le schéma ci-après (schéma 03) désigne, au fait, dans une relation pédagogique ces possibles dérives dont il est question.

Pour essayer d'explicitier ces dérives selon le schéma, nous tenons à signaler que l'interprétation que donnait Meirieu à son modèle, impose d'abord que nous adhérons à l'idée selon laquelle, les relations au sein du triangle, relèvent de l'ordre binaire, c'est-à-dire que chaque deux éléments entretiennent une relation entre eux ; il semble quand même important de dire que nous obtiendrons trois relations certes, mais ces relations

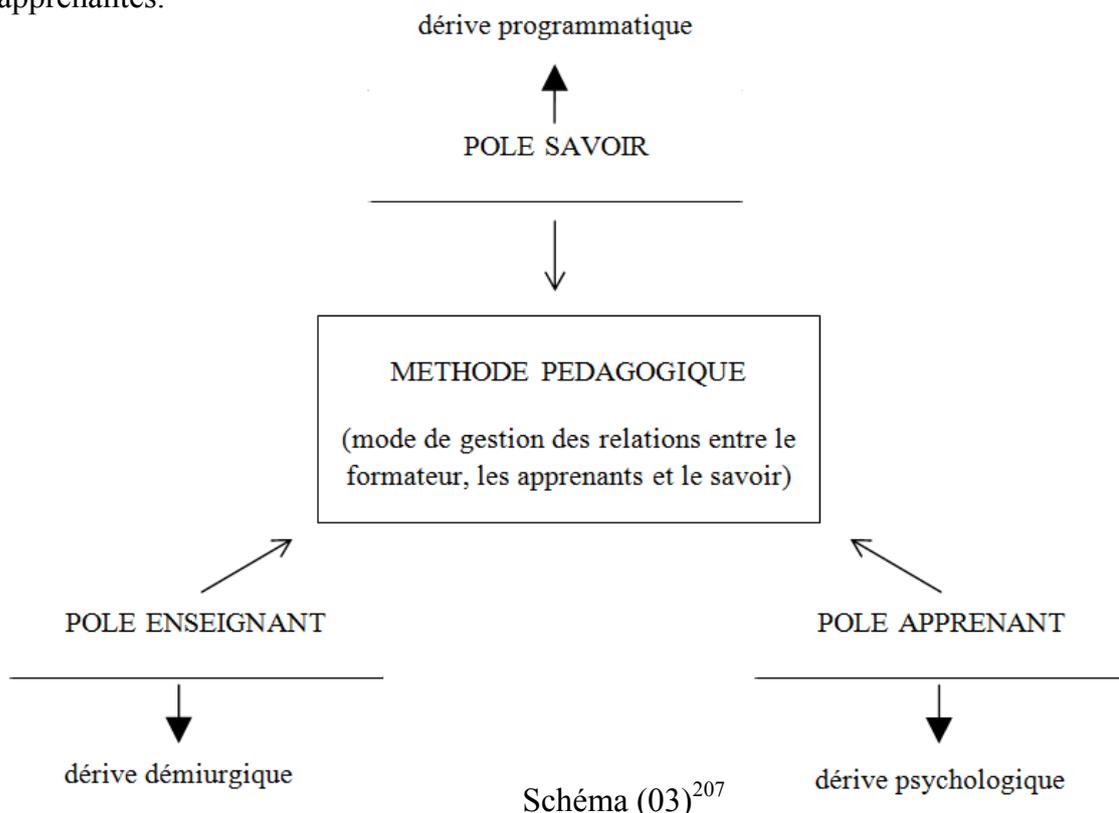
²⁰⁴ Meirieu, P. op.cit. p. 105.

²⁰⁵ *Ibid.* p. 30.

²⁰⁶ *Ibid.* p. 106.

sont en exclusion par rapport au troisième élément ; autrement dit, si l'enseignant et le savoir entretiennent une relation d'*enseignement*, cela sous-entend que dans cette relation, nous assisterons à une absence du troisième élément qui est l'apprenant ; ainsi, dans la relation qui lie l'enseignant à l'apprenant, relation de *formation*, c'est le savoir, dans ce cas, qui se retrouve écarté. Egalement, quand l'apprenant entre en relation avec le savoir pour donner une relation d'*apprentissage*, c'est à son tour l'enseignant qui s'en passera exacerbé.

En ce qui concerne maintenant les dérives, Meirieu nous dit que la relation de formation peut entraîner une dérive appelée *dérive démiurgique*, c'est dans le sens de nous dire qu'elle est la plus grave des dérives ; ensuite, il appelle *dérive programmatique*, tout ce que la relation *enseignement* peut entraîner, nous pouvons penser à titre d'exemple aux effets de la transposition didactique. En dernier lieu, Meirieu nomme *dérive psychologique*, qui débouche de la relation d'*apprentissage*, en faisant allusion aux différents cadres psychologiques qui façonnent les stratégies apprenantes.



²⁰⁷ Meirieu, P. op.cit. p. 106.

*« la plus répondue, consiste à présenter à un groupe des connaissances que chacun des membres doit s'approprier par une activité intellectuelle individuelle ; cette activité n'est le plus souvent, que fort peu guidée et laissée largement à l'initiative de l'apprenant ».*²⁰⁹

La seconde situation, où le degré de guidage devient de plus en plus intensif, est nommée *situation individualisée*, Meirieu nous apprend que dans cette situation, chaque apprenant noue un dialogue avec le programme. Similairement, son enseignant lui dispose une fiche de travail individualisée afin d'atteindre les objectifs escomptés.

Arrivant à la troisième situation, Meirieu nous dit que c'est là où il s'agit du travail en petits groupes, c'est pourquoi, il la dénomme *situation interactive* ; cette dernière tient ses origines des tendances sociocognitifs. En effet, c'est à l'intérieur de cette approche que les interactions entre apprenant se construisent en accordant à ces derniers un espace d'échange très fructueux ; remarquons quand même, qu'il s'agit de la situation la moins utilisée par les enseignants ; les propos de Meirieu viennent en parallèle par rapport à ce que nous avons avancé :

*« la véritable interaction requiert que l'on étudie et mette en place les conditions d'un 'conflit socio-cognitif', dans lequel chaque membre est mis en situation de confronter réellement ses représentations avec celles de ses pairs et de parvenir ainsi à une représentation plus épurée [...] plus 'juste' de la connaissance »*²¹⁰.

Les outils maintenant, renvoient à tous ce que l'enseignant pour mettre en place lors du processus enseignement-apprentissage ; à commencer par les plus simples, tels que le fait d'utiliser la mimique, la gestuelle, le facial, etc. jusqu'aux moyens physiques comme le matériel audio visuels ou informatique, ou même des objets comme la règle, des ciseaux, de la colle, etc.

²⁰⁹ Meirieu, P. op.cit. p. 109

²¹⁰ *Ibid.* p. 110.

II.7.1.1. Modes de différenciation

Dans les modes de différenciations, les enseignants combinent entre l'utilisation de la situation et les moyens en même temps ; ce qui offre la possibilité de voir des procédures très variées. En vérité, Philippe Meirieu parle de deux modes de différenciation : un mode successif et un mode simultané.

II.7.1.1.1. La différenciation successive

La différenciation successive pose aux enseignants une alternance de succession de plusieurs situations pédagogiques ; il y a donc lieu de voir dans cette différenciation une panoplie de schémas cognitifs et de modes de communication, une variété de méthodes et supports, bref, des démarches d'apprentissage amplement riches ; l'intérêt selon Meirieu est de créer « *une palette de propositions et de situations* »²¹¹. L'idée donc de Meirieu devient claire pour nous, ainsi que pour le lecteur, cette panoplie au niveau de la différenciation successive n'a d'autre objectif à atteindre que celui de mettre les apprenants devant les choix qui leur conviendront le mieux, des choix où ils réaliseront en commun les buts de l'apprentissage, mais avec cette différenciation individuelle.

II.7.1.1.2. La différenciation simultanée

Ce type de différenciation est reconnu un peu chopant, il exige des efforts considérables de la part des enseignants, car il ne s'agit pas d'une succession dans la différenciation, comme dans le type précédent, il s'agit plutôt d'une simultanéité du travail, étant donné que les apprenants ne sont pas en train de faire la même chose dans ce type.

La différenciation simultanée peut prendre différentes formes où les enseignants peuvent jouer sur : - la même base de travail, mais avec une adaptation des supports au niveau des apprenants (différenciation quantitative) - le même objectif à atteindre, mais avec des supports de travail diversifiés - le même support proposé, mais avec des degrés de guidage et d'aide multiples - même support toujours, mais seulement, avec une mobilisation de stratégies différentes.

²¹¹ Meirieu, P. op.cit. p. 134.

II.7.1.2. Une séquence d'apprentissage

Les praticiens pédagogues nous expliquent qu'une séquence d'apprentissage se compose de plusieurs séances ou activités ; donc un nombre plus ou moins consistant de cours, et un horaire un peu étendu. Nous devons saisir que la séquence pédagogique est circonscrite par un objectif bien déterminé ; Meirieu envisage d'assembler les deux modes de différenciation cités supra.

II.7.1.2.1. La phase de découverte

Dans cette phase de découverte, la pratique porte sur la majorité de la classe, et Meirieu préconise aux enseignants d'utiliser la différenciation successive :

Elle se déroule en classe entière et la différenciation est par conséquence successive, Meirieu l'explique de la façon suivante

« Impose une différenciation importante des outils et de situations, mais, à notre sens, il vaut mieux que cette différenciation soit successive et que l'enseignant garde la maîtrise de la classe: Pour le moment, c'est celui qui incarne l'objectif et l'éclatement du groupe serait dommageable dans la mesure où les élèves pourraient se sentir livrés à eux-mêmes sans avoir été suffisamment préparés. Le maître doit ici éveiller l'intérêt, créer la centration sur l'objet de l'étude; cette activité sera d'autant plus efficace qu'elle s'appuiera successivement sur différents supports, fera appel à la perception orale et visuelle, à une brève manipulation. Il s'agit de faire émerger la règle, la notion, la loi, le concept, [cette période de découverte], pour être efficace, doit être menée avec souplesse et que le maître peut y utiliser tous les outils dont il dispose : un texte, un exposé, un schéma, une chanson, une diapositive, un film, un dessin, une manipulation ; il peut emprunter ces exemples à des registres différents : l'actualité, l'histoire, la vie quotidienne, l'art, la télévision, la

littérature, la science-fiction ; il peut procéder à des petits exercices [...] de toutes sortes... L'essentiel est qu'il fasse découvrir au plus grand nombre possible d'élèves ce dont il est question »²¹².

II.7.1.2.2. La phase d'intégration

De la découverte à l'intégration, disons aussi, de la différenciation successive à la différenciation simultanée ; et c'est là où cette dernière doit, selon Meirieu, être appliquée ; il l'explique de la façon suivante :

C'est à ce moment que la différenciation simultanée trouve sa place, chaque élève est mis en situation de recherche afin qu'il s'approprie le savoir d'une manière individuelle et avec un rythme qui lui est propre, il l'explique de la manière suivante

« [...] faut-il casser la structure - classe pour proposer aux élèves des itinéraires différenciés : on mettra à leur disposition des fiches individuelles, des exercices de groupes ; on sollicitera quelques-uns d'entre eux pour être moniteur, on suggérera des manipulations, des enquêtes, des lectures. La différenciation pourra également porter sur les contenus : on fournira alors des documents complémentaires à ceux qui se sentent plus particulièrement en difficultés sur tel ou tel point... Selon l'objectif poursuivi, l'enseignant percevra s'il doit faire porter l'effort de différenciation sur les méthodes de travail ou sur la maîtrise des différents éléments mis en jeu ; [...], à notre sens, il est possible dans tous les cas de laisser les élèves choisir leur itinéraires, [...] le maître est alors disponible auprès de chacun pour les mises au point nécessaires ; il peut également donner le renseignement manquant ou reprendre une consigne mal comprise. A ceux qui auront terminé avant les autres, il proposera des

²¹² Meirieu, P. op.cit. p. 140.

exercices supplémentaires d'approfondissement ; à ceux qui tarderont trop il donnera le coup de pouce nécessaire. [...] ; il a l'occasion de voir vraiment les élèves travailler et d'observer ce qui les aides et ce qui les handicape »²¹³.

II.7.1.2.3. La phase d'évaluation

Cette phase consiste en une récapitulation des deux premières phases, c'est au cours de cette phase que les enseignants pourront mesurer les acquis des apprenants afin d'en repérer les défaillances rencontrées ; c'est au cours de cette phase également où les enseignants mettront la main sur l'inadéquation entre les objectifs qu'ils ont fixés et les procédures utilisées pour les atteindre. Meirieu avance qu'il s'agit d'un type d'évaluation formative ayant pour visée finale, l'autonomie des apprenants :

« c'est la confrontation entre le chemin choisi et le but atteint qui est véritablement formatrice. [...], l'élève soit mis à l'épreuve, que son acquisition soit mesurée et qu'il puisse s'interroger sur la pertinence de ses choix. Faut-il différencier l'évaluation ? Non, évidemment, en ce qui concerne l'objectif qu'elle s'assigne ; [...]. C'est ainsi qu'une fois l'évaluation effectuée, les déficits repérés »²¹⁴.

II.7.1.2.4. La phase de remédiation

Avant de parler de la phase de remédiation, il faut que nous mentionnions un point important ; l'ensemble de ces phases, obéit à une logique progressive, c'est pourquoi, la phase de remédiation par exemple, ne peut en aucun cas, précéder celle de l'évaluation. Donc, ce que la phase d'évaluation nous permet d'avoir comme difficultés que rencontrent les apprenants, la phase de remédiation le prend en charge ; une fois de plus, Meirieu le confirme ainsi :

« A notre sens, le choix des élèves n'a plus à intervenir

²¹³ Meirieu, P. op.cit. p. 141.

²¹⁴ *Ibid.* pp. 141-142.

*ici; c'est le professeur qui, sur la base des résultats obtenus, met en place des remédiations différenciées : certains auront besoin d'exercices supplémentaires ; d'autres, de reprendre des notions antérieures qui, n'étant pas complètement maîtrisées, ont bloqué l'apprentissage ; [...] ; d'autres, enfin, devront prendre un autre itinéraire et reconstruire le savoir avec d'autres outils ».*²¹⁵

Enfin, Meirieu résume tout ce que nous avons dit dans le (schéma 05) :

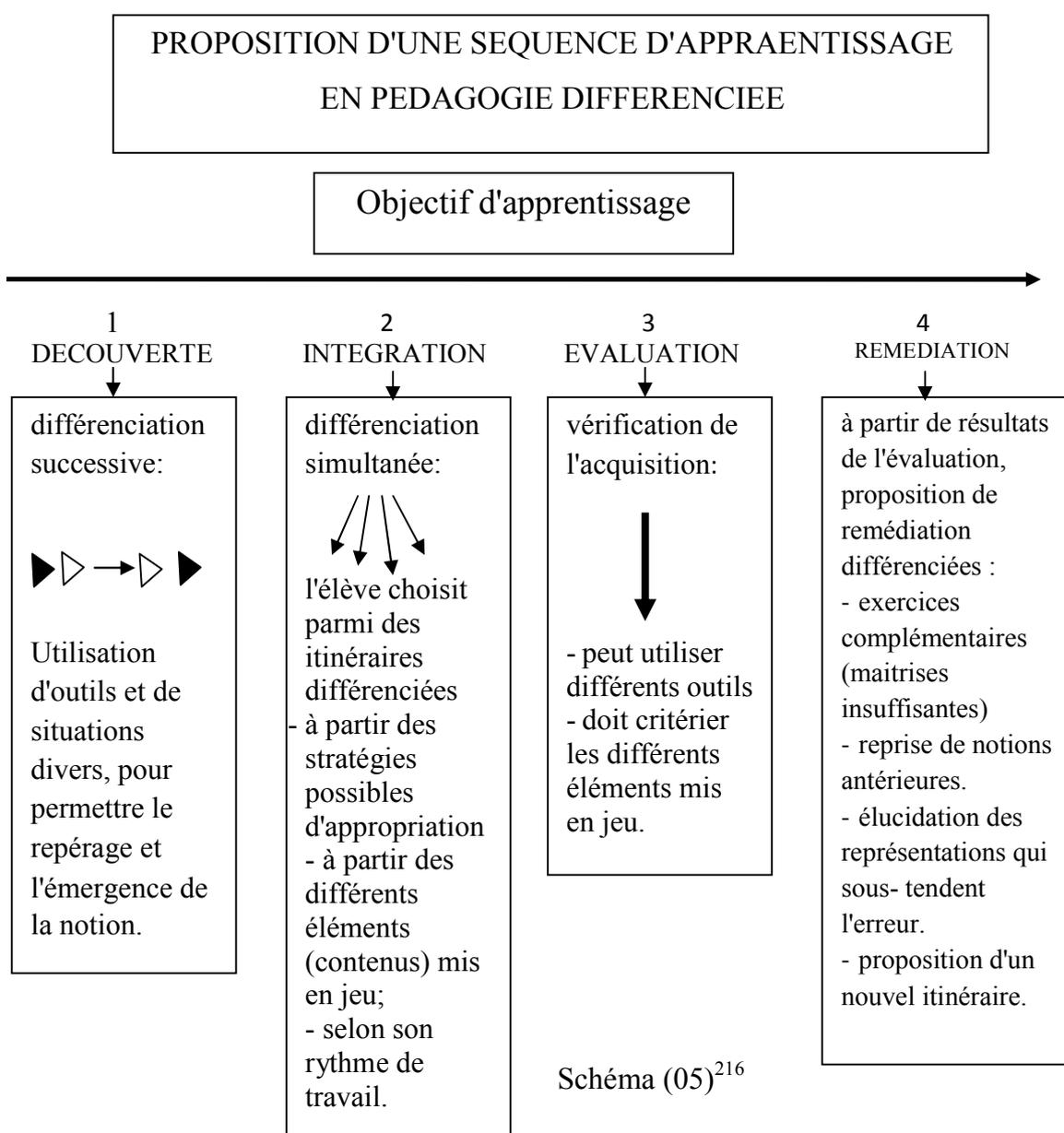


Schéma (05)²¹⁶

²¹⁵ Meirieu, P. op.cit. pp. 142-143.

²¹⁶ *Ibid.* p. 142.

II.7.1.3. Les modes de regroupement

Comme nous l'avons déjà évoqué, les bienfaits de la technique de travail de groupe sont vraiment incontestables ; cette stratégie qui repose sur le regroupement des apprenants en petits groupes, s'inspire de la théorie vygotkienne que nous avons explicitée en terminant le premier chapitre de la première partie. Il s'agit, en effet, de voir interagir les apprenants en petits groupes où des échanges, en ce qui concernent leurs représentations, se font échanger entre eux.

Il est donc sans dire que, sur les plans socio-psychologique et socio-affectif, le mode de communication entre les apprenants se développe de mieux en mieux de la confrontation qui résulte de ces interactions, afin de faire améliorer le processus enseignement-apprentissage. Dans le document d'accompagnement des programmes du moyen, nous lisons des propos qui synthétisent, en quelques façons, cette stratégie de travail de groupe :

« la nouvelle organisation de la classe en binôme ou en groupe est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande liberté de mouvement dans la classe [...], un élève peut aider son camarade ayant présenté à un moment donné des problèmes d'assimilation »²¹⁷.

Par rapport aux modes de regroupement, Meirieu en propose deux catégorisations : la première concerne les groupes de besoin, la deuxième concerne les groupes de niveau.

II.7.1.3.1. Groupes de besoin

Ce qui importe dans les groupes de besoin, c'est que les enseignants soient extrêmement vigilants dans la constitution de petits groupes. En cela, ils doivent opter pour la différenciation simultanée pour en arriver à déceler réellement les erreurs. Un traitement méticuleux de ces erreurs permet justement aux enseignants d'avoir des données exhaustives en ce qui concerne les notions acquises individuellement par chaque apprenant, il s'agit, selon Meirieu, du traitement cognitif.

²¹⁷ Direction de l'Enseignement Fondamentale, document d'accompagnement des programmes de la première année moyenne, op. cit. p. 25.

A l'opposé, nous pouvons dire qu'il ne peut s'agir d'un regroupement fortuit ou qui n'est pas étudié avec précaution, les groupes de besoin sont une catégorie qui ne met pas en valeur le niveau général de chaque petit groupe, mais plutôt, c'est les besoins de chaque membre dans le groupe qui doivent primer. Aux yeux de l'enseignant aussi, la répartition de la classe par groupe de besoin, s'aligne dans la continuité de proposer à chaque apprenant un apprentissage plus souple et moins lassant. Ceci ne peut se faire, bien sûr, sans que les représentations cognitives de chaque apprenant ne soient confrontées avec les autres représentations de ses camarades.

II.7.1.3.2. Groupes de niveau

Dans ce genre de regroupement, l'intervention de l'enseignant est susceptible d'être qualifiée de dangereuse et très risquée ; il ne s'agit pas de viser chaque apprenant, comme dans le regroupement précédent. Bien qu'il s'agit de la même technique (regroupement), mais dans ce cas, le travail de l'enseignant se centrera sur le niveau général de la totalité. L'exemple que nous pouvons fournir, c'est celui de voir des enseignants qui pratiquent un regroupement visant à établir une remise à niveau, par rapport à un niveau inférieur, dans lequel certaines formes d'acquisitions, n'étaient pas convenablement installées.

Ce n'est donc pas les représentations cognitives que possède chaque apprenant qui intéressent l'enseignant dans la pratique de cette stratégie, mais plutôt, les représentations de la collectivité, se référant à une normalisation de niveau atteinte à long terme. La stratégie de groupes de niveau se conçoit un peu mal dans des types d'évaluations formatives, car celles-ci, visent à profusion la formation de l'individu en réponse à ses besoins.

II.7.2. Modèle de Halina Przesmycki

Tout comme Meirieu, la didactique reconnaît à Halina Przesmycki des exploits très louables en matière de la différenciation pédagogique ; pédagogue, chercheuse et formatrice, cette grande dame nous présente une autre vision de rapprocher le modèle de la pédagogie différenciée.

Son modèle s'articule, en effet, sur les modalités évaluatives, comme pierre angulaire pour échafauder cette théorie ; il s'agit essentiellement, mais nécessairement

aussi, d'une évaluation du diagnostic initial qui comprend une évaluation sommative et une évaluation formative. Il s'articule aussi sur un dispositif qui représente le mécanisme faisant ébranler la différenciation pédagogique ; ainsi que sur une architecture séquentielle, à travers laquelle, cette pédagogie différenciée tient fortement sa modélisation.

II.7.2. 1. Le diagnostic initial

Comme nous venons de le dire, le diagnostic initial représente, pour le modèle de Halina Przesmycki, le noyau qui détermine les véritables interventions que les enseignants doivent appliquer. Il est notablement évident, selon Halina, que l'application de ce diagnostic initial doit se faire au début de chaque apprentissage, ou disons mieux, séquence ; c'est ce diagnostic, en effet, qui permet la construction des séquences, à la base d'un recueil d'informations préalablement établi.

Elaboré au début de chaque séquence, celui-ci permet de construire la séquence en fonction des informations recueillies, donc de répondre aux mieux, aux besoins de chaque individu. Il permet de mesurer « *les résultats des élèves et les itinéraires d'apprentissage [ce diagnostic initial] peut être élaboré selon deux types d'évaluation : évaluation sommative et évaluation formative* »²¹⁸. Selon les propos de l'auteur.

II.7.2.1.1. L'évaluation sommative

Comme son nom l'indique, l'évaluation sommative vise la somme ; c'est-à-dire l'ensemble des savoirs, et connaissances que possèdent les apprenants. D'après Halina Przesmycki, l'évaluation sommative est :

*« elle est ponctuelle et normative, car elle s'effectue selon des contrôles limités dans le temps et élaborés en fonction de normes fixées par l'institution. Elle devient une évaluation sociale parce que ses résultats, traduits par des notes en chiffres ou en lettres, suscitent la sélection et l'orientation des élèves »*²¹⁹.

En explicitant le principe de l'évaluation sommative, Halina nous précise que

²¹⁸ Przesmycki, H.(2004). Op.cit. p. 40.

²¹⁹ *Ibid.* p. 40.

type d'évaluation peut engendrer un dysfonctionnement quand c'est les connaissances des apprenants qui sont sujet d'évaluation ; cependant, et en ce qui concerne la localisation des différences chez les apprenants, ce type d'évaluation permet parfaitement de mettre la main sur les difficultés au niveau des diversités individuelles pour la réussite ; Halina dit au sujet de ce type d'évaluation qu'elle est : « *une évaluation formative, dont la richesse éclaire davantage l'origine des difficultés* »²²⁰.

II.7.2.1.2. L'évaluation formative

Appelée également évaluation formatrice, elle s'applique par les apprenants eux-mêmes. L'origine de son appellation vient de l'anglais qui veut dire *mettre en forme*. Cette mise en forme concerne les objectifs qui se traduisent par des activités directement observables sur les apprenants, en termes de comportements ; selon Halina :

*« cette évaluation participe à la formation des élèves grâce à l'explicitation du déroulement de l'apprentissage exigé. Elle est formative aussi pour les enseignants, car elle leur fournit des données concrètes permettant de contrôler leur pratique pédagogique et de la remettre en question [...]. Elle montre les écarts réels entre les élèves et l'objectif visé »*²²¹.

L'évaluation formative tire des inspirations par rapport aux modèles d'apprentissage ; c'est pourquoi, son application est attachée au modèle béhavioriste ou même du modèle cognitiviste.

II.8. Les dispositifs de la pédagogie différenciée

Selon Halina, nous pouvons mieux comprendre les dispositifs de la différenciation pédagogique en se référant au triangle pédagogique ; en effet, par rapport à la notion de contrat didactique, Halina nous fait savoir que la différenciation concerne aussi bien les apprenants que les enseignants et le savoir. Ces trois facteurs qui forment la relation pédagogique en général, participent, chacun avec une

²²⁰ *Ibid.* p. 40.

²²¹ *Ibid.* p. 41.

II.8.1. La différenciation des processus

Le dispositif de différenciation des processus met en place les personnes et le savoir, cette articulation permet d'avoir une hétérogénéité au niveau des apprenants ; autrement dit, Halina préconise que les apprenants travaillent dans cette articulation par groupes pour atteindre des objectifs communs pour tous, mais disons que la différenciation concerne aussi les processus qui doivent être réalisés selon des pratiques diversifiées ; Jacques Tardif enchaîne en disant que : « *c'est la possibilité pour l'élève de comprendre le contenu* »²²⁴.

D'une autre manière, il s'agit de multiplier les situations d'apprentissage et de les varier le plus possible, et ce, en prenant en considération la façon dont les enseignants vont traiter le savoir. Être par exemple créatif, et en même temps, émettre son jugement critique, représente un cas de transversalité de compétence mise en place.

II.8.2. La différenciation des contenus d'apprentissage

Comme nous l'avons décrit précédemment, le dispositif de différenciation des contenus d'apprentissage concerne l'institution et le savoir. Le travail dans ce dispositif se fait aussi par groupes, mais chacun de ces derniers doit réaliser la tâche simultanément sur cette variété de contenus annoncée en termes d'objectifs méthodologiques, comportementaux, etc. à titre illustratif, l'enseignant peut proposer pour le même travail une variété de textes, comme il peut utiliser et exploiter différentes ressources audiovisuelles, etc.

II.8.3. La différenciation des structures

Egalement, ce dispositif met en place les personnes et l'institution. Le travail s'opère aussi par petits groupes, mais dans des structures différentes de la classe. Il est à noter que ce dispositif représente une insuffisance dans son fonctionnement ; il est certes indispensable, mais il présente un cadre incomplet dans lequel les apprenants risquent, à de fortes chances, de ne pas réussir la tâche demandée, même s'ils sont répartis en petits groupes, car nous ne pouvons différencier en même temps les processus et les contenus.

²²⁴ Tardif, J. et Nest, V. op. cit. p. 17.

Ce dispositif se base sur la mise en combinaison de quatre critères : les enseignants, les apprenants, les lieux et les temps.

Dans cette combinaison donc, nous pouvons avoir des variétés relatives aux modes de regroupement, tels que les groupes de niveau ou de besoin, des variétés relatives également à l'aménagement de la classe, comme la salle des professeurs, la bibliothèque, la cantine, etc. Cependant, le critère du temps se voit très déterminatif, dans la mesure où la réussite d'une séquence pédagogique différenciée est atteinte une fois cela a été fait dans un temps optimal.

II.9. La mise en place d'une séquence de différenciation pédagogique

Le concept séquence dans la différenciation pédagogique possède, chez Halina, un poids très important ; réaliser une séquence pédagogique revient justement à tenir compte de deux facteurs, à savoir, les préalables nécessaires à mettre en place, et l'organisation de la séquence elle-même.

II.9.1. Les préalables nécessaires

Pour exploiter au maximum l'énergie du groupe-classe, Halina pense que le choix de ce dernier doit être fait avec beaucoup de soin en se limitant à un seul niveau. En fonction du programme, il faut ensuite tracer les objectifs relatifs ; vient après, le choix du dispositif de différenciation que nous devons appliquer, mais tout en tenant compte du facteur temps qui, comme nous l'avons précisé, est un facteur important.

Par rapport au temps donc, Halina nous propose deux façons d'intervenir : si nous avons un laps de temps considérable, Halina conseille les enseignants d'opter pour un dispositif de différenciation des processus ; si, par ailleurs, nous avons une courte durée, elle sollicite les enseignants pour l'utilisation du dispositif de différenciation des contenus.

Après le choix du dispositif qui convient, les enseignants seront appelés à élaborer le diagnostic initial afin de mesurer et collecter les informations relatives aux connaissances des apprenants. Enfin, de mettre en place les structures adéquates afin que tous ces éléments fonctionnent convenablement, nous pensons à titre d'exemple aux ressources humaines, aux matériels fournis par les établissements, etc.

II.9.2. L'organisation de la séquence de la pédagogie différenciée

Après avoir évoqué les étapes nécessaires à la réalisation d'une séquence pédagogique différenciée, l'organisation de cette séquence doit prendre en charge quatre conditions : (1) la fixation des objectifs à atteindre (2) La délimitation de la séquence où il faut prendre en compte trois composantes, à savoir, la durée de réalisation de la séquence, la norme de réussite de cette séquence et enfin, la place qu'occupe cette séquence dans la progression pédagogique générale, en posant des questions *avant* et *après* la séquence. (3) l'organisation du contenu de la séquence, comme le conçoit Halina en quatre stratégies :

« 1. Les stratégies pour moduler les trois étapes du processus général de pédagogie différenciée.

2. Les démarches et les techniques

*Travail autonome? auto- et co-évaluation formative ?
contrat ? techniques de groupe ? pédagogie du projet ?*

3. Les supports

*Textes ? documents iconographiques ? audiovisuels ?
informatiques ? journaux ? théâtre ? sortie ?*

4. Les tâches à effectuer

*Affiches ? production matérielle ? dossiers ?
rédaction ? sketch ? leçon à apprendre ? organisation
d'une visite ? »²²⁵.*

La quatrième (4) condition concerne la réalisation de l'évaluation-bilan de la séquence.

Dans le tableau ci-après (Tableau 3), Halina nous donne une synthèse générale dans laquelle, elle résume les deux facteurs importants pour la réalisation d'une séquence pédagogique :

²²⁵ Przeskycki, H. op. cit. p. 27.

Mise en place d'une séquence de pédagogie différenciée	
<i>Organisation des préalables nécessaires</i>	<i>organisation de la séquence</i>
Il s'agit d'une préparation préalable portant sur :	il faut:
1- le choix des classes et des matières ; 2- l'inventaire des objectifs généraux des matières concernés ; 3- la détermination des dispositifs de différenciation selon le temps disponible et le degré de maîtrise de la méthodologie ; 4- l'élaboration d'un diagnostic initial ; 5- le choix de l'aménagement des structures adéquates.	1- fixer les objectifs ; 2- préciser les limites de la séquence en temps, norme de réussite à atteindre place dans la progression pédagogique générale ; 3- effectuer l'évaluation-bilan

Tableau (03)²²⁶

II.10. Les conditions de sa mise en œuvre

Halina Przesmycki cite quatre fondements majeurs pour la mise en œuvre d'une séquence pédagogique : La concertation, la gestion souple de l'emploi du temps, le travail d'équipe et finalement, l'information régulière de tous les partenaires

II.10.1. La concertation

La concertation est vue comme une nécessité importante pour la réussite dans la réalisation d'une séquence pédagogique. Par concertation, nous entendons tous éléments ayants des rapports, que ce soit directs ou indirects, avec la réalisation de la séquence. Par exemple, si le staff administratif présente quelques difficultés d'ordre pédagogique pour les enseignants, ces derniers ne vont pas s'investir de la manière adéquate souhaitée en ce qui concerne l'élaboration des séquences pédagogiques.

Les exemples qui peuvent renvoyer à ce facteur en sont vraiment multiples, ce n'est donc pas dans notre intention de les dénombrer tout, nous pouvons seulement résumer ce point en disant que la concertation consiste le souci de tous les acteurs dans l'opération pédagogique, et que si ces acteurs veulent travailler dans un climat serein

²²⁶ *Ibid.* p.28.

pour l'enseignement-apprentissage, il faut que la notion de travailler en équipe prime sur toutes les différences qui peuvent causer une défaillance.

II.10.2. La gestion souple de l'emploi du temps

La majorité des pratiques enseignantes se lamentent quand il s'agit d'évoquer l'organisation temporelle ; en effet, depuis bien longtemps, ce facteur a constitué un élément très sensible. Un emploi du temps qui est qualifié de rigide, ne permet pas de voir se réaliser des séquences pédagogiques intéressantes, Halina s'interroge, à cet effet :

*« Pourquoi garder toujours l'heure comme mesure 'sacrée' ? Sans base scientifique qui la justifierait comme bonne durée pour une activité pédagogique, elle ne correspond pas aux rythmes de l'enfant et de l'adolescent ».*²²⁷

Notre contexte scolaire peut donner un meilleur exemple, en ce qui concerne la gestion souple de l'emploi du temps où tous les enseignants se plaignent de cette gestion. Dans le tableau suivant (tableau 4), Halina nous illustre la concertation et l'emploi du temps avec précision :

La stratégie du travail en équipe et la concertation

Pour organiser une concertation, l'équipe doit se déterminer sur cinq points.

1. Le lieu

Il doit être, de préférence, aménagé avec des tables disposées en cercles ou en « U », configuration favorisant une discussion démocratique.

2. La date, la durée, la périodicité

Une heure hebdomadaire est un minimum pour une réflexion suivie d'action, mais, lorsqu'une équipe démarre, elle n'est plus souhaitable de globaliser quelques heures en demi-journée, les premières semaines, pour mettre au point le long travail de réflexion sur des objectifs, préalable à toute séquence de pédagogie différenciée.

Quelle que soit la durée, la concertation sera d'autant plus efficace qu'elle

²²⁷ *ibid.* p. 17.

sera courte et sa limite précise à l'avance et respectée. L'idéal est qu'une place libre soit dégagée dans l'emploi du temps des membres de l'équipe et qu'elle ne soit placée trop tard : les concertations disciplinaires, par exemple, sont possibles lorsque des cours sont alignés comme ci-après, où une équipe de trois professeurs A, B, C, d'une discipline, ont cours à la même heure dans des classes parallèles ; ce léger aménagement ne demande aucun moyen supplémentaire, si ce n'est des salles disponibles et de l'astuce !...

Exemple d'emploi du temps

	A	B	C
8 h 09 h	6 ^{ème} 1	6 ^{ème} 2	6 ^{ème} 3
9h à 10h	6 ^{ème} 4	6 ^{ème} 5	6 ^{ème} 6
10h à 11h	CONCERTATION		
11h à 12h			

3. Les objectifs généraux de la concertation de l'année

4. L'ordre du jour: Pour chaque réunion, il est souhaitable d'en avoir rédigé l'ordre du jour lors de la séance précédente et de s'engager à être l'animateur de la concertation à tour de rôle.

5. L'animateur

Il est très important et plus efficace qu'à chaque séance un responsable de coordinateur et de référent ; celui-ci devra être remplacé régulièrement pour éviter la passivité dans le groupe. Il vérifiera régulièrement auprès chaque membre de l'équipe, lorsque une étape vient d'être bouclée, que les suggestions, les décisions prises, la répartition des tâches et leur progression dans le temps sont réellement acceptés. Ces moments seront souvent l'occasion de clarifications très utiles pour la dynamique des concertations futures.

Tableau (04)²²⁸

²²⁸ *Ibid.* p.18.

II.10.3. Le travail d'équipe

Parmi toutes les quatre conditions, c'est cette condition qui est considérée la plus vitale pour la réalisation d'une séquence pédagogique. Nous avons vu plus haut que les effets positifs des théories socioconstructivistes sont à ne pas contester, et que le rôle des interactions entre apprenants constitue la charpente de ce stratégie, c'est ainsi qu'il semble vrai de dire que travailler en équipe, demeure l'une des finalités souhaitée par la pédagogie différenciée en général ; la même constatation pourrait visiblement être appliquée sur les enseignants.

En effet, ça été déjà démontré que lorsque les enseignants travaillent en équipe, cela leur permettrait de mieux se concerter sur leur façon de réaliser les séquences, mais aussi, sur les difficultés et les problèmes que vont rencontrer lors de cette réalisation, ainsi donc, cette concertation est censé diminuer les écarts entre les pratiques enseignantes, à travers les échanges dans le travail en équipe.

Enfin, Halina nous permet de comprendre que

« la dynamique de groupe montre qu'u travail est plus efficace et plus rapide effectué en groupe, le groupe restreint de trois à douze participants étant d'une efficacité optimale : ici, l'interaction des membres de l'équipe suscite la clarification des objectifs et une plus grande créativité dans l'élaboration des séquences »²²⁹.

II.10.4. L'information régulière de tous les partenaires

Le dernier point qui concerne l'information régulière de tous les partenaires comprend essentiellement trois composantes : il s'agit de l'*information des élèves*, dans laquelle, ces derniers peuvent anticiper sur la progression des séquences au cours de leur processus ; il s'agit aussi, de l'*information des parents* qui ont un rôle bien positif, pouvant fasciner la manière d'apprendre chez leurs enfants ; et enfin, il s'agit de l'*information des professeurs et de l'administration*, un facteur qui se voit tout à fait en corrélation avec la notion de travail en équipe, car si tous les partenaires ont assez d'informations sur le déroulement de l'opération pédagogique, les résultats qui en ressortent ne peuvent qu'à être à l'intérêt de tout le monde.

²²⁹ *Ibid.* p.17.

Conclusion

Nous avons essayé de mettre l'accent, dans cette deuxième partie, sur le concept d'hétérogénéité, car connaître cette notion, permettrait aux enseignants de mettre leurs apprenants dans une situation convenable tout en adaptant leurs démarches pédagogiques aux besoins de chacun d'eux, s'ils veulent répondre aux mieux à leur mission. Nous nous sommes intéressé également à ses différentes formes qui représentent des étapes nécessaires dans tout enseignement-apprentissage en classe de FLE.

Nous avons aussi vu dans cette partie qu'en raison de sa nature, la différenciation pédagogique est une méthode que nous pouvons faire progresser grâce aux différents types de la différenciation pédagogique proposés. Sur le plan théorique, les apprenants se sentiraient capables de progresser, d'apprendre et de comprendre, d'avoir confiance en eux-mêmes, de ne pas se sentir à l'écart.

Dans la troisième partie, nous vérifierons toutes ces données en les exposant à la pratique avec des classes de 4^{ème} année moyenne. Cette vérification consistera à mettre en comparaison deux activités, à savoir, la compréhension de l'écrit et la conjugaison, dans deux situations différentes ; d'abord avec le groupe témoin où il serait question de travailler ladite compétence de compréhension de l'écrit et la conjugaison avec la méthode ordinaire, puis, avec le groupe expérimental où les mêmes activités seraient travaillées avec la méthode pédagogie différenciée.

Troisième partie

**Mise en place de la pédagogie
différenciée avec des élèves de
4ème année moyenne**

Lorsqu'un tailleur fait un vêtement écrirai-je en 1905 il l'ajuste à la taille de son client et si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondante, dans la règle, à sa hauteur.

EDOUARD CLAPAREDE : L'Ecole sur mesure

Introduction

L'efficacité de l'enseignement – apprentissage du FLE est en étroite corrélation avec la pratique ; cette pratique est extrêmement variée, l'important est qu'elle soit fréquente dans le cours du FLE. En effet, chaque enseignant est conscient de l'ampleur de la tâche liée à la pratique et tout ce qu'elle exige de la part des partenaires de l'acte pédagogique ayant en charge la mise en place de la différenciation pédagogique car le but ultime est de faire progresser ceux qui éprouvent des difficultés mais sans laisser les autres.

De ce fait, la prise en charge de la différenciation pédagogique s'avère une condition *sine qua non* de tout enseignement – apprentissage dont l'objectif primordial est de pousser l'apprenant vers l'avant, l'aider à aller jusqu'au bout. Il s'avère que l'utilisation des activités de différenciation pédagogique en classe du FLE serait l'objet d'une augmentation de la motivation et de l'intérêt pour l'étude de la langue française.

Cette troisième partie souhaite vérifier les hypothèses que nous avons proposées au départ. Nous avons montré que sur le plan théorique – comme nous l'avons vu au cours de la deuxième partie – la pédagogie différenciée dispose de plusieurs facteurs favorisant sa mise en place dans un contexte pédagogique et plus particulièrement, dans l'enseignement–apprentissage (compréhension et production). Mais, pour ainsi dire, l'affirmation d'un tel postulat théorique implique nécessairement sa mise en place pratique à travers l'expérimentation.

A titre de rappel, la différenciation simultanée et la différenciation successive, deux formes qui s'adressent à tous les apprenants et qui permettent essentiellement de varier les itinéraires. Bref, elles sont parmi les facteurs qui permettent à la pédagogie différenciée de bénéficier d'un certain avantage.

Au cours de cette troisième partie, et à côté de l'expérimentation menée, nous essayerons de mettre en évidence, les directives et les modalités proposées par le programme officiel concernant la quatrième année de l'apprentissage du FLE au cycle moyen, entre autres, la progression de la 4^{ème} année moyenne, les profils d'entrée et de sortie, la démarche pédagogique préconisée, le cheminement d'apprentissage, les phases d'évaluation assignées, etc. et ce, afin de mesurer réellement ces données théoriques avec l'actualité du terrain et de laisser le soin par la suite (dans l'expérimentation) aux lecteurs de découvrir s'il existe effectivement une rupture entre les données théoriques et la démarche pratique.

Premier chapitre
Cadre général et déroulement de
l'expérimentation

CHAPITRE I: CADRE GENERAL ET DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION

1. structuration des enseignements en cycles

Tous les enseignements en Algérie s'articulent d'une manière brièvement schématique sur deux pôles ou ministères ; le Ministère de l'Education Nationale (M.E.N) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (M.E.S.R.S). C'est, en effet, l'examen du baccalauréat qui tranche entre les deux phases ou, d'une autre manière, qui assure le passage des apprenants du premier au deuxième pôle.

Le premier pôle comprend respectivement douze années d'enseignement réparties sur trois cycles ; le premier cycle appelé le cycle primaire concerne l'enseignement de base. Jusqu'à l'année 2002, ce cycle contenait six ans d'enseignement dont le français apparaît dès la troisième année primaire, c'est-à-dire que l'élève recevait quatre années d'enseignement de français dans ce cycle.

Le deuxième cycle est appelé le cycle moyen. Il renferme quatre années d'enseignement au lieu de trois avant la réforme de 2002. Ce cycle s'achève par un examen de BEF qui fait la synthèse de neuf années d'enseignement, soit sept ans d'enseignement de français pour passer au troisième cycle appelé le cycle secondaire (lycée) qui comprend lui aussi trois années d'enseignement dont la troisième s'achève par l'examen final du baccalauréat.

2. Objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} année moyenne

D'après le programme officiel de la 4^{ème} année moyenne, les objectifs de l'enseignement du français tiennent leur effet de la continuité avec ceux des années précédente (1, 2 et 3^{ème} année moyenne), c'est-à-dire que ces objectifs forment le socle des apprentissages de base ou apprentissages premiers. Et également, consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.

Ainsi, mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extrascolaires. L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences.

2.1. Les compétences globales du cycle moyen et du troisième palier

Nous savons qu'en termes de compétences, ces dernières sont catégorisées en respectant une hiérarchie relative au cycle et au palier. Cette hiérarchie décrit la manière dont ces compétences doivent être installées, c'est pourquoi, il semble intéressant de parler de chaque catégorisation à part.

2.1.1. Les compétences globales du cycle moyen

Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. Il doit aussi être en mesure de reconnaître et de produire des passages descriptifs intégrés aux différents types de textes.

2.1.2. Compétence globale du troisième palier

Egalement, au terme du 3^{ème} palier, l'élève est capable de comprendre/produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif. Ces objectifs concernant des élèves âgés naturellement entre 11, 12, 13 et 14 ans se traduisent par deux types de profil : profil d'entrée et profil de sortie.

2.1.2.1. Profils d'entrée et de sortie de quatrième année moyenne

Remarquons tout d'abord que la typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques. Ainsi :

2.1.2.1.1. Profil d'entrée

En ce qui concerne les habilités que l'élève doit avoir en entrant à cette année, nous lisons dans le programme de 4^{ème} année moyenne :

*« L'élève entrant en quatrième année moyenne
est capable de :*

1. A l'oral/compréhension :

- se positionner en tant qu'auditeur - analyser un récit pour retrouver ses composantes.

2. A l'oral/production :

- restituer l'essentiel d'une histoire écoutée - reformuler pour lever les obstacles à la communication - résumer une histoire écoutée - produire un récit cohérent et compréhensible.

3. A l'écrit/compréhension :

- analyser un récit pour en construire le sens - différencier les genres de récits - prendre des notes et les organiser - lire à haute voix un texte narratif devant un public.

4. A l'écrit/production :

- résumer un récit - se positionner en tant que scripteur - structurer un récit - produire un récit »²³⁰.

2.1.2.1.2. Profil de sortie

Egalement, et en ce qui concerne les habilités que l'élève doit avoir en sortant de cette année, nous lisons dans le programme de 4^{ème} année moyenne :

« L'élève entrant en quatrième année moyenne est capable de :

L'élève sortant de la quatrième année moyenne est capable de :

1. A l'oral/compréhension:

- se positionner en tant qu'auditeur - retrouver les caractéristiques d'un texte argumentatif.

2. A l'oral/production:

- restituer l'essentiel d'un argumentaire écouté - analyser l'argumentation d'un locuteur (la thèse, les arguments,...) - synthétiser l'argumentation

²³⁰ Programme et document d'accompagnement. Français 4^{ème} Année Moyenne (2013). pp. 10-11. Alger : ONPS

d'un locuteur - interagir en affirmant sa personnalité - défendre son point de vue en respectant l'avis des autres - produire une argumentation basée sur deux ou trois arguments personnels.

3. A l'écrit/compréhension :

- analyser un texte argumentatif (retrouver le point de vue de l'auteur, des protagonistes, retrouver les arguments,...) - dégager la fonction du texte argumentatif - prendre des notes et les organiser - lire de façon expressive un texte argumentatif.

4. A l'écrit/production :

résumer un texte argumentatif - produire un texte argumentatif structuré pour défendre un point de vue »²³¹.

3. Le manuel

Le manuel scolaire de FLE de la quatrième année moyenne est destiné à des apprenants ayant 14 ou 15 ans. Son élaboration s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien. Avant d'évoquer le contenu du manuel, il importe de décrire son aspect matériel car le premier contact avec le manuel est physique. D'ailleurs il est défini comme « *un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté* »²³².

L'élaboration et la conception du manuel de 4^{ème} AM se veut conforme aux directives et orientations introduites par la tutelle dans le programme et le document d'accompagnement tant sur le plan des finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen définies par la loi d'orientation de l'Education nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet, de la prise en charge des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les

²³¹ *Ibid.* pp. 11-12.

²³² Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*, p.51. Belgique : DUCULOT, GEMBLoux.

thématiques nationales et universelles que des compétences transversales et disciplinaires. Ce manuel se veut à la fois un document à l'usage de l'élève, mais également un outil de référence sur lequel l'enseignant pourra fonder la pratique de sa classe. Le professeur trouvera dans les premières pages du manuel :

- Une présentation : Elle s'adresse en premier lieu à l'apprenant mais aussi à l'enseignant qui en découvrira l'articulation de façon simplifiée.
- Un sommaire : C'est une répartition détaillée des activités des trois projets. Chaque séquence renvoie à une page précise qui, elle, présente la structure de cette séquence avec l'indication du numéro de page pour chaque objectif d'apprentissage.
- Un contrat d'apprentissage : L'enseignant y trouvera la compétence globale de la 4^{ème} AM et les énoncés des trois projets à réaliser. Il s'agit de trois projets dont le premier est subdivisé en trois séquences et les deux autres en deux séquences. Ces projets donneront aux apprenants du sens à leur apprentissage et leur permettront de développer et d'exercer leurs compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, leurs acquis antérieurs.

4. Structure d'une séquence d'apprentissage

La passerelle : C'est une micro-séquence qui prépare et facilite l'entrée dans le premier projet. Elle comporte trois activités préparatoires nécessaires avant d'aborder la première séquence du projet. Les textes proposés dans la passerelle sont à la portée d'un élève moyen. De plus, ils servent véritablement de pont entre ce qui précède (types de textes déjà étudiés et la dernière thématique de 3.AM (Projet3 : *le patrimoine*), ici *la poterie* et ce qui vient : le texte argumentatif et la thématique du projet1: *l'écologie avec l'arbre*. Toutefois, l'enseignant(e) est libre de choisir d'autres supports (écrits ou oraux) adaptés au niveau et aux centres d'intérêts de ses apprenants.

Un projet est organisé en un minimum de trois séquences. Une séquence comporte trois phases : un moment de compréhension, un moment de mémorisation, un dernier de production. La compréhension et la mémorisation préparent à la production.

En effet, la compréhension vise à présenter un modèle que les apprenants seront appelés à imiter ; la mémorisation correspond essentiellement aux activités de langues portant sur les éléments pertinents du discours étudié : ces éléments sont à dégager (préalablement) lors des activités de compréhension. La production doit permettre

d'évaluer non seulement les performances des apprenants mais surtout de porter un jugement sur la démarche adoptée et les pratiques en classe.

Organisation d'une séquence : (un maximum de deux semaines pour tout ce qui suit :

Premier moment : activités de compréhension (tant à l'oral qu'à l'écrit): 3 heures maximum.

Deuxième moment : activités de langues: 2 à 4 heures.

Troisième moment : activités de production (à l'oral et à l'écrit): 3 heures.

Avant d'entamer une nouvelle séquence, le professeur doit veiller à organiser un moment d'évaluation bilan, un moment pour la réalisation d'éléments du projet (avant sa finalisation)

En ce qui concerne le décroisement, aucune activité n'est abordée pour elle-même : la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire doivent être au service de la production et sont à considérer comme des activités de préparation et d'entraînement à la production de discours argumentatifs (pour la 4^{ème} AM). L'apprenant sera invité à manipuler des points de langues en fonction des objectifs de chaque séquence ou projet. Les pratiques anciennes peuvent être reconduites à l'occasion du travail hors-séquence (dont il ne faut pas abuser). Ainsi, tout point de langues n'ayant pas de lien direct avec la ou les compétences à installer ou à développer doit être évité dans le cadre de la séquence. Le professeur n'organise que les activités qui peuvent permettre aux apprenants de 4^{ème} AM d'apprendre à argumenter. La conjugaison systématique ne doit en aucun cas précéder les activités de découverte et d'expression (et de production). Les élèves doivent savoir que les activités programmées ne sont pas le fruit d'un choix fortuit du professeur mais qu'elles s'imposent aussi bien au professeur qu'aux élèves. Les activités ne relèvent pas d'un choix mais d'une nécessité.

La pratique de la langue doit être privilégiée : il faut entendre par "pratique de la langue" l'utilisation de moyens dans le cadre des compétences du programme ou encore la manipulation d'outils linguistiques pour s'exprimer en fonction des objectifs de la séquence ; ainsi, pour les élèves de 4^{ème} AM, durant toutes les activités aux séances, ils doivent être en situation de communication dans le cadre de l'argumentation. Du début jusqu'à la fin de la séquence, l'élève doit s'entraîner à l'argumentation soit pour

exprimer son opinion, soit pour la défendre, soit les deux.

En grammaire, toutes les structures doivent être abordées dans la perspective de la production d'énoncés argumentatifs. En conjugaison, les temps verbaux doivent être employés pour exprimer une opinion et pour défendre une thèse, pour argumenter. En vocabulaire, l'apprenant doit manipuler un lexique devant lui permettre d'exprimer son point de vue et de défendre une thèse (verbe d'opinion par exemple). En orthographe, les activités doivent porter des énoncés argumentatifs.

5. Présentation de l'établissement

Les deux expérimentations se sont déroulées dans une école moyenne se trouvant au centre de la wilaya de M'Sila. Cet établissement, ayant pour nom Ibn-El-Haithem, a ouvert ses portes en 1982, il comprenait pour cette année 2015, 415 élèves scolarisés officiellement dont 200 filles et 215 garçons répartis sur 11 classes, trois (03) laboratoires dont un équipé d'ordinateurs, une salle des enseignants, salle de la surveillance générale, l'administration et ses dérivants. A quoi, s'ajoutent la bibliothèque, le réfectoire, quatre logements pour les enseignants, sans oublier la vaste cour qui représente le stade durant les séances de l'éducation sportive.

Ces élèves sont encadrés par un groupe pédagogique composé de 25 enseignants parmi lesquels, quatre sont chargés d'enseigner le français. Les quatre ont commencé l'enseignement dans cette école en 2006 et se comptaient parmi les anciens dans l'école, ils sont titulaires d'une licence de français (nouvelle licence de 4 ans pour les enseignants et une licence de 3 ans dans l'ancien système pour les deux enseignantes).

Aussi, parmi les quatre, deux enseignants (un enseignant et une enseignante) ont respectivement subi une formation pendant deux ans au sein de l'institut technologique de l'éducation (I.T.E) de la wilaya de M'Sila²³³ et ont en commun deux niveaux en charge, c'est-à-dire que chacun d'eux enseigne :

- La première enseignante a deux niveaux (4AM1. 4AM2, 1AM1 et 1AM2)
- Le deuxième enseignant a deux niveaux (4AM3. 4AM4, 1AM2 et 1AM4)
- Le troisième enseignant a deux niveaux également (2AM1. 2AM2, 3AM1 et 3AM2)

²³³A la fin de cette formation, l'enseignant obtient un diplôme de M.E.F: Maître d'Enseignement Fondamental.

- Le quatrième enseignant à deux niveaux aussi (2AM3, 2AM4, 3AM3 et 3AM4), ce qui fait aussi que chacun assure un volume horaire de 21 heures par semaine, soit cinq heures hebdomadaires pour chaque niveau, ces cinq heures sont réparties sur cinq jours + 1 heure de rattrapage.

6. Constitution de nos deux groupes classes (4AM1) et (4AM3).

Après une semaine de présence dans cette école, nous avons pu rassembler un maximum d'informations susceptibles concernant les facteurs d'hétérogénéité.

En ce qui concerne les facteurs d'hétérogénéité dans nos deux classes, nous nous retiendrons que les principaux et surtout les plus visibles sans entrer dans une étude aussi détaillée que celle d'Halina Przesmycki qu'il est impossible de mener à bien sur une période assez courte.

- Hétérogénéité socioprofessionnelle des élèves

Les élèves de deux classes de la 4^{ème} année moyenne ne proviennent pas du même milieu social : certains sont issus de familles aisées et bénéficient de conditions de vie favorisant leur accès à la progression contrairement à d'autres élèves dont les revenus beaucoup plus modestes de leurs familles ne favorisant pas à la progression. Ce qui permet de dire que ça représentent un frein à leur enseignement, par exemple les élèves sont parfois obligés de travailler pour aider leurs familles.

- Hétérogénéité d'âge

Dans les deux classes, nous trouvons des élèves redoublants ayant cumulé une ou deux années de plus que les autres. Pour nous, le facteur d'âge, est considéré comme un indicateur des disparités physique et psychologique. Nous avons dénoté six élèves redoublants qui sont tous du sexe masculin dans la classe de 4AM1 ; par contre, cinq élèves redoublants dont quatre filles et un garçon dans la classe de 4AM3.

- Hétérogénéité d'intérêt pour la matière (la motivation)

En début d'année, afin d'obtenir une esquisse des conduites de la motivation de nos élèves en FLE, nous avons proposé une fiche de renseignements à remplir pour chacun d'eux. Parmi les questions posées se trouvaient :

- Etes-vous motivés, contents de venir assister au cours de français ?

- Quels sont vos résultats de l'année dernière en français ?

Le dépouillement de ce questionnaire a révélé que :

- La classe de 4AM1

- Trois élèves arrivent motivés en FLE, et ont un niveau plus ou moins acceptable dans cette langue.

- Huit élèves participent sans enthousiasme mais obtiennent des résultats convenables.

- Vingt et un élèves n'apprécient pas cette langue (FLE) et ont de faibles résultats.

- La classe de 4AM3

- Quatre élèves arrivent motivés en FLE, et ont un niveau acceptable dans cette langue.

- Six élèves participent sans enthousiasme mais n'obtiennent pas de résultats convenables.

- vingt et deux élèves n'apprécient pas cette langue (FLE), et ont de faibles résultats.

Nous voyons nettement que ces résultats confirment la diversité des attitudes, des niveaux et ce qui peut expliquer le manque de motivation.

- Hétérogénéité de sexe

C'est aussi un facteur de déséquilibre au sein de nos deux classes. Effectivement, nous comptons vingt garçons et douze filles pour la classe de 4AM1, et pour l'autre classe 4AM3, dix-neuf garçons et douze filles. En règle générale, les garçons ont un comportement plus agité, et comme ils sont nombreux, ce sont eux qui créent l'ambiance dans la classe.

- Hétérogénéité de comportement

- Pour la classe 4AM1

Nous avons pu remarquer que la majorité des élèves sont incapables de maintenir leur attention plus de 10 minutes. Au-delà, ils saisissent le moindre prétexte pour s'échapper du cadre du cours, ne participent pas, commencent à bavarder et ne prennent plus la peine d'écouter. Nous avons pu remarquer aussi que la majorité des élèves s'expriment difficilement en français.

- Pour la classe 4AM3

Nous avons pu noter aussi qu'ils ne font pas attention à cette langue, ils aiment jouer dans cette séance, seulement deux ou trois élèves qui participent, ils aiment bouger dans les rangs, la majorité d'entre eux s'expriment également difficilement en français.

- Hétérogénéité de rythme

La plupart des élèves des deux classes n'ont pas le même rythme d'apprentissage, chaque élève à une cadence personnelle de travail, certains terminent leur tâche

rapidement alors que d'autres, sont plus longs, ils ont besoin de plus de temps pour l'achever.

- Hétérogénéité de mode de communication et d'expression

En ce qui concerne ce facteur d'hétérogénéité, certains ont un fort besoin de guidage, alors que d'autres, sont assez autonomes ; certains aussi préfèrent le travail individuel alors que d'autres, ils préfèrent le travail de groupe.

- Hétérogénéité de la gestion des images mentales et le développement opératoire

Les différences entre les élèves apparaissent également dans ces deux domaines puis que certains sont plutôt visuels, alors que d'autres, sont auditifs ou encore mixtes, et que si quelques élèves parviennent à comprendre une explication dans l'abstraction, d'autres, au contraire, ont besoin d'exemples concrets.

- Hétérogénéité des prérequis

Il faut remarquer que tous les élèves n'ont pas les mêmes acquis, malgré un programme commun, lorsque les élèves arrivent dans une classe, ils ont assimilé très différemment tel ou tel point.

En somme, l'hétérogénéité dans nos deux classes est présente à différents niveaux, mais ne pouvant traiter tous les élèves à la fois, c'est pourquoi, nous nous sommes intéressé qu'à ceux qui semblent poser plus de problème dans la progression, à savoir la disparité de leurs acquis, leur motivation, leur comportement, leur âge, leur rythme, leur milieu social, et leur profil pédagogique (gestion des images mentales, stade de développement opératoire et modes d'expression).

7. Démarche suivie et déroulement de l'expérimentation

Afin que le lecteur soit bien à l'aise en ce qui concerne la démarche que nous avons entreprise, ainsi que le déroulement des expérimentations, nous pensons dans la suite des titres qui viennent, mieux expliciter ces éléments.

7.1. Démarche suivie

D'abord, nous devons rappeler notre lecteur la question centrale de notre problématique :

Jusqu'à quel(s) point(s) la différenciation pédagogique pourrait-elle être une des démarches qui permet à l'enseignant de travailler autrement afin de répondre aux

différences des apprenants et de les amener quel que soit leurs niveaux, vers un objectif commun ?

Pour répondre à cette question, nous avons divisé notre travail en deux groupes expérimentaux (4AM1 et 4AM3). Le premier groupe (4AM1) est pris pour témoin. Notre démarche dans cette classe s'appuie tout d'abord sur des observations, c'est-à-dire que notre présence se limitera uniquement à la description des tâches demandées par l'enseignant concernant deux séances : la compréhension de l'écrit et l'activité de conjugaison.

Au cours de la première et deuxième séance, les apprenants doivent répondre aux questions de la compréhension. Lors de la troisième et quatrième séance, nous demandons aux apprenants de réaliser les tâches de l'activité de conjugaison afin de mesurer leurs compétences. La deuxième expérience consiste à pratiquer ce que Philippe Meirieu appelle, une différenciation simultanée et différenciation successive avec le deuxième groupe (4AM3). Pour cette classe, nous avons gardé les mêmes activités : la compréhension de l'écrit et la conjugaison. Au cours de la première et deuxième séance, les apprenants doivent répondre aux questions de la compréhension en mettant à leur disposition des fiches d'aide élaborées et différentes stratégies selon les besoins et les rythmes de chacun. Lors de la troisième et quatrième séance, les apprenants doivent exécuter les tâches de l'activité de conjugaison, tout en mettant également, à leur disposition des fiches d'aides différenciées. Enfin, une comparaison des résultats obtenus dans chaque groupe, nous est très intéressante dans la mesure où elle nous permettra de vérifier l'impact que pourrait avoir la pédagogie différenciée sur les résultats du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle.

7.2. Déroulement de l'expérimentation

Les expérimentations se sont déroulées du dimanche 13 septembre 2015 au jeudi 05 novembre de la même année, soit un mois et une semaine. Les séances assistées ont été programmées en fonction des emplois du temps des enseignants. En somme, nous avons assisté à 08 séances. Ces 08 séances sont ordonnées comme suit.

Quatre séances dans la première expérimentation (groupe témoin) avec un volume horaire global de quatre heures ; ces quatre séances ont été réparties sur quatre jours : le 13 et le 14 septembre 2015, le 01 et le 04 octobre 2015. Dans chacun de ces quatre

jours, nous avons assisté à deux séances (une heure pour chacune) : les deux séances sont consacrées à la compréhension de l'écrit, c'est-à-dire que la deuxième est en rapport direct avec la première. Nous avons assisté également à deux séances (soit 1 heure pour chacune aussi) : les deux séances sont consacrées à la l'activité de conjugaison, c'est-à-dire que la deuxième est en rapport direct également avec la première.

Quatre séances dans la deuxième expérimentation (groupe expérimental) avec un volume horaire global de quatre heures ; ces quatre séances ont été aussi réparties sur quatre jours : le 12 et le 13 octobre 2015, le 04 et le 05 novembre 2015. Nous avons assisté dans les deux jours à deux séances : deux activités de compréhension de l'écrit. Dans le troisième et le quatrième jour nous avons assisté à deux séances (une heure pour chacune également) : une activité de conjugaison c'est-à-dire que la deuxième séance est en rapport aussi avec la première activité.

7.2.1. Première expérimentation

Le premier groupe de cette expérimentation était un groupe témoin. Pendant quatre jours, nous avons assisté aux cours renfermant quatre activités qui concernaient la compréhension de l'écrit et un point de langue, qui est la conjugaison. Comme nous l'avons déjà signalé, notre rôle donc se limitait uniquement à observer le déroulement des séances pour mieux les décrire et pour réaliser les notes d'observation relatives. Les principaux thèmes abordés dans ces séances renvoyaient respectivement à la progression annuelle de l'enseignant, c'est-à-dire qu'il n'y avait préalablement aucun choix établi.

7.2.1.1 Accès à la classe (groupe témoin)

Le groupe témoin (classe 4AM1) est pris en charge par l'enseignant qui nous a déclaré avoir le même groupe l'année précédente. Il est composé de 32 élèves dont 17 filles et 11 garçons, de ces 32 élèves, nous avons souligné un seul garçon redoublant ; ce groupe occupe une salle autonome aérée, propre et bien décorée.

7.2.1.1.1. Notes d'observation (1^{ère} expérimentation, 1^{er} jour)

Niveau : 4 ^{ème} A.M.	Date : 13 sep 2015.
Projet : 01.	Séquence : 01.
activité : Compréhension de l'écrit.	Durée : 1 heure.
Thème : La nature et l'homme	Support : Livre page 18.
Objectifs d'apprentissage : A la fin de l'activité, l'élève doit répondre sur son cahier par écrit aux questions transcrites sur tableau.	
Déroulement :	
Mise en situation :	
- Penses-tu que l'environnement est en danger ?	
- Cite quelques exemples des dangers qui menacent l'environnement ?	
Lecture magistrale.	
Lecture silencieuse.	
Questions de compréhension	
1- Combien de paragraphes comporte ce texte?	
2- Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?	
3- Dans ce texte l'auteur parle de:	
- l'importance de la biodiversité.	
- l'importance de la forêt.	
- les dangers qui menacent la nature.	
Choisis la bonne réponse.	
4- Combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse ?	
5- Quels sont-ils?	
6- Dans ce texte, l'auteur veut faire partager son point de vue avec le lecteur. Lequel?	
Explication des mots difficiles :	
Révolution.	
Ecologique.	
Correction	
Correction collective sur le tableau.	
Correction individuelle sur les cahiers	

7.2.1.1.2. Notes d'observation (1^{ère} expérimentation, 2^{ème} jour)

Niveau : 4 ^{ème} A.M.	Date : 14 sep 2015.
Projet : 01.	Séquence : 01.
Activité : Compréhension de l'écrit (suite)	Durée : 1 heure.
Thème: La nature et l'homme	Support : Livre page 18.
Objectif d'apprentissage : A la fin de l'activité, l'élève doit répondre sur son cahier par écrit aux questions transcrites sur tableau.	
Déroulement :	
L'enseignant écrit sur le tableau :	
Pourquoi l'homme ne pourrait pas survivre sans la biodiversité?	
Relève une phrase qui résume le développement.	
Faire lire les deux phrases par quelques élèves.	
Est-ce que vous avez compris ?	
Application	
Leur demander de recopier les deux questions et de répondre en s'aidant du texte lu.	
Correction	
Correction collective sur le tableau.	
Correction individuelle sur les cahiers.	



Compréhension de l'écrit

PROJET 1

La nature et l'homme

Jusqu'au 19^e siècle, on pensait que la nature, avec toutes ses espèces vivantes, était inépuisable. Mais, depuis la révolution industrielle, les activités de l'homme se sont accrues¹ et elles ont un impact² de plus en plus négatif sur l'environnement. La biodiversité³ est menacée et, sans elle, l'homme ne pourrait pas survivre pour plusieurs raisons.

D'une part, la diversité des espèces est indispensable à la santé. En effet, plus de la moitié des médicaments proviennent de substances naturelles et notamment des plantes.

D'autre part, la biodiversité renferme de nombreuses espèces comestibles. Elle est la source principale de l'alimentation des hommes. Par exemple, la pêche représente environ 100 millions de tonnes de nourriture au niveau mondial.

De plus, la biodiversité assure d'innombrables services écologiques. Ainsi les algues constituent la plus grande machine à produire de l'oxygène pour la planète.

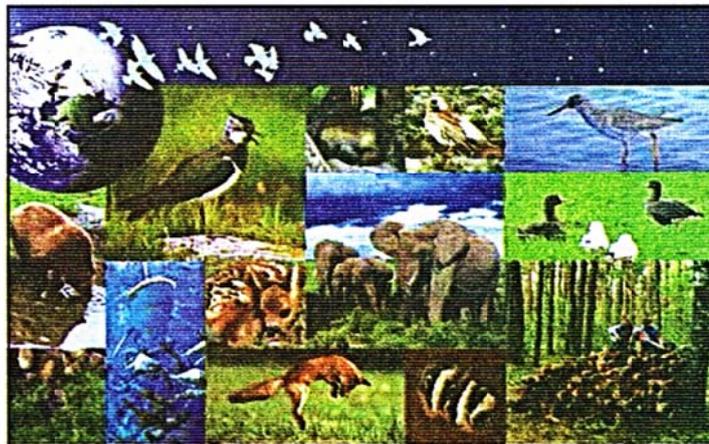
De même, les forêts ont un rôle important pour la préservation de notre environnement. Elles tempèrent le climat et, en période de croissance, elles stockent du carbone qui, autrement, contribuerait à augmenter l'effet de serre⁴.

Enfin, les insectes comme les abeilles, les bourdons ou les papillons sont indispensables pour la pollinisation⁵ des plantes à fleurs. Albert Einstein disait que si l'abeille disparaissait de la surface du globe, l'espèce humaine n'aurait plus que cinq années à vivre.

Finalement, l'avenir de l'humanité dépend du respect de la biodiversité. Cette dernière est très menacée aujourd'hui et l'homme doit en prendre conscience. Si certaines espèces ont été détruites pour toujours, d'autres, qui sont en voie de disparition, peuvent encore être sauvées avant qu'il ne soit trop tard.

D'après Nicolas Hulot, *Pour la nature et l'Homme*.

1. se sont accrues : ont augmenté
2. impact : effet
3. biodiversité : diversité des formes de vie
4. effet de serre : réchauffement de l'atmosphère dû à l'accumulation de gaz carbonique
5. pollinisation : transport du pollen d'une fleur à une autre pour la fécondation.



18

Texte : La nature et l'homme²³⁴

²³⁴ Melkhir, A. H. Saliha, H. A. et Ourida, M.B. (2013). *Mon livre de français. 4^{ème} année moyenne*. p. 18. Alger : ONPS.

7.2.1.1.3. Notes d'observation (1^{ère} expérimentation, 3^{ème} jour)**Niveau :** 4^{ème} A.M.**Date :** 1 octobre 2015.**Projet :** 01.**Séquence :** 01.**Activité :** conjugaison.**Durée :** 1 heure.**Thème :** La déforestation**Support :** Livre : page 27.**Objectifs d'apprentissage :** A la fin de la séance, l'élève doit être capable de:

- Identifier le présent de l'indicatif.
- Former le présent de l'indicatif (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} groupes).
- Faire la tâche demandée.

Déroulement :**Phase d'imprégnation:****Lecture et compréhension du texte:**

- 1- Quel est le problème posé par l'auteur du texte?
- 2- Quelles sont les causes principales de la déforestation de l'Amazonie?
- 3- Souligner les verbes du texte.

Phase analytique:

l'enseignante demande aux élèves de compléter le tableau suivant à l'aide des verbes soulignés dans le texte:

verbes	infinitif	groupe	temps

- 2- Identifier le temps des verbes.
- 3- Identifier d'emploi le présent de l'indicatif.

Activité : (la tâche demandée)

Reconstituer le texte suivant en mettant les verbes à leur place au présent de l'indicatif.

La biodiversité...d'innombrables services écologiques. Ainsi les algues...la plus grande machine à produire de l'oxygène pour la planète. Les récifs coralliens...d'abris aux poissons. Ils...la force des vagues ce qui...de préserver les côtes.

Liste des verbes : *assurer, constituer, servir, réduire et permettre.*

- Correction collective sur le tableau.
- Correction individuelle sur les cahiers.

DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE

Le présent de l'indicatif

La déforestation

Les forêts sud-américaines portent bien leur nom de « poumon vert de la planète ». L'Amazonie couvre une région qui s'étend sur plus de 7 millions de km², dont la moitié sur le territoire brésilien. Or, 15% de la forêt ont fini par disparaître en vingt ans. Le défrichement, qui consiste à rendre cultivable un terrain sauvage, en est en grande partie responsable. Par ailleurs, le commerce du bois tropical est tout aussi dommageable pour l'équilibre de la biodiversité.

L'Amazonie, Ça m'intéresse.

 **Je lis et je repère**

- Quel est le problème soulevé dans cet énoncé ?
- Relève les deux causes essentielles de la déforestation de l'Amazonie.
- Souligne au crayon les verbes du texte.

J'ANALYSE

- Donne l'infinitif et le groupe de ces verbes.
- Quel est le temps dominant dans le texte ?
- Quelle est sa valeur : énonciation ? vérité ? narration ?
- Quelles sont les terminaisons des verbes du 1^{er} et du 2^e groupes au présent de l'indicatif ?

Faisons le point

1. Les emplois du présent de l'indicatif

- Le présent d'énonciation est utilisé pour exprimer un fait qui se déroule au moment où on le rapporte.
Ex. : *Le garde forestier **déclare** : « Les pompiers **maîtrisent** le feu ».*
- Le présent de l'indicatif est également utilisé pour exprimer :
 - une **action qui dure**,
Ex. : *Il **neige** depuis trois jours sur les monts de Chréa.*
 - une **habitude**,
Ex. : *Chaque **année**, le 21 mars, des volontaires plantent des arbres.*
 - des **vérités générales**,
Ex. : *Les océans **couvrent** les ¾ de la surface du globe.
Ce sont les petits ruisseaux qui font les grandes rivières.*

27

Texte : La déforestation²³⁵

²³⁵ Ibid. p. 27.

7.2.1.1.4. Notes d'observation (1^{ère} expérimentation, 4^{ème} jour)

<p>Niveau : 4^{ème} A.M.</p> <p>Projet : 01.</p> <p>Activité : conjugaison.</p> <p>Thème : Journée mondial de l'environnement</p> <p>Objectifs d'apprentissage : A la fin de la séance, l'élève doit être capable de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le présent de l'indicatif. - D'accorder les verbes avec leurs sujets. - Faire la tâche demandée. <p>Déroulement :</p> <p>Phase d'imprégnation:</p> <p>Lecture et compréhension du texte:</p> <p>1-A quoi le narrateur et ses compagnons ont-ils participé?</p> <p>2- Quel est le problème posé par l'auteur du texte?</p> <p>Phase analytique:</p> <p>l'enseignante demande aux élèves de compléter le tableau suivant à l'aide des verbes soulignés dans le texte:</p>	<p>Date : 4 octobre 2015.</p> <p>Séquence : 01.</p> <p>Durée : 1 heure.</p> <p>Support : Livre : page 30.</p>								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin: 10px 0;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Verbes</th> <th style="width: 25%;">Infinitif</th> <th style="width: 25%;">Groupe</th> <th style="width: 25%;">Temps</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 30px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Verbes	Infinitif	Groupe	Temps				
Verbes	Infinitif	Groupe	Temps						
<p>- Quelles remarques fais-tu sur chacun de ces verbes soulignés?</p> <p>Activité : (la tâche demandée)</p> <p><i>Mets les mots soulignés au pluriel et fais les accords nécessaires.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Le commerce</u> du bois cause des dommages. - <u>La forêt</u> finit par disparaître. - <u>La pollution</u> devient l'un des plus grands dangers qui met en danger de ces espèces. - <u>L'homme</u> doit protéger la forêt - <u>Le spécialiste</u> nourrit et soigne les baleines. <p>Il lance un SOS contre le réchauffement de la planète.</p> <p>Correction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correction collective sur le tableau. - Correction individuelle sur les cahiers. 									

DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE**Particularités orthographiques de certains verbes
du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif**

C'est la Journée de l'environnement ! De bon matin, nous dirigeons vers « Alger plage », munis de sachets, de gants et de pelles. Arrivés sur les lieux, nous commençons par ramasser les papiers qui traînent sur le sable. Pendant que mes camarades nettoient la plage de tous les déchets, je les trie puis les jette dans des sacs. Ensuite j'appelle un camarade pour m'aider : ensemble, nous les chargeons sur un camion.

**Je lis et je repère**

- Souligne au crayon les verbes du texte ci-dessus.

J'ANALYSE

- Donne l'infinitif et le groupe des verbes que tu as soulignés.
- A quel temps sont-ils conjugués ?
- Que remarques-tu sur l'orthographe de chacun de ces verbes ?

²³⁶ *Ibid.* p. 30.

Avec le groupe expérimental, il était question de remplacer la méthode d'enseignement ordinaire (l'enseignement standard), concernant l'activité de compréhension de l'écrit et l'activité de conjugaison, par la méthode dite, *la pédagogie différenciée*. Ceci avait pour but – rappelons-le – la comparaison des données théoriques que nous avons abordées dans la deuxième partie avec les données des deux expérimentations, et afin de présenter cette méthode aux lecteurs, nous avons jugé utile d'essayer de la rappeler très brièvement dans les paragraphes ci-après.

La pédagogie différenciée est la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, pour lutter contre l'échec scolaire. Cela veut donc dire, que le principe de la pédagogie différenciée consiste à multiplier les itinéraires d'apprentissages en fonction des différences existant entre les élèves. Il s'agit donc de varier les méthodes utilisées : par exemple réutiliser ou inverser les démarches utilisées la première fois ; passer de la démarche inductive à la démarche déductive, ou encore à l'élaboration des fiches d'aide.

7.2.2. Deuxième expérimentation

Comme la première expérimentation, nous avons aussi assisté aux cours avec le deuxième groupe expérimental pendant quatre jours. Avec ce groupe, il était question de pratiquer la pédagogie différenciée. Nous avons gardé les mêmes activités : la compréhension de l'écrit et la conjugaison, mais les supports et les activités ne sont pas les mêmes. Nous avons eu des entretiens avec l'enseignante de la 4^{ème} année moyenne à qui nous avons expliqué la démarche pédagogique.

7.2.3. Accès à la classe (groupe expérimental)

Le groupe en question est pris en charge par l'enseignante qui nous a déclaré avoir le même groupe l'année précédente. Il est composé de 31 élèves dont 12 filles et 19 garçons, de ces 31 élèves, nous avons souligné cinq élèves redoublants ; ce groupe occupe une salle propre et aérée ; ses murs sont décorés par des images et des dessins en trois langues : l'arabe, le français et l'anglais. Le bureau de l'enseignante et toutes les

tables sont couverts de papiers.

Il est à signaler, que pour cette deuxième expérimentation, nous n'avons pas procédé à une évaluation diagnostique, d'une part, parce qu'elle n'est pas recommandée par Philippe Meirieu dans sa méthode ; d'autre part, parce que, celle-ci ne nous a pas semblé indispensable pour ce type de pratique. De plus, le temps que nous disposons est peu comparé au souci de terminer le programme, donc, cela ne nous permet pas de nous attarder sur une évaluation diagnostique. Nous soulignons également que des fiches d'aide ainsi que des stratégies différentes sont élaborées en fonction de trois niveaux (faible, moyen et fort)

7.2.3.1. Notes d'observation (2^{ème} expérimentation, 1^{er} jour)

Niveau : 4 ^{ème} A.M.	Date : 12 octobre 2015.
Projet : 01.	Séquence : 01.
Activité : Compréhension de l'écrit.	Durée : 1 heure
Thème : La Méditerranée est malade	Support : Livre page 44.
Objectif d'apprentissage : A la fin de l'activité, l'élève doit répondre sur son cahier par écrit aux questions transcrites sur tableau.	
Déroulement :	
Phase de découverte (phase collective orale)	
Pour cette phase, <i>l'enseignante a débuté sa séance en ayant posé une question, (Penses-tu que l'environnement est en danger ?), ensuite, elle a demandé à ses élèves d'émettre des hypothèses.</i>	
<i>La différenciation pour cette phase se fait au fur et à mesure. D'abord, elle a gardé la classe entière ; ensuite, des images projetées aux murs avec un rétroprojecteur (pendant 05 minutes), montrant les dangers qui menacent la nature comme, la pollution, les déchets jetés nulle part ; puis, une séquence vidéo (de 03 minutes), montrant les incendies des forêts. (cf. Partie 2. Chapitre 2. Page :)</i>	
Lecture magistrale.	
Lecture silencieuse.	
phase d'intégration (phase individuelle)	
<i>La suite du travail consiste à dégager l'essentiel du texte en répondant aux questions. Pour ce faire, des fiches d'aide différenciées et adaptées seront distribuées à chaque élève pour chaque question, afin qu'il trouve l'itinéraire qui lui conviendra le mieux. (cf. Partie 2. Chapitre 2. Page :)</i>	
Nous tenons à signaler que les fiches d'aide ont été expliquées par l'enseignante et sont élaborées du difficile vers le facile c'est-à-dire <i>en fonction du rythme de chacun.</i>	
Questions de compréhension (tâche demandée)	
1- Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?	
2- Reformule cette thèse avec tes propres mots.	
3- De quelle maladie souffre la mer Méditerranée?	
4- Relève une phrase qui montre que la situation de la Méditerranée est alarmante.	

5- Les arguments utilisés par l'auteur expliquent les principales causes de la pollution de la méditerranée. Quelles sont ces causes ?

6- Complète la phrase ci-dessous par deux de ces verbes : *apprendre, alerter, former, convaincre*.

- L'auteur de ce texte veut nous.... que la Méditerranée est malade et nous sur la gravité de la situation.

Correction

- Correction collective sur le tableau.

- Correction individuelle sur les cahiers.

SEQUENCE 2

Compréhension de l'écrit

PROJET 1

Je lis et je comprends

La Méditerranée est malade

Selon les termes d'une association pour la protection de l'environnement, la Méditerranée est malade. Sa maladie c'est l'homme. Ce diagnostic, peu de scientifiques et encore moins de riverains et touristes peuvent le contester.

D'une part, 90% des eaux usées¹ de tout le bassin méditerranéen sont déversées dans la mer sans avoir été traitées.

D'autre part, des quantités substantielles de pesticides² utilisées dans l'agriculture, sont emportées par le vent et tombent en haute mer.

Par ailleurs, usines et complexes industriels déversent dans la Méditerranée une stupéfiante variété de métaux lourds et de produits chimiques fort dangereux.

Enfin, il y a la pollution par le pétrole. Les nappes de mazout, les boules de goudron qu'on ramasse sous les pieds en marchant sur le sable sont familiers à quiconque s'est baigné dans la Méditerranée, sans parler de l'odeur et du goût de pétrole qui imprègnent³ le thon. Rien d'étonnant à cela si l'on songe qu'un tiers des quatorze ports de la Méditerranée où l'on décharge du pétrole sont équipés pour le nettoyage des pétroliers et qu'il est encore parfaitement légal de les vidanger dans deux zones désignées à cet effet.

La situation est donc très grave. Elle l'est d'autant plus que la mer Méditerranée est une mer presque fermée. Le taux d'évaporation⁴ dépasse l'apport des précipitations⁵ atmosphériques et celui des principaux fleuves (le Rhône, le Pô, le Nil) qui s'y jettent.

D'après Paul Evan RESE, *In Education* 76



1. eaux usées: eaux sales, souillées par l'usage

2. pesticide : produit chimique destiné à lutter contre les parasites animaux et végétaux des cultures

3. imprégner : pénétrer

4. taux d'évaporation : proportion d'eau évaporée par rapport à l'ensemble des eaux

5. apport des précipitations : proportion d'eau tombée (pluie, neige, grêle)

 **J'observe et j'anticipe**

1. Qui est l'auteur de ce texte ?
2. A qui s'adresse-t-il ?
3. Quel en est le thème ?

44

Texte : la Méditerranée est malade²³⁷

²³⁷ *Ibid.* p. 44.

Les fiches d'aide différenciées

"Un même support mais des degrés de guidage et d'aide différents."

Question 1 : Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?

Consigne : Si tu ne parviens pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°1.

Fiche d'aide n°1

L'auteur expose sa thèse, dans le premier paragraphe du texte.

Consigne : Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n° 2.

Fiche d'aide n°2

L'auteur expose sa thèse, dans la deuxième ligne du premier paragraphe du texte.

Consigne : Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°3.

Fiche d'aide n°3

Choisis parmi les différentes propositions:

L'homme est responsable de la maladie de la Méditerranée.

La biodiversité est menacée et, sans elle, l'homme ne pourrait pas survivre.

L'eau est indispensable à la vie.

Question 2 : Reformule cette thèse avec tes propres mots.

Consigne : Si tu ne parviens pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°1.

Fiche d'aide n°1

Choisis parmi les différentes propositions :

La biodiversité est une ressource précieuse pour l'homme.

L'homme détruit la nature.

L'air est très souvent pollué.

Question 3 : De quelle maladie souffre la mer Méditerranée?

Consigne : Si tu ne parviens pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°1.

Fiche d'aide n°1

Pour répondre à cette question, observe l'image du texte.

Consigne : Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°2.

fiche d'aide n°2

Va à la page 42, puis observe bien les quatre photos.

Consigne : Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°3.

fiche d'aide n°3

Choisis parmi ces propositions.

La Méditerranée souffre de pollution.

La Méditerranée souffre de réchauffement climatique.

Consigne : Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°4

fiche d'aide n°4

Utilise ton dictionnaire et explique les mots soulignés qui sont indiqués dans la fiche d'aide n°3.

Question 4 : Relève une phrase qui montre que la situation de la Méditerranée est alarmante.

Consigne : Si tu ne parviens pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°1.

fiche d'aide n°1

La phrase qui montre que la situation de la Méditerranée est alarmante se trouve dans la conclusion.

Consigne : Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°2.

fiche d'aide n°2

la conclusion se trouve au dernier paragraphe.

Consigne : Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°3.

fiche d'aide n°3

La phrase est à la tête de la conclusion.

Consigne : Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°4.

fiche d'aide n°4

La phrase débute par *la situation* et elle se termine par *grave*.

Question 5 : Les arguments utilisés par l'auteur expliquent les principales causes de la pollution de la Méditerranée. Quelles sont ces causes?

Consigne: Si tu ne parviens pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°1.

fiche d'aide n°1

Les arguments de l'auteur sont tous au deuxième paragraphe.

Consigne: Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n2.

fiche d'aide n°2

Les arguments de l'auteur sont tous au deuxième paragraphe et ils sont tous précédés par des connecteurs d'énumérations.

Consigne: Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°3

fiche d'aide n°3

Pour trouver les arguments, un itinéraire rapide vous est proposé.

Lis de (d'une part) jusqu'à (traitées). 1^{er} argument.

Lis de (d'autre part,) jusqu'à (l'agriculture). 2^{ème} argument.

Lis de (Par ailleurs,) jusqu'à (dangereux). 3^{ème} argument.

Lis de (Enfin) jusqu'à (pétrole). 4^{ème} argument.

Question n°6 : Complète la phrase ci-dessous par deux de ces verbes : apprendre, alerter, informer, convaincre.

- L'auteur de ce texte veut nous.... que la Méditerranée est malade et noussur la gravité de la situation.

Consigne: Si tu ne parviens pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°1.

fiche d'aide n°1

Utilise le dictionnaire pour retrouver les synonymes des verbes.

Consigne: Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aide-toi de la fiche d'aide n°2.

fiche d'aide n°2

Le premier verbe prend le synonyme de : renseigner.

Le deuxième verbe prend le synonyme de : avertir.

Consigne: Si tu ne parviens toujours pas à répondre à cette question seul, aidez-vous de la fiche d'aide n°3

fiche d'aide n°3

Pour le premier espace à remplir, c'est le troisième verbe proposé.

Pour le deuxième espace à remplir, c'est le deuxième verbe proposé.

7.2.3.2. Notes d'observation (2^{ème} expérimentation, 2^{ème} jour)**Niveau :** 4^{ème} A.M.**Date :** 13 octobre 2015.**Projet :** 01.**Séquence :** 01.**Activité :** Compréhension de l'écrit.**Durée :** 1 heure.**Thème :** *Si le soleil disparaissait***Objectif d'apprentissage :** A la fin de la séance, l'élève doit être capable de **réaliser la tâche demandée par la méthode qui lui est le plus adaptée.****Déroulement :****Mise en situation :**

Après avoir fait un rappel sur le projet et la séquence, l'enseignante demande à ses élèves d'écrire le texte, puis de répondre aux questions écrites sur le tableau

Lecture silencieuse.

Déroulement

Les élèves sont invités, à répondre aux questions de compréhension, en utilisant des stratégies élaborées en fonction du rythme de chacun. Autrement dit, il s'agit d'amener l'élève à élaborer des stratégies qui vont lui permettre une mémorisation efficace des connaissances.

Dans un premier temps, il sera nécessaire de faire découvrir les stratégies possibles.

Stratégies:

souligne, surligne ou entoure les mots clés;

et/ou

construis un schéma permettant de retrouver les principales idées du texte.

Correction

Correction collective sur le tableau.

Les stratégies différentes

" Un même support mais la mobilisation de stratégies différentes "

Stratégies : (tâche demandée)

- **souligner, surligner ou entourer les mots-clés ;**
- **construire un schéma permettant de retrouver les principales idées du texte.**

L'élève pourra utiliser l'une et/ou l'autre de ces deux stratégies.

Qu'arriverait-il si le soleil disparaissait ?

Si le soleil disparaissait soudainement, il n'y aurait plus ni chaleur ni lumière

Ce serait une nuit éternelle.

Nous pourrions produire de la lumière mais les plantes cesseraient de pousser et, très vite, nous n'aurions plus rien à manger.

Très vite aussi, sans la chaleur du soleil. Il ferait extrêmement froid, nous mourrions sans doute gelés, avant même de périr de faim.

7.2.3.3. Notes d'observation (2^{ème} expérimentation, 3^{ème} jour)**Niveau :** 4^{ème} A.M.**Date :** 04 novembre 2015.**Projet :** 01.**Séquence :** 02.**Activité :** Conjugaison.**Durée :** 1 heure.

futur simple/ futur antérieur

Support : Livre page : 54**Objectif d'apprentissage :** A la fin de la séance, l'élève doit être capable de réaliser la tâche demandée.

Dans cette activité, nous avons eu recours à la variation des méthodes, à savoir la méthode inductive ou déductive de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chance de trouver la méthode lui convenant. En effet, certains élèves préfèrent partir de l'exemple, comprennent tout de suite le fonctionnement de la langue grâce à l'exemple, et peuvent ensuite appliquer ce qu'ils viennent de déduire dans une situation analogue. D'autres élèves au contraire se repèreront mieux en partant de l'énonciation de la règle, illustrée ensuite par des exemples. (cf. Partie 2. Chapitre 2. Page :)

En ce qui concerne, l'activité de la séance, nous avons mis à leur disposition, des fiches d'aide adaptées et différenciées au rythme de chacun.

Déroulement :**La méthode inductive****Support :**

"Une fois que les routes **auront jailli** droit de la ville, elles **tailleront** et **trancheront** la campagne".

Analyse

Souligne les verbes conjugués.

Donne leur infinitif et leur groupe.

De combien se compose le premier verbe.

A quel temps le verbe **jaillir** est-il employé?**Le futur antérieur (F. A).**

Comment est-il composé ?

A quel temps est-il conjugué l'auxiliaire ?

L'action du verbe au futur antérieur se déroule avant celle au futur simple.

Le futur antérieur est formé de l'auxiliaire « être » ou « avoir » au futur simple suivi du participe passé du verbe conjugué.

Quel temps est utilisé également dans la phrase où se trouve "*auront jailli*"?

Le futur simple (F. S).

Qu'exprime cet autre temps par rapport à "*auront jailli*"?

Cet autre temps (le futur simple) exprime la postériorité par rapport à l'action qui est conjuguée au futur antérieur: (jaillir).

Règles

Le futur simple sert à situer une action dans l'avenir.

*Au futur simple, les verbes prennent les terminaisons: **rai, ras, ra, rons, rez, ront.***

Le futur antérieur exprime un fait qui se passe avant un fait exprimé au futur simple.

Le futur antérieur = « *être* » ou « *avoir* » au futur simple + verbe conjugué.

La méthode déductive

Observe les deux règles :

Le futur simple sert à situer une action dans l'avenir.

*Au futur simple, les verbes prennent les terminaisons: **rai, ras, ra, rons, rez, ront.***

Le futur antérieur exprime un fait qui se passe avant un fait exprimé au futur simple.

Le futur antérieur = « *être* » ou « *avoir* » au futur simple + verbe conjugué.

Découvre :

Lis et observe :

"Une fois que les routes **auront jailli** droit de la ville, elles **tailleront** et **trancheront** la campagne."

Analyse

Souligne les verbes conjugués.

Donne leur infinitif et leur groupe.

De combien se compose le premier verbe.

A quel temps le verbe *jaillir* est-il employé?

Le futur antérieur (F. A).

Comment est-il composé ?

A quel temps est-il conjugué l'auxiliaire ?

L'action du verbe au futur antérieur se déroule avant celle au futur simple.

Le futur antérieur est formé de l'auxiliaire « être » ou « avoir » au futur simple suivi du participe passé du verbe conjugué.

Quel temps est utilisé également dans la phrase où se trouve "**auront jailli**"?

Le futur simple (F. S).

Qu'exprime cet autre temps par rapport à "**auront jailli**"?

Cet autre temps (le futur simple) exprime la postériorité par rapport à l'action qui est conjuguée au futur antérieur: (jaillir).

Activité:

Concernant cette activité, nous avons préparé, comme nous l'avons signalé ci-avant, des fiches d'aide qui seront expliquées et distribuées à chaque apprenant pour qu'il puisse trouver l'itinéraire qui lui convient le mieux. Nous avons gardé le même support seulement des degrés de guidage et d'aide différents. donnant la possibilité de travail à leur rythme.

Tâche initiale : Mets les verbes à leur place aux temps qui conviennent dans les phrases suivantes.

1- Quand les hommes...conscience de l'importance de la biodiversité, ils...de la détruire.

2-Quand les hommes le dernier arbre, pêché le dernier poisson et tué le dernier animal, alors ils que l'argent n'est pas comestible.

3-Les maladies respiratoires.....avec les énergies renouvelables.

4- Tuun geste pour la préservation de la biodiversité en utilisant un panier à la place des sacs en plastique.

Liste des verbes : faire- prendre- réaliser- cesser- diminuer- abattre.

Correction

- Correction collective sur le tableau.

Les fiches d'aide différenciées

"Un même support mais des degrés de guidage et d'aide différents."

Consigne : Si tu ne parviens pas à réaliser l'activité seul, aide-toi de la fiche d'aide n°1.

fiche d'aide n°1

- 1- Quand les hommes (prendre) conscience de l'importance de la biodiversité, ils (cesser) de la détruire.
- 2- Quand les hommes (abattre) le dernier arbre, pêché le dernier poisson et tué le dernier animal, alors ils (réaliser) que l'argent n'est pas comestible.
- 3- Les maladies respiratoires (diminuer) avec les énergies renouvelables.
- 4- Tu (faire) un geste pour la préservation de la biodiversité en utilisant un panier à la place des sacs en plastique.

Consigne: Si tu parviens toujours pas à réaliser l'activité seul, aide-toi de la fiche d'aide n°2.

fiche d'aide n°2

- 1- Quand les hommes (futur antérieur) conscience de l'importance de la biodiversité, ils (futur simple) de la détruire.
- 2- Quand les hommes (futur antérieur) le dernier arbre, pêché le dernier poisson et tué le dernier animal, alors ils (futur simple) que l'argent n'est pas comestible.
- 3- Les maladies respiratoires (futur simple) avec les énergies renouvelables.
- 4- Tu (futur simple) un geste pour la préservation de la biodiversité en utilisant un panier à la place des sacs en plastique.

Consigne: Si tu ne parviens toujours pas à réaliser l'activité seul, aide-toi de la fiche d'aide n°3.

fiche d'aide n°3

Utilise votre livre (votre cahier ou carnet) de conjugaison pour retrouver les temps de conjugaison (indiqués dans la fiche d'aide n1) des verbes à l'infinitif indiqués dans la fiche d'aide n°2.

7.2.3.4. Notes d'observation (2^{ème} expérimentation, 4^{ème} jour)**Niveau :** 4^{ème} A.M.**Date :** 05 novembre 2015.**Projet :** 01.**Séquence :** 2.**Activité :** Conjugaison**Durée :** 1 heure.**Objectif d'apprentissage :** A la fin de la séance, l'élève doit être capable de réaliser la tâche demandée.

Pour ces activités, nous avons gardé le même principe que l'activité précédente, des fiches d'aide seront distribuées à chaque apprenant pour qu'il puisse trouver l'aide qui lui convient le mieux. Nous avons gardé le même support seulement des degrés de guidage et d'aide différents.

Applications :**Activité n°1.**

Ecris chaque verbe au temps qui convient : futur simple ou futur antérieur :

jaillir – tailler – trancher - retourner – accomplir- ramasser- trier.

1- Une fois que les routes droit de la ville, elles tailleront et trancheront la campagne.

2- Les enfants, nous allons partir pour une semaine. Vous retournez à l'école. Et moi à mon travail une fois qu'on ce voyage.

3- Je les papiers qui traînent par terre.

4- Tu les déchets comme à la maison.

Activité 2

Utilise les temps qui conviennent (futur simple ou futur antérieur) dans les phrases suivantes.

1-Il te (montrer) la maquette qu'il a réalisée, dès qu'il la (finir)

2-Tu (prendre) soin de mon petit chat une fois que je (partir).

3-Quand mes parents (terminer) les travaux, ils (faire) une grande fête.

4-Quand on (donner) la date des compositions, j' (établir) un nouveau calendrier de travail.

5- Tu (poster) cette lettre quand tu la (affranchir).

- Correction collective sur le tableau.

Les fiches d'aide différenciées

"Un même support mais des degrés de guidage et d'aide différents."

Consigne: Si tu ne parviens pas à réaliser les activités seul, aide-toi de la fiche d'aide n°1.

fiche d'aide n°1

Le futur simple sert à situer l'action dans l'avenir, il exprime la postériorité.

Le futur antérieur exprime une action qui se déroule avant une autre action, il exprime l'antériorité.

Consigne : Si tu ne parviens toujours pas à réaliser les activités seul, aide-toi de la fiche d'aide n°2.

fiche d'aide n°2

Pour la 1^{ère} activité : deux verbes sont au futur antérieur, les autres sont au futur simple.

Pour la 2^{ème} activité : les temps sont indiqués.

Il te (futur simple) la maquette qu'il a réalisée, dès qu'il la (futur antérieur).

Tu (futur simple) sois de mon petit chat une fois que je (futur antérieur).

Quand mes parents (futur antérieur) les travaux, ils (futur simple) une grande fête.

Quand on (futur antérieur) la date des compositions, j' (futur simple) un nouveau calendrier de travail (futur simple).

Tu (futur simple) cette lettre quand tu la (futur antérieur).

Consigne : Si tu ne parviens toujours pas à réaliser les activités seul, aide-toi de la fiche d'aide n°3.

fiche d'aide n°3

Pour la 1^{ère} activité : les verbes *prendre et aménager* sont au futur antérieur, les autres sont au futur simple.

Pour la 2^{ème} activité : Utilisez votre livre (votre cahier ou carnet) de conjugaison pour retrouver les temps de conjugaison (indiqués dans la fiche d'aide n°2) des verbes à l'infinitif indiqués dans la tâche initiale.

Deuxième partie

**La différenciation pédagogique
comme réponse à l'hétérogénéité
des apprenants de 4ème année
moyenne**

CHAPITRE II: ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNÉES

Les apprenants se présentent à l'école avec des compétences et des acquis différents. La question qui se pose est de savoir comment gérer cette hétérogénéité pour mener à bien tous les apprentissages et conduire ainsi chaque apprenant vers la réussite.

En effet, nous avons pris conscience qu'il fallait tenir compte de cette hétérogénéité car elle conditionne les apprentissages. Nous avons alors cherché des solutions dans les ouvrages didactiques, et ceux-ci nous ont donné quelques méthodes pédagogiques pouvant être mises en place dans les classes. Ces pistes de réflexion nous ont également permis de comprendre que l'hétérogénéité n'est pas un mal auquel il faut remédier mais une richesse qu'il faut exploiter.

Nous tenterons dans ce deuxième chapitre d'analyser et d'interpréter les travaux des élèves recueillis dans les deux expérimentations, bien qu'il soit un peu difficile de faire face aux facteurs et aux conditions qui ont accompagné ces expérimentations. Des facteurs extrascolaires tels que notre présence dans les deux expérimentations par exemple qui, à des degrés différents, a certainement influé sur le contrat didactique surtout en ce qui concerne les élèves, mais aussi et visiblement leurs enseignants. Aussi, des facteurs intra scolaires tels que la proposition de la différenciation pédagogique dans la deuxième expérimentation et l'effet de sa mise en place aussi bien sur les enseignants que sur les élèves en question. Dans un cadre général, et avant de pénétrer les détails des données obtenues des deux expérimentations, nous avons dénoté dans un premier temps une large participation de la part des élèves dans le groupe expérimental. Cette participation est peut-être due au fait que ce groupe a eu le même enseignant l'année précédente.

Dans un deuxième temps, nous avons souligné que les deux enseignants partageaient certains soucis pédagogiques. Premièrement, le nombre des élèves dans les classes. Ce nombre – trop élevé par occasion – ne permet pas de prendre en charge et de mieux évaluer la totalité de ces élèves durant plusieurs séances, comme la compréhension de l'écrit à titre d'exemple. Deuxièmement, le nombre d'heures très insuffisant imparti à l'enseignement du français (05 heures par semaine au lieu de 07 heures dans l'ancien système). Troisièmement, l'absence dans plusieurs cas du soutien socio-affectif qui a entraîné une certaine démotivation chez les élèves.

1. Premier groupe

Rappelons tout d'abord qu'il s'agit d'un groupe témoin avec lequel nous avons assisté à quatre cours les 13 et 14 septembre et 1 et 4 octobre 2015 avec un volume horaire global de quatre heures. Dans chacun de ces quatre cours, il était question d'observer : deux séances de compréhension de l'écrit (soit une heure pour chacune) et deux activités également concernant un point de langue (soit une heure pour chacune aussi).

1.1. Premier jour (1ère expérimentation)

En ce qui concerne l'activité de compréhension de l'écrit faite sur les cahiers, nous avons pu photocopier tous les travaux des 32 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats contenus dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves sur leurs cahiers par rapport à la compréhension de l'écrit.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
32	09	23	28,12%

Tableau 1 : Activité de compréhension de l'écrit (La nature et l'homme).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons souligné une nette difficulté dans les questions 2 et 4 :

2- Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?

- *La biodiversité est indispensable pour l'homme ?*

4- Combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse ?

- *L'auteur s'appuie sur 4 arguments.*

Cependant, aucune réponse n'a été donnée aux questions 5 et 6 :

5- Qui sont-ils ?

6- Dans ce texte, l'auteur veut faire partager son point de vue avec le lecteur. Lequel ?

Tandis que les réponses justes données par les élèves renvoyaient à la 1^{ère} et à la 3^{ème} question.

1- Combien de paragraphes comporte ce texte ?

- *Il se compose de 3 parties.*

3- Dans ce texte l'auteur parle de :

- *l'importance de la biodiversité*

Dimanche 13 septembre 2015

Activité : compréhension de l'écrite

Objectifs : Distinguer les différentes parties d'un texte argumentatif

- Identifier la fonction de l'introduction et de la conclusion

Support : La nature et l'homme P 15

compréhension de l'écrite :

- 1) Sur combien de paragraphes comporte le texte ?
- 2) Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?
 @ D'après Nicola Hilot
- 3) Dans ce texte l'auteur parle de
 - l'importance de la bio ✓
 - l'importance de la forêt
 - Les dangers qui menacent la nature
 - choisir la bonne réponse
- 4) combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse : il y a 5 a-t-il employé pour justifier sa thèse
- 5) Quels sont ils ?
- 6) Dans ce texte l'auteur veut partager son point de vue avec le lecteur. Lequel ?

Echantillon: 1

Dimanche 13 septembre 2014

Activité : compréhension de l'écrit

Objectifs : Distinguer des différentes parties d'un texte argumentatif
- Identifier la fonction de l'introduction et la conclusion

Support : La nature et l'homme p.18
compréhension de l'écrit :

1/ Sur combien de paragraphes comporte le texte ?

Il ya trois

2/ Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?

D'après Nicolas Hulot, pour la nature et l'homme

3/ Dans ce texte l'auteur parle de : l'importance de la biodiversité.

4/ combien d'arguments l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse : l'auteur a-t-il employés pour justifier sa thèse l'homme pourrait pas survivre pour plusieurs raisons

5/ Quels sont ils ?

6/ Dans ce texte l'auteur veut partager son point de vue avec le lecteur le quel ?

Dans ce texte l'auteur veut partager :

'' '' '' '' '' '' '' ''

Echantillon: 2

1.2. Deuxième jour (1^{ère} expérimentation)

Toujours par rapport aux questions de l'activité de compréhension, nous avons aussi photocopié les travaux des 32 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes des élèves sur leurs cahiers par rapport à la compréhension de l'écrit.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
32	00	32	00,00%

Tableau 2 : activité de compréhension de l'écrit (La nature et l'homme).

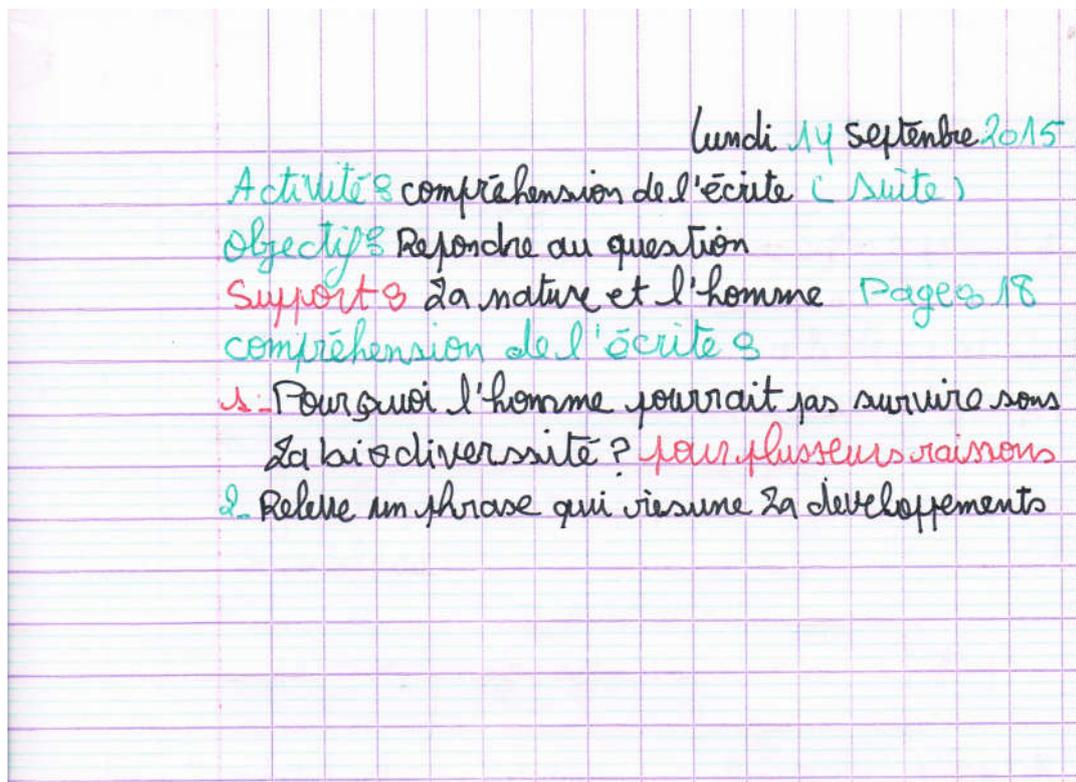
A propos des réponses données par les élèves, nous avons relevé une nette difficulté dans la première question:

- Pourquoi l'homme ne pourrait pas survivre sans la biodiversité ?
- D'une part, la biodiversité est indispensable à la santé.
- D'autre part, la biodiversité est la source principale de l'alimentation.
- De plus, la biodiversité assure plusieurs fonctions écologiques.
- Enfin, les insectes sont nécessaires à la pollinisation des plantes à fleurs.

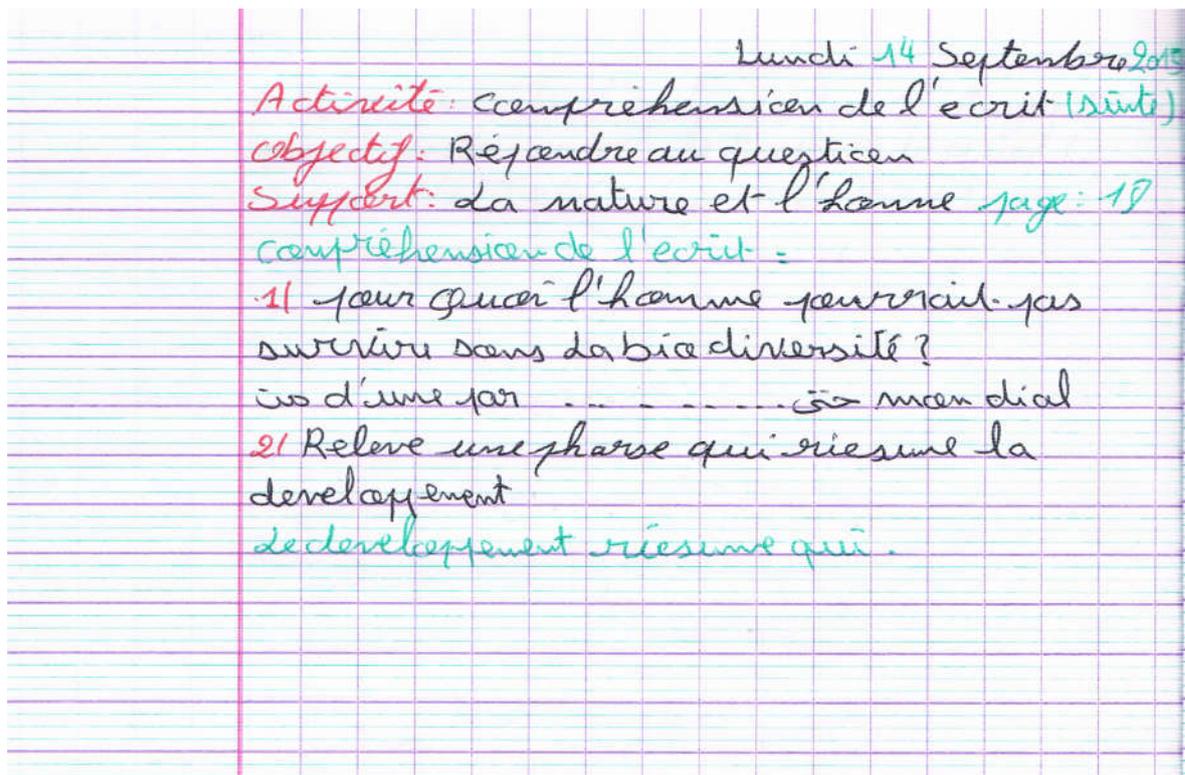
Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses à la deuxième question

2-La phrase qui résume le développement:

L'avenir de l'homme est lié à la sauvegarde de la biodiversité.



Echantillon: 3



Echantillon: 4

1.3. Troisième jour (1^{ère} expérimentation)

En ce qui concerne l'activité de conjugaison, nous avons aussi photocopié les travaux des 32 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes des élèves sur leurs cahiers par rapport à la l'activité de conjugaison.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
32	08	22	25,00%

Tableau 3 : Activité de conjugaison

A propos des réponses données par les élèves, nous avons souligné une nette difficulté dans le verbe *constituer* :

- Ainsi les algues *constituent*

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses aux verbes : *servir, réduire et permettre*.

- Les récifs coralliens *servent*.....

- Ils *réduisent* la force des vagues ce qui *permet* de préserver les côtes.

Tandis que les réponses ont été correctes pour le verbe *assurer*.

- La biodiversité *assure*.....

Jendredi 01 Octobre 2015

Activité : conjugaison

Objectif d'apprentissage : Identifier le présent de l'indicatif.

Former le présent de l'indicatif.

(1^{er}, 2^{ème} et 3^{es} groupe)

Support : La déforestation page : 27

1/ Je relève les verbes du texte et je les classe dans le tableau

verbes	infinitif	groupe	temps
portent	porter	1 ^{er} = g	présent de l'indicatif
couvrent	couvrir	3 ^{ème} = g	"
s'étend	s'étendre	1 ^{er} = g	"
consiste	consister	1 ^{er} = g	"
est	être	3 ^{ème} = g	"

jeudi 01 octobre 2015

Activité conjugaison

Objectifs d'apprentissage : identifier le présent de l'indicatif

former le présent de l'indicatif
(1^{er}, 2^{ème}, et 3^{ème} groupe)

Support : La déforestation page : 27

1. je relève les verbes du texte et je les classe dans le Tableau

verbes	infinitif	groupe	temps
portent	porter	1 ^{er} g	présent de l'indi
courent	courir	3 ^{ème} g	"
s'étend	s'étendre	1 ^{er} g	"
consiste	consister	1 ^{er} g	"
est	être	3 ^{ème} g	"

Suite

2. terminaisons de verbes au présent de l'indicatif:

a. 1^{er} groupe radical au verbe $\rightarrow e, es, ont, ent$

Exc: Les forêts portent leur nom \rightarrow p. vert de la planète

\Rightarrow La forêt porte mes

b. 2^{ème} groupe radical du verbe $\rightarrow is, iss, it, issent, issez, issent$

Exc: Les forêts finissent sur des produits

\Rightarrow La forêt finit " " "

Verbes du 3^{ème} groupe

Exc:

courir: je cours, tu cours, il court

rendre: je rends, tu rends, il rend

pouvoir: je peux, tu peux, il peut

Activité: reconstituer le texte en mettant le verbe à leur place au P de l'indicatif

La bio diversité assure d'innombrables services écologique, ainsi les algues constituent la plus grande machine à produire l'oxygène pour la planète. Les récifs coralliens se nourrissent d'abord aux poissons, ils de préserver les côtes

Liste des verbes: assurer, constituer, servir, réduire et permettre

Echantillon: 6

1.4. Quatrième jour (1^{ère} expérimentation)

Toujours par rapport à l'activité de conjugaison, nous avons aussi photocopié les travaux des 32 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats contenus dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves sur leurs cahiers par rapport aux verbes de l'activité.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
32	13	19	40.65%

Tableau 4 : Activité de conjugaison

A propos des réponses données par les élèves, nous avons relevé une difficulté dans le verbe *finir* au niveau de la deuxième phrase :

2- La forêt finit par disparaître.

- Les forêts *finissent*

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses aux verbes : *devenir, mettre, devoir et nourrir* au niveau de la troisième, quatrième et cinquième phrase.

3- La pollution devient l'un des plus grands dangers qui met en danger de ces espèces.

- Les pollutions *deviennent* qui *mettent* en danger de ces espèces.

4- L'homme doit protéger la forêt.

- Les hommes *doivent*.....

5- Le spécialiste nourrit et soigne les baleines.

- Les spécialistes *nourrissent* et *soignent* ...

Tandis que les réponses ont été correctes pour tous les mots soulignés et pour les verbes : causer de la première phrase et lancer de la sixième phrase.

Les mots

- Le commerce du bois cause des dommages.

- Les commerçons....*causent*

- La forêt finit par disparaître.

- Les.....

- La pollution devient l'un des plus grands dangers qui met en danger de ces espèces.

- Les pollutions

- L'homme doit protéger la forêt.

- Les.....

- Le spécialiste nourrit et soigne les baleines.

- Les ...

- Il lance un SOS contre le réchauffement de la planète.
- Ils *lancent*.....

Dimanche 04 Octobre 2015

Activité 8 conjugaison (suite)

Objectif : journée mondial de l'environnement -

Supports : Identifier le présent

- D'associer les verbes avec leurs sujets

si je relève les verbes et je les classe dans le tableau.

Verbes	Infinitif	groupe	temps
dirigons	diriger	1 ^{er} g	P. de l'indicatif
commençons	commencer	1 ^{er} g	" "
Attirant	attirer	"	" "
appelle	appeler	"	" "

⇒ Les terminaisons des verbes change
je relèvent

Les verbes s'accordent avec leurs sujets

Exemple nous **dirigeons** vers Alger plage

Suite

il dirige vers alger plage

- Les papiers qui traident sur le sable
- le papier qui traîne sur le sable

Activités met les mots souligné au pluriel
et fais les accorde nécessaires

1. Le commerce du bois cause des dommages
=> les commerces du bois causent des dommages
2. La forêt finit par disparaître
=> Les forêts finissent par disparaître
3. La pollution devient l'un des plus grands dangers
qui met en danger de ces espèces
=> Les pollutions devient l'un des plus grands
dangers qui met en dangers
4. L'homme doit protéger la forêt
=> Les hommes doit protéger la forêt
5. Le spécialiste nourrit et soigne les Balènes
=> les spécialistes nourrit et soign les Baleines
6. il lance un SOS contre le réchauffement
de la planète
=> Ils lancent un SOS contre le réchauffement de la
planète

Echantillon: 7

Dimanche 04 octobre 2014

Activité : conjugaison (suite)

Objectif : Journée mondiale de l'entraînement

Support : - Identifier le présent

- D'accorder les verbes avec leurs sujet

11 Je relève les verbes et je les classe dans le tableau

Verbes	Infinitif	groupe	Temps
dirigons	diriger	1 ^{er} = g	P. de l'indicatif
commençons	commencer	1 ^{er} = g	//
entraînent	entraîner	1 ^{er} = g	//
appelle	appeler	1 ^{er} = g	//

Suite

⇒ des terminaisons des verbes change

Je retiens:

des verbes s'accordent avec leurs sujets

Ex: nous dirigeons vers Alger plage

il dirige " " "

les papiers qui traînent sur la sable

le papier qui traîne " "

Activité: met les mots souligné aux pluriel et fais les accord nécessaire.

1. Le commerce du bois cause des dommages

⇒ les commerces du bois causent des dommages

2. La forêt finit par disparaître

⇒ les forêts finissent par disparaître

3. La pollution devient l'un des plus grands dangers qui met en danger de ces espèces

⇒ les pollutifs deviennent l'un des plus grands dangers qui met en danger de ces espèces

4. L'homme doit protéger la forêt

les hommes doivent " "

Le spécialiste nourrit et soigne les Balènes

⇒ les spécialistes nourrissent et soignent les Balènes

6. il lance un SOS contre le réchauffement de la planète

⇒ ils lancent un SOS contre le réchauffement de la planète

Echantillon: 8

Nous remarquons d'après ces résultats que le taux de compréhension de l'écrit dans les deux jours est au-dessous de la moyenne : 28,12% pour ce qui concerne respectivement l'activité de compréhension de l'écrit dans le premier jour, 00 % pour ce qui concerne aussi l'activité de compréhension de l'écrit relative dans le deuxième jour; soit un pourcentage général de 14,06% pour les deux jours. Ce taux de compréhension renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de questions posées par l'enseignant.

Nous remarquons également que le taux concernant l'activité de conjugaison dans les deux jours est au-dessous de la moyenne : 25% pour ce qui concerne respectivement l'activité de conjugaison dans le premier jour, 40,65% pour ce qui concerne aussi l'activité de conjugaison relative dans le deuxième jour ; soit un pourcentage général de 32,82% pour les deux jours. Ce taux de l'activité de conjugaison des verbes renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de verbes proposés par l'enseignant.

Pour tenter d'expliquer ces résultats, nous pensons qu'il faut tenir compte de plusieurs paramètres que nous exposons ci-après, entre autres, la démarche pédagogique préconisée par l'enseignant, le manuel scolaire en question, le volume horaire, le nombre d'élèves ou même notre présence dans les cours.

En effet, nous n'avons pas souligné une variation dans les questions posées, c'est-à-dire que l'enseignant se contentait de poser uniquement une seule question, que ce soit pour la compréhension ou la conjugaison, pour la réponse attendue, ce qui n'offre pas aux élèves d'autres choix pour comprendre cette question, d'une autre manière, il prescrivait le même traitement pédagogique à des apprenants si différents, un enseignement uniforme qui ne tient pas compte de la disparité des apprenants.

De même, et toujours en rapport avec l'activité de compréhension et la l'activité de conjugaison, le temps qu'on a consacré dans le texte pour ces deux en question était très réduit et visiblement insuffisant pour pouvoir poser des questions par la suite ; deux mots ont été expliqués dans le texte : et plus un mot dans le deuxième jour de l'expérimentation ; ces mots ont été expliqués à la manière du dictionnaire hors de leurs contextes. En plus, l'image du texte n'a pas été interrogée et mise en valeur : Exemple : Observez l'image et dites ce que vous voyez.

En ce qui concerne le manuel en question, nous rappelons la remarque faite par tant d'enseignants, à propos de l'incompatibilité du contenu général du manuel de

français de la 4^{ème} année moyenne avec le niveau réel des élèves dans cette année, et nous partageons le même avis indiqué dans cette remarque. D'ailleurs, observons que le texte, qui représente un document authentique contenant des mots qui n'offrent pas trop d'avantages pour la compréhension et pour la conjugaison, particulièrement où il s'agit d'un lexique plus ou moins inaccessible : substances, comestibles, inépuisable, innombrables, algues, récifs et coralliens, etc.

Quant au nombre d'élèves dans la classe, l'enseignant nous a déclaré pour son groupe, que le fait d'avoir 32 élèves dans la classe, ne posait pas en vérité un problème ; en dépit de cette déclaration, nous avons souligné une contrainte relative au nombre d'élèves : dans toutes les séances de compréhension et de conjugaison, pas plus de 4 élèves sur les 32 ont été sollicités pour la lecture individuelle; de même, à propos des réponses attendues, on se contentait d'accepter la première réponse fournie le plus souvent par un bon élève. Aussi, le contrôle des cahiers de classe après l'activité de compréhension de l'écrit et l'activité de conjugaison pour les appréciations ne portait que sur les élèves assis devant, mais nous pensons que cela est d'autant plus un problème qui concerne la technique pédagogique utilisée par l'enseignant que seulement une question d'effectif.

Enfin, pour ce qui est de notre présence en classe durant les quatre jours, il est vrai que cette présence a perturbé le climat familial dans lequel les élèves avaient l'habitude de travailler et a affecté, du moins pour la compréhension de l'écrit et la conjugaison, le rendement réel souhaité par ces élèves. D'autant plus, nous pensons que cette présence avait même un effet sur l'enseignant car il venait nous parler de moment à autre dans les mêmes activités à propos du rendement et des réactions des élèves.

2. Deuxième groupe

Nous avons assisté à des cours pendant quatre jours avec ce groupe : le 12 et 13 octobre, le 04 et 05 novembre 2015. Durant ces quatre jours, il était question de commencer la journée par une séance de compréhension de l'écrit. Cette dernière a été suivie de six questions pour le premier jour et deux questions pour le deuxième jour, ces questions se rapportent respectivement aux thèmes introduits par les textes. En somme, le volume horaire global couvert avec ce groupe était 02 heures.

2.1. Premier jour (2^{ème} expérimentation)

Pour cette activité de compréhension, nous avons aussi photocopié les travaux des 31 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes des élèves sur leurs cahiers par rapport à l'activité de compréhension de l'écrit. Nous soulignons que dans cette activité, nous avons proposé aux élèves des degrés de guidage et d'aides différents.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
31	23	08	74,19%

Tableau 5 : Activité de compréhension de l'écrit (La méditerranée est malade)

Concernant la question de la découverte, nous avons pu remarquer, que la diversification des supports a permis une plus grande mobilisation des élèves, ceux-ci restant actif grâce au changement fréquent de supports. D'autre part, changer d'outils permet de s'adapter aux différents profils des élèves. Nous pouvons dire que *l'utilisation des voies multiples tout en alternant successivement ou conjointement outils et situations, a permis à chaque élève d'obtenir des informations indispensables.*

A propos des réponses données par les élèves, nous avons remarqué une difficulté dans les questions 2 et 6 :

2- Reformule cette thèse avec tes propres mots.

6- Complète la phrase ci-dessous par deux de ces verbes : apprendre, alerter, informer, convaincre.

L'auteur de ce texte veut nous *informer* que la Méditerranée est malade et nous *alerter* sur la gravité de la situation.

Remarquons que les questions 2/ et 6/ sont un peu plus difficiles, c'est pour cela que nous avons pu constater cette difficulté d'une part, pour que les élèves les plus avancés ne restent pas à côté de leurs possibilités et ont l'occasion de montrer leurs capacités. D'autre part, nous voulions diminuer le risque, qu'ils se sentent dépasser et qu'ils baissent rapidement les bras.

Remarquons aussi, que ceux qui n'ont pas su répondre à ce type de question sont ceux qui ont le plus de difficultés au départ sur les objectifs linguistiques. Ceci ne nous surprend guère car il est difficile pour un élève de quatrième année moyenne en grande difficulté de combler toutes ses lacunes en une fois.

Tandis que les réponses ont été correctes pour les questions 1, 3, 4 et 5.

1- Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?

- L'homme est responsable de la maladie de la méditerranée.

3- De quelle maladie souffre la mer méditerranée?

- La Méditerranée souffre de pollution.

4- Relève une phrase qui montre que la situation de la Méditerranée est alarmante.

- La situation est donc très grave

5- Les arguments utilisés par l'auteur expliquent les principales causes de la pollution de la méditerranée. Quelles sont ces causes?

- D'une part..... jusqu'à à pétrole.

lundi 12 octobre 2015

Activité : compréhension de l'écrite

Supporte : La méditerranée PUY

Objectif : Répondre aux questions

1. Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?

* L'homme est responsable de la maladie de la méditerranée

2. Reformule cette thèse avec tes propres mots :

* La biodiversité... l'homme

3. De quelle maladie souffre la mer méditerranée ?

* la pollution

4. Réleve une phrase qui montre que la situation de la méditerranée est alarmante.

* la situation est donc très grave

5. Les arguments utilisés par l'auteur expliquent les principales causes de la pollution de la méditerranée. Quelles sont ces causes ?

1. D'une part, 90% des eaux usées de toute le bassin méditerranée sont versées dans la mer sans avoir été traitées

2. D'autre part, des quantités substantielles de pesticides utilisées dans l'agriculture

Suite

3) Par ailleurs, usines et complexes
dangereux font

4) Enfin, il y a la pollution des pétrole

6. complète la phrase ci-dessous par deux de
ces verbes : apprendre, alerter, informer,
convaincre

- l'auteur de ce texte veut nous apprendre que
la méditerranée est malade et nous
sur la gravité de la situation

Echantillon: 9

Lundi 12 octobre 2017

Activité: compréhension de l'écrit
Support: la méditerranée p: 44
Objectifs: Répondre aux questions

1. Quelle est la thèse défendue par l'auteur?
 - l'auteur est ... de la méditerranée

2. Reformule cette thèse avec tes propres mots?
 - reformule cette thèse avec tes propres mots
 & la biodiversité est une précieuse pour l'homme

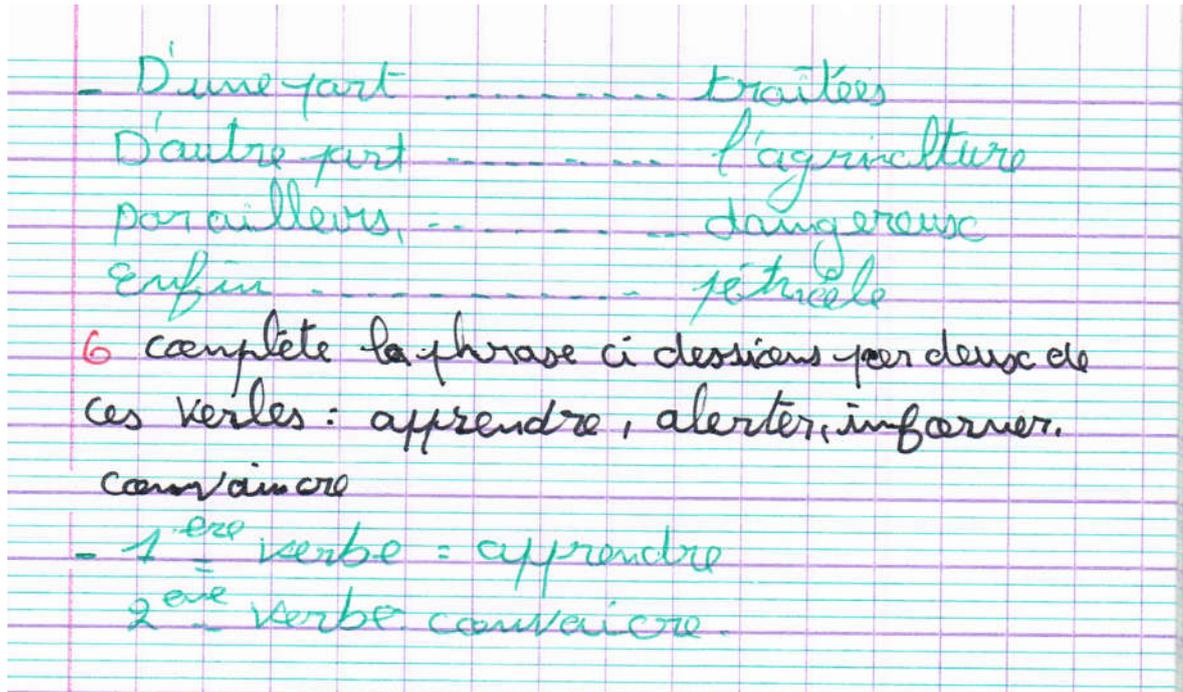
3. De quelle maladie souffre la mer Méditerranée?
 - la Méditerranée souffre de pollution

4. Relève une phrase qui montre que la situation de la Méditerranée est alarmante

- une phrase qui montre que la situation est alarmante c'est la situation est donc grave

5. Les arguments utilisés par l'auteur expliquent les principales causes de la pollution de la Méditerranée, quel sont ces causes?

Suite

**Echantillon : 10**

Si nous nous référons aux questions 1/, 3, 4 et 5/, nous pouvons dire que la méthode utilisée était apparemment suffisamment efficace. Elle avait un certain avantage pour la compréhension, mais le véritable avantage revoie à l'existence de la différenciation simultanée, à savoir les fiches d'aide qui sont élaborés en fonction des nécessités de chacun.

Sur les 31 élèves, il y avait 23 qui ont donné des réponses justes dans cette activité (23 réponses justes contre 8), le taux de compréhension est plus élevé ce qui permet de constater qu'il y a eu un bon rendement, et cela est peut-être dû à la variation des stratégies et à la multiplication des itinéraires (les fiches d'aide) qui ont été mises en fonction des différences chez les élèves, et en fonction des nécessités de chacun d'eux. D'un point de vue général, nous sommes satisfaits puis qu'il y a eu progression d'une majorité.

2.2. Deuxième jour (2^{ème} expérimentation)

Dans cette activité, le principe est presque le même que celui dans l'activité précédente (répondre aux questions écrites aux tableaux). En effet, dans l'activité précédente, nous avons proposé aux élèves des degrés de guidage et d'aides différents, tandis que dans la présente activité, nous leur avons proposé des stratégies différentes.

Nous avons aussi photocopié les travaux des 29 élèves présents ce jour (deux élèves étant absents ce jour). Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves sur leurs cahiers par rapport à la compréhension de l'écrit.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
29	19	11	65,51%

Tableau 6 : Activité de compréhension (*Si le soleil disparaissait*)

Mardi 13 octobre 2015

Activité : compréhension (suite)

Support : si le soleil disparaissait

Objectif : d'apprentissage ; Répondre aux questions

1. Réponds aux questions suivantes en choisissant la stratégie qui veut convient

stratégies

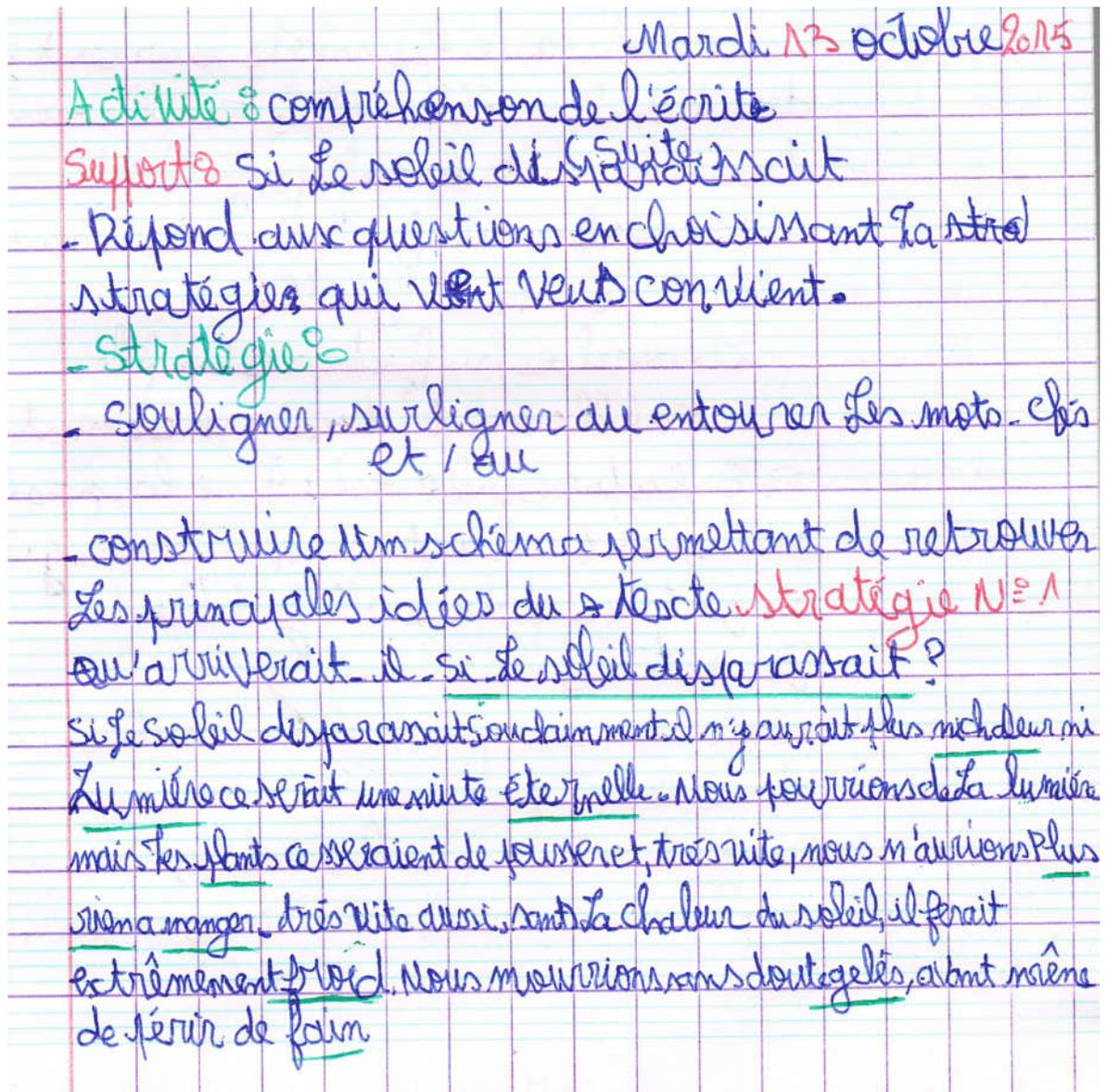
- souligner, surligner ou entourer les mots clés
- construire un ^{et/ou} schéma permettant de retrouver les principales idées du texte

Stratégie N°18

Qu'arriverait-il si le soleil disparaissait ?

Si le soleil disparaissait soudainement, il n'y aurait plus ni chaleur ni lumière, ce serait une nuit éternelle. Nous pourrions de la lumière mais les plants cesseraient de pousser ; très vite nous n'aurions plus rien à manger. Très vite aussi, sans la chaleur du soleil, il fait extrêmement froid. Nous mourrions sans doute gelés avant même de ferir de faim.

Echantillon : 11



Echantillon : 12

A propos des réponses données par les élèves, nous avons pu remarquer que la première stratégie a été maîtrisée.

Stratégie n°1 :

- souligne, surligne ou entoure les mots clés.

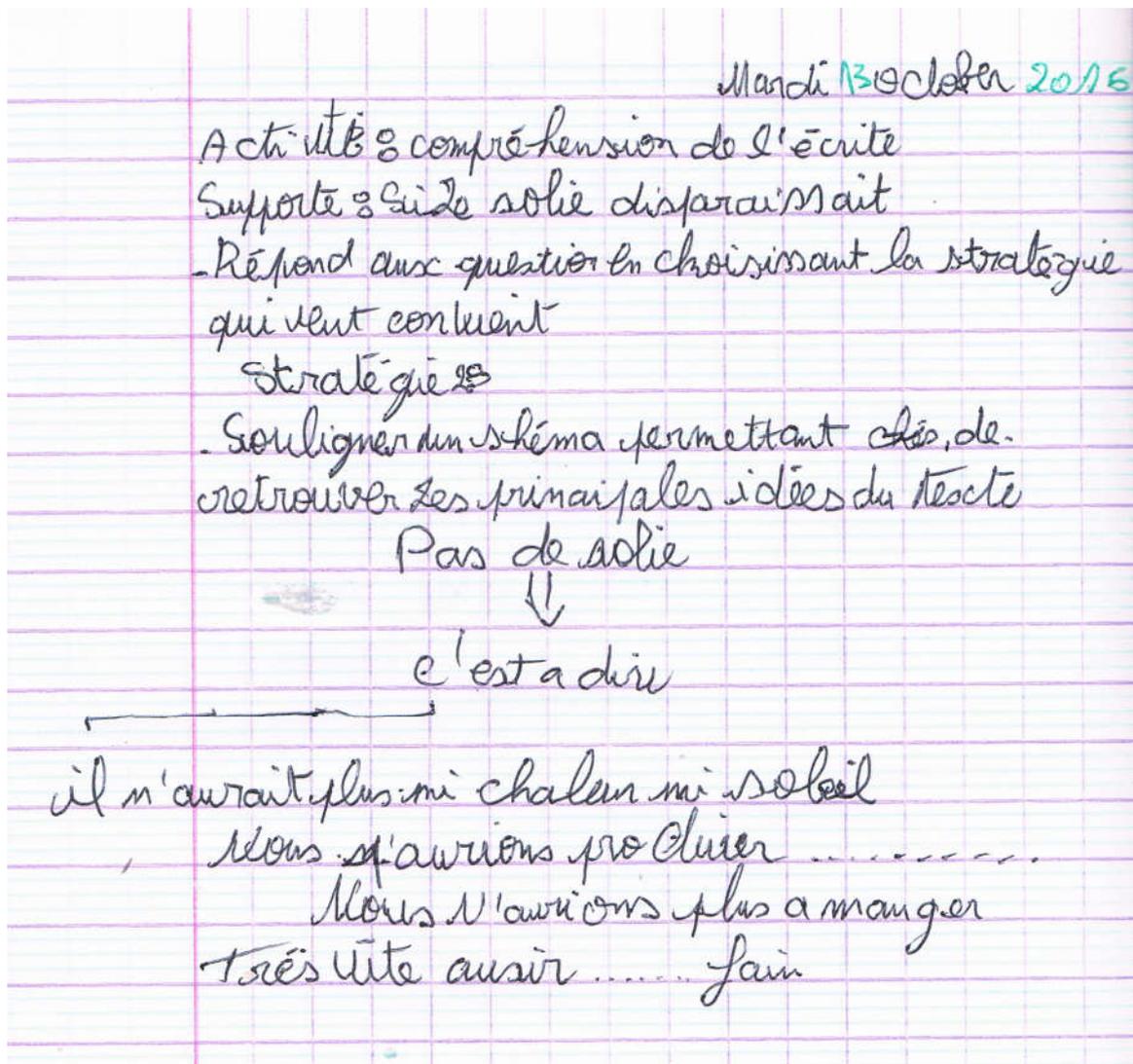
Nous pouvons dire que la stratégie utilisée dans cette situation était apparemment suffisamment efficace. L'élève a pu trouver son choix par rapport à son rythme de travail. Nous pouvons dire également qu'elle a permis véritablement à chacun d'accéder au sens du texte lui-même.

A propos des réponses données par les élèves, nous avons également relevé une difficulté dans la question 2 :

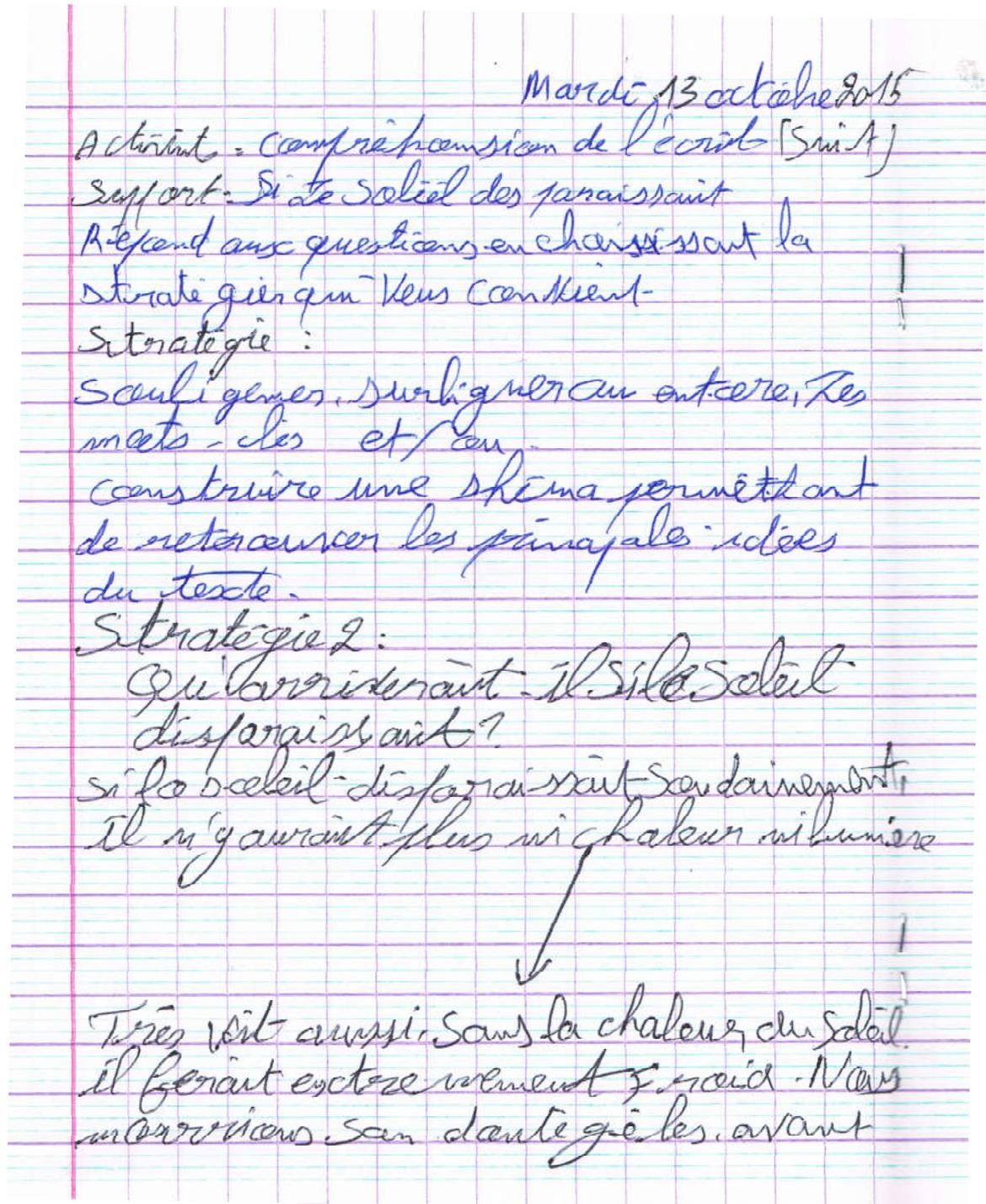
Stratégie n°2:

- *construis un schéma permettant de retrouver les principales idées du texte.*

La question 2/ présente quelques difficultés de réflexion. Elle s'adresse beaucoup plus aux élèves ayant un certain bon niveau. D'un point de vue général, nous constatons une légère baisse des résultats chez des élèves ayant un assez bon niveau, ce qui nous laisse un peu perplexes quant à l'efficacité de la stratégie.



Echantillon : 13



Echantillon : 14

Sur les 29 élèves, il n'y avait que 11 seulement qui n'ont pas pu donner des réponses justes. Nous pouvons citer parmi les facteurs qui ont facilité la compréhension, les stratégies qui ont été mises à leurs disposition, elles sont avantageuses dans la mesure où elles ont permis à certains élèves d'en trouver une possibilité adaptée à leurs profils, à leurs besoins et à leurs niveaux. Mais, cela ne suffit

pas à notre avis pour répondre aux besoins de chacun. Ils sont tout de même fiers de découvrir que leurs capacités ne sont pas aussi limitées qu'ils le pensent jusque-là. Ainsi, ils reprennent peu à peu confiance en eux.

2.3. Troisième jour (2^{ème} expérimentation)

A propos de l'activité de conjugaison, nous exposons quelques échantillons des travaux des 31 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves sur leurs cahiers par rapport à l'activité de conjugaison.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
31	26	05	83.87%

Tableau 7 : Activité de conjugaison (futur simple/ futur antérieur).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons souligné une difficulté dans le premier verbe de la 2^{ème} phrase, tandis que le deuxième verbe est juste :

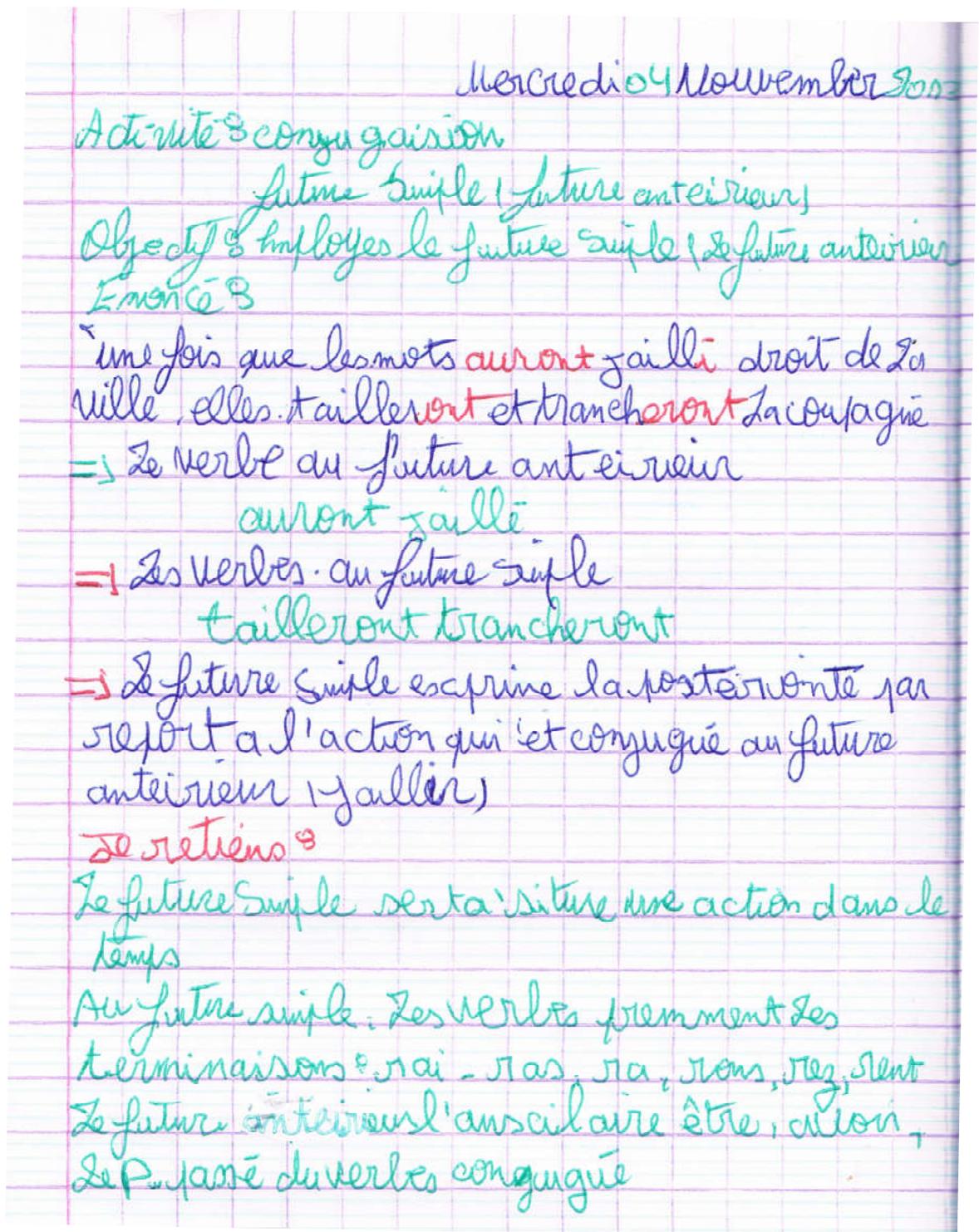
2- Quand les hommes *auront abattu* le dernier arbre, pêché le dernier poisson et tué le dernier animal, alors ils *réaliseront* que l'argent n'est pas comestible.

Tandis qu'ils ont donné des réponses correctes aux verbes (1^{ère} 3^{ème}, et 4^{ème} phrase).

1- Quand les hommes *auront pris* conscience de l'importance de la biodiversité, ils *cesseront* de la détruire.

3- Les maladies respiratoires *diminueront* avec les énergies renouvelables.

4- Tu *feras* un geste pour la préservation de la biodiversité en utilisant un panier à la place des sacs en plastique.



Suite

Il exprime un fait qui se passe avant un fait
exprime au futur simple

Activité : mets les verbes entre parenthèses
à leur place aux temps qui conviennent dans
les phrases suivantes

1. Quand les hommes (prendre) conscience de
l'importance de la biodiversité, ils (cesser) de la
détruire

→ Quand les hommes (avoir) pris conscience de
l'importance de la biodiversité, ils (cesser) de la
détruire

2. Quand les hommes (abattre) le dernier arbre,
pêché le dernier poisson et tué le dernier
animal, alors ils (réaliser) que l'argent
n'est pas comestible

→ Quand les hommes (abattre) le dernier
ils (réaliser)

3. Les maladies respiratoires (diminuer) avec les
énergies renouvelées (diminuer)

4. Au lieu (de) un geste pour la préservation utilisent
un ^{plastique} papier à la place d'un sac en plastique

Echantillon : 15

Mercredi 4 Novembre 2015

Activité : conjugaison

futur simple / futur antérieur
 Objectif : employer le futur simple /
 le futur antérieur

Exercice :

Une fois que les mots **auront** jailli
 droit de la ville, elles **tailleront** et
trancheront la campagne ⇒

⇒ Les verbes au futur antérieur
auront jailli

⇒ Les verbes au futur simple
tailleront, trancheront

⇒ Le futur simple exprime la postériorité
 par rapport à l'action qui est conjuguée
 au futur antérieur (jailli)

Je retiens

Le futur simple sert à situer une action
 dans le temps

Au futur simple, les verbes prennent les
 terminaisons : -rai - ras - ras -
 rez - rent

Suite

Le futur antérieur - L'auxiliaire être / avoir + le p. passé du verbe conjugué

Il exprime un fait qui se passe avant un fait exprimé au futur simple

Activité: Mets les verbes entre parenthèses à leur place aux temps qui conviennent dans les phrases suivantes:

- 1 Quand les hommes (prendre) conscience de l'importance de la biodiversité, ils (cesser) de la détruire
→ quand les hommes **auront pris** conscience de l'importance de la biodiversité, ils **cesseront** de la détruire
- 2 Quand les hommes (abattre) le dernier arbre, (pêcher) le dernier poisson et tuent le dernier animal, alors ils (réaliseront) que l'argent n'est pas comestible
→ quand les hommes **seront abattus** le dernier... ils **réaliseront**
- 3 Les maladies respiratoires (diminuer) avec les énergies renouvelables **diminueront**
- 4 tu (faire) un geste pour la préservation **en** **feras**
utilisent un panier à la place de sacs en plastique

Echantillon : 16

Sur les 31 élèves, il y avait 26 qui ont donné des réponses justes dans cette activité ; un taux de réussite bien élevé reflétant une bonne exécution de la tâche demandée. Nous reprenons pour cette situation la même remarque que nous avons faite plus haut, la manière dont les fiches d'aide ont été élaborées a joué un rôle important. Sans grande peine, les élèves ont donc pu répondre rien qu'en proposant ces fiches. Ces dernières sont élaborées d'une manière rigoureuse permettant à chacun de travailler en position de repos et elles les ont beaucoup aidé à s'investir dans la bonne exécution de la tâche.

2.4. Quatrième jour (2^{ème} expérimentation)

En ce qui concerne cette activité, le principe est presque le même que celui dans l'activité précédente (mettre les verbes au futur simple ou au futur antérieur), la seule différence est que dans l'activité précédente, l'enseignante a proposé une seule activité, tandis que dans la présente activité, elle leur a proposé deux tâches, c'est-à-dire deux applications. Pour cette activité, nous exposons quelques échantillons des travaux des 31 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves sur leurs cahiers par rapport aux deux activités de conjugaison.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
31	25	06	80.64%

Tableau 8 : Activité de conjugaison (Deux activités).

- Première activité

A propos des réponses données par les élèves, nous avons souligné une difficulté dans le 1^{er} verbe de la première phrase, tandis que le deuxième et le troisième verbe sont justes :

1- Une fois que les routes *auront jailli* droit de la ville, elles *tailleront* et *trancheront* la campagne.

Tandis les réponses justes qu'ils ont données renvoyaient aux verbes : phrases 2, 3 et 4 :

1- Les enfants, nous allons partir pour une semaine. Vous retournez à l'école. Et moi à mon travail une fois qu'on *aura accompli* ce voyage.

3- Je *ramasserai* les papiers qui traînent par terre.

4- Tu *trieras* les déchets comme à la maison.

- Deuxième activité

A propos des réponses données par les élèves, nous avons pu remarquer que les verbes (1^{ère}, 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} phrase) sont maîtrisés.

1- Il te *montrera* la maquette qu'il a réalisée, dès qu'il *l'aura fini*.

3- Quand mes parents *auront terminé* les travaux, ils *feront* une grande fête.

4- Quand on *aura donné* la date des compositions, j'*établirai* un nouveau calendrier de travail.

5- Tu *posterai* cette lettre quand tu *l'auras affranchi*.

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses au deuxième verbe de la 2^{ème} phrase tandis que le premier verbe est juste :

2- Tu *prendras* soin de mon petit chat une fois que je *serai parti*.

Jeu di 5 Novembre 2013

Activité 8 conjugaison

Objectif 8 employer de future simple et la future antérieure

Activité 1

écrire chaque verbe au temps convenant

(future simple ou futur antérieur)

jailler - tailler, trancher, retourner, accomplir
traverser, traverser

1. un fois que les routes **auront** jaillé droit de la ville, elle **tailleront** et **trancheront**

2. les enfants nous allons, partait pour une semaine nous **retourneront** à l'école, et moi à mon travail un fois qu'on **aura** compliqué les pages

3. je **traverserai** les papiers qui traitent la terre

4. tu **treras** les déchets comme à la maison

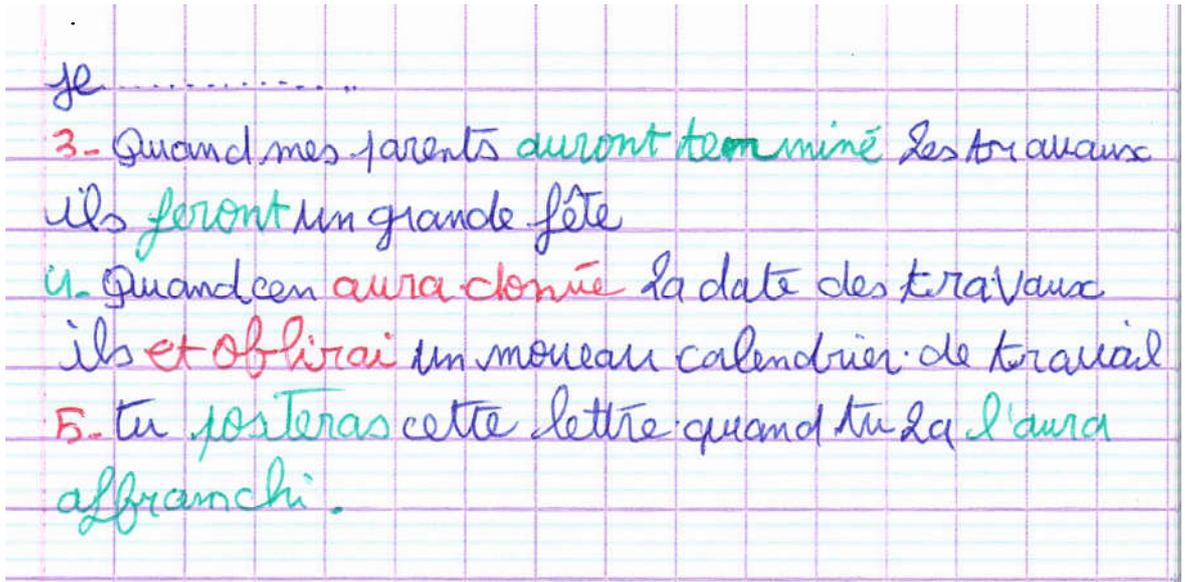
activité 2

utilisez les temps convenant : future simple ou future antérieure dans les phrases suivantes

Il **te montrera** la maquette qu'il a réalisé de qui il **la** **l'aura fini**

tu **prendras** soin de mon petit chat une fois que

Suite



Je

3. Quand mes parents auront terminé les travaux
ils feront une grande fête

4. Quand on aura donné la date des travaux
ils et obtiendrai un nouveau calendrier de travail

5. tu posteras cette lettre quand tu la l'aura
affranchi.

Echantillon : 17

jeudi 5 Novembre 2020

Activité - campagne

Objet : employer le futur simple et le futur antérieur

Activité 01

écrire chaque verbe au temps approprié
(futur simple ou futur antérieur)

Défiler - tailler - trancher - retourner -
accomplir - ramasser - trier.

1. un fais les routes **auront** été défilés
de la ville, elles **tailleront** et **trancheront**

2. Les enfants nous alleront partaitir pour
une semaine vous **retourneront** à l'école
et moi à mon travail un fais qui **aura**
accompli ce voyage

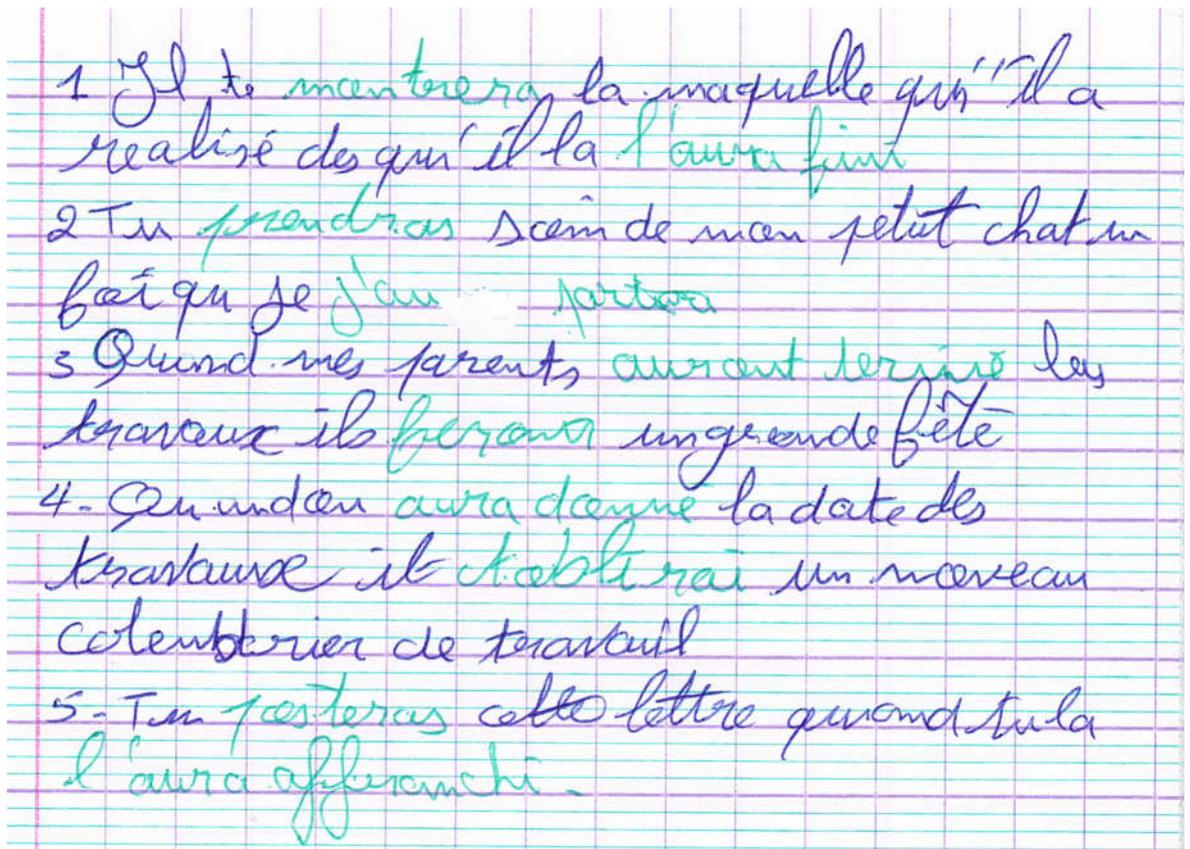
3. Je **ramasserai** les papiers qui traînent
par là

4. tu **trieras** les déchets comme à la maison

activité 2 :

utilisez les temps qui commencent
(futur simple ou futur antérieur) dans
les phrases suivantes

Suite

**Echantillon : 18**

Dans cette situation aussi, la réponse fournie par les élèves à cette activité relève d'une bonne maîtrise de l'exercice et semble s'appuyer le plus sur les fiches d'aide différenciées, car ces diversifications proposaient ont permis à tous les élèves de trouver la méthode qui leur convient. C'est-à-dire une diversification adaptée à leurs niveaux et à leurs besoins.

Sur les 31 élèves, il y avait 25 qui ont donné des réponses justes dans cette activité ; un taux de réussite bien élevé reflétant une bonne exécution de l'exercice. Nous pouvons nettement constater que la manière dont les fiches d'aide ainsi que les stratégies ont été élaborées a joué un rôle important, Autrement dit, les degrés de guidage et d'aide différents sont élaborés d'une manière rigoureuse permettant à chacun de travailler en position de repos. Sans grande peine, les élèves ont donc pu répondre.

Les résultats de cette deuxième expérimentation indiquent que le taux de compréhension de l'écrit et dans l'activité de conjugaison durant les quatre jours est au-dessus de la moyenne : 74,19% pour ce qui concerne respectivement l'activité de

compréhension de l'écrit dans le premier jour, 65,51% pour ce qui concerne aussi l'activité de compréhension de l'écrit relative dans le deuxième jour ; soit un pourcentage général de 69,85% pour les deux jours. Ce taux de compréhension renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de questions posées par l'enseignante.

Nous constatons également que le taux concernant l'activité de conjugaison dans les deux jours est au-dessous de la moyenne : 83,87% pour ce qui concerne respectivement l'activité de conjugaison dans le premier jour, 80,64% pour ce qui concerne aussi l'activité de conjugaison relative dans le deuxième jour ; soit un pourcentage général de 82,25% pour les deux jours. Ce taux de conjugaison renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de verbes proposés par l'enseignante.

Ce qu'il convient de constater d'après ces résultats, c'est que, par rapport au premier groupe expérimental (groupe témoin), le taux de compréhension de l'écrit et l'activité de conjugaison est un peu plus élevé dans ce deuxième groupe. Le pourquoi d'un tel constat nous semble en étroite relation avec la méthode elle-même, c'est-à-dire la pédagogie différenciée (les fiches d'aide et les stratégies que proposaient l'enseignante), car s'agissant de la démarche pédagogique suivie par l'enseignant, nous n'avons dénoté ni une variation ou diversification des outils, ni une variation dans les questions que ce soit dans la compréhension de l'écrit ou de l'activité de conjugaison.

En effet, nous pensons que la présence de la pédagogie différenciée et ses dispositifs ont joué un rôle en faveur de la compréhension de l'écrit et de l'activité de conjugaison. Ce rôle que nous qualifierons de dynamique se manifestait de la part des élèves à travers une large motivation positive que nous avons nettement discernée et que l'enseignante elle-même avait constatée et appréciée.

En raison de sa nature, la différenciation pédagogique est une méthode qu'on peut faire progresser grâce aux deux différents types de la différenciation pédagogique proposés dont le but serait d'aider ceux qui éprouvent des difficultés et ceux qui veulent aller au-delà de leurs capacités.

En plus, grâce à ces méthodes (simultanée et successive), l'apprenant se sent qu'il est maintenant capable de se progresser, d'apprendre et de comprendre, avoir confiance en lui-même, ne se sente plus à l'écart.

En effet, ces deux méthodes, ont pu nous montrer que l'apprentissage du F.L.E est possible. Pourvu que le partenaire soit conscient, attentif, peut parfaitement comprendre un texte, exécuter la tâche demandée et arriver au même moment que les autres, interagir, ce qui minimise la distance et le désaccord.

Cela ne peut se réaliser sauf si l'apprenant est accompagné par son enseignant, un enseignant qui sera désormais à côté de lui et plus jamais devant, pour l'aider, le conseiller, un enseignant qui a envie de transmettre autre chose que la connaissance stricte de matière. Grâce à lui, l'apprenant acquière une expérience au-delà de ses performances scolaires, il s'agit, par conséquent de signer un contrat de sécurité et de plaisir.

Tout comme le groupe expérimental précédent, notre présence a influé ce deuxième groupe, l'enseignante nous a déclaré qu'ils n'avaient pas l'habitude de recevoir des personnes étrangères durant leurs cours ordinaires. Enfin, il convient de constater que le taux de compréhension dans les deux séances dans ce groupe est satisfaisant : 74,19% le premier jour, 65.51% le deuxième jour et en ce qui concerne l'activité de conjugaison 83.87% le troisième jour, 80.64% pour le quatrième jour, c'est-à-dire qu'il y a une nette progression- par rapport au groupe témoin- que nous pouvons expliquer par le fait que les élèves se sont familiarisés progressivement avec la pédagogie différenciée, au fur et à mesure que les cours avancent.

Dans la pédagogie différenciée, la variation des supports et les outils (image, photos scannées, films, paroles, mimes, etc.), la variation des méthodes (inductive ou déductive) et la variation des situations d'apprentissage (séance collective ou travail individuel) sont les principaux paramètres qui font bien fonctionner cette méthode de FLE, sans parler de l'élaboration des fiches d'aides qui sont soigneusement appropriés au niveau des élèves et à leur rythme.

De plus, la différenciation pédagogique permet aux élèves d'une part, d'acquérir une certaine autonomie puisqu'elle requiert l'auto-organisation de ceux-ci, mais aussi de progresser à leur cadence, sans risquer de les décourager par une surcharge de travail. Elle présente l'avantage de considérer chaque élève comme un cas particulier. De plus, elle renforce souvent leur motivation d'abord parce qu'elle les rend acteurs de leur apprentissage mais aussi parce qu'elle leur offre la possibilité de mesurer et d'observer leur progression.

Cependant – et sans se laisser porter simplement par les résultats des expérimentations, surtout avec les groupes de la pédagogie différencie – il faut remarquer que les critères que nous avons cités dans le paragraphe précédent ne sont pas forcément et uniquement des critères qui appartiennent à la pédagogie différenciée.

Beaucoup d’auteurs ont travaillé cette stratégie, nous pouvons en citer Marie-Claude Grandguillot dans son ouvrage : *Enseigner en classe hétérogène* ; Ronald Fresen dans son livre *Pédagogie différenciée (Mode d'emploi)*, etc.

Conclusion

Nous avons consacré cette partie à la mise en pratique de la pédagogie différenciée dans une classe de 4^{ème} année moyenne afin de mesurer la compétence de compréhension et la production dans deux situations différentes, la compréhension de l'écrit et la conjugaison avec et sans l'utilisation de la pédagogie différenciée. Un groupe-classes (groupe témoin) a fait l'objet de cette pratique, l'autre groupe a subi la mise en œuvre la pédagogie différenciée.

Avant de débiter les expérimentations, nous avons décrit d'une manière générale la disposition des enseignements en cycles en Algérie, les finalités de l'enseignement du français au moyenne et les objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} année moyenne où il était question d'aborder les profils d'entrée et de sortie pour ce niveau. Ensuite, nous avons parlé du déroulement de l'expérimentation proprement dite.

Nous avons assisté à des séances avec les deux groupes expérimentaux, soit un volume horaire général de huit heures. Nous avons réalisé au cours des séances des fiches d'observation de chaque activité. Ces fiches d'observation nous ont permis de mieux décrire ces séances dans le premier chapitre, puis, dans le second chapitre, nous avons essayé d'analyser et d'interpréter les résultats des fiches d'observation en fonction des données théoriques évoquées dans la deuxième partie.

En effet, nous avons constaté que ces résultats répondaient en quelque sorte à nos attentes vis-à-vis des hypothèses que nous avons formulées au départ. C'est-à-dire que la différenciation simultanée et la différenciation successive ont permis de mieux développer la compétence de compréhension et de production chez des élèves de 4^{ème} année moyenne ; nous avons aussi constaté que ce développement était en progression au fur et à mesure que les élèves se familiarisaient avec cette forme de différenciation.

Conclusion générale

Conclusion générale

En termes de conclusion, nous voulons rappeler, sur le plan méthodologique, les principaux moments que nous avons parcourus afin que ce travail soit ainsi achevé. Notre questionnement de départ était celui de savoir comment gérer l'hétérogénéité chez les apprenants pour mener à bien tous les apprentissages et conduire ainsi chaque apprenant vers la réussite.

Au début, nous avons admis que cette hétérogénéité, présente avec empressement, et sans qu'elle ait besoin d'être confirmée, constitue déjà une difficulté majeure au sein des pratiques enseignantes ; nous avons été pleinement conscients par rapport à cette constatation ; c'est pourquoi, nous sommes allés directement puiser dans les théories didactiques afin d'essayer de trouver remède, et à bon escient, nous avons trouvé ce remède dans la différenciation pédagogique.

L'intérêt pour nous était alors de chercher si cette différenciation pédagogique, quelque soient les acharnements théoriques qui l'entouraient, représente la solution souhaitée pour lutter contre l'hétérogénéité de niveaux, surtout dans notre contexte éducatif. Un contexte qui, comme nous l'avions décrit, dénote des contraintes conduisant, dans beaucoup de situations, à l'échec scolaire, encore une fatalité face à laquelle il fallait intervenir.

Pour fonder notre recherche, nous nous sommes appuyés sur notre expérience, mais aussi sur les différentes pratiques enseignantes, pour ancrer l'incohérence, à la fois ambiguë et contradictoire, qui dominait ces pratiques : nous avons vu qu'au sein de nos classes, notamment des classes de collège (4^{ème} année moyenne), l'idée que l'on faisait de l'enseignement, est une idée floue : nous dispensons un enseignement uniforme, s'adressant à la collectivité, à des apprenants qui sont visiblement hétérogènes.

Suite à ce constat, nous avons formulé notre problématique qui consistait à s'interroger sur l'effet d'une bonne mise en place d'une pédagogie par la différenciation, notamment, une différenciation simultanée et successive, selon la conception de Meirieu ; et puis, nous avons supposé qu'au moyen de ces deux types de différenciation, des apprenants de 4^{ème} année moyenne auraient plus de chance à réussir tous, malgré leurs différences, à atteindre les objectifs tracés ; c'est ainsi que nous avons décidé d'accompagner ces apprenants dans deux activités choisies distinctement : la compréhension de l'écrit et la conjugaison. Le choix de ces deux

activités était justifié par rapport au cursus et aux profils de sortie de ces apprenants.

Face à une question comme : *Pourquoi la pédagogie différenciée ?* nous nous sommes dit qu'il se pourrait que cette stratégie, soit dans la mesure d'offrir aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne, les voies qui conviendraient le mieux par rapport à leurs besoins et rythmes. Bien sûr, quand nous disions voies et rythmes, c'est en termes de compétences installées que notre vision s'insinue.

La première partie, intitulée *Théories et méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE* est composée de deux chapitres. Dans le premier chapitre intitulé *Théories d'apprentissage et pratiques différenciées*, nous avons d'abord commencé par les définitions les plus importantes, telles que le couple inséparable enseignement-apprentissage. Le second chapitre était un parcours sur les *Méthodes pour enseignement-apprentissage*, il consistait en un survol allant de la méthode traditionnelle aux approches modernes.

Dans la deuxième partie, intitulé *La différenciation pédagogique et l'hétérogénéité des apprenants de 4^{ème} année moyenne*, elle était composée de deux chapitres dont le premier avait porté sur *L'hétérogénéité : un défi à relever*, alors que le deuxième chapitre, il était consacré à traiter *les premières tentatives et modèles de la différenciation pédagogiques*.

La troisième partie, avait pour titre *La pédagogie différenciée et les apprenants de 4^{ème} année moyenne*, composée elle aussi de deux chapitres ; le premier chapitre ayant pour titre *Cadre général et déroulement de l'expérimentation*, a débuté par un bref résumé concernant l'organisation des enseignements en Algérie et leur disposition en cycles : le cycle moyen comprenant 4 ans d'enseignement où le français a une place importante en tant que première langue étrangère, le cycle primaire renfermant 3 ans d'enseignement et le cycle secondaire composé de 3 ans d'enseignement. Ce dernier cycle s'achève par un examen de baccalauréat qui annonce le début des études universitaires.

Nous avons traité ensuite, des objectifs assignés à l'enseignement du français dans le deuxième cycle (le cycle moyen) d'après les instructions officielles et les programmes de 4^{ème} année moyenne, ainsi que les profils d'entrée et de sortie de la 4^{ème} année moyenne. Puis, nous avons exposé le déroulement de l'expérimentation avec

deux groupes d'apprenants dans l'école mentionnée. Un groupe témoin, l'autre a travaillé avec la méthode de *pédagogie différenciée*.

Durant toutes les séances auxquelles nous avons assisté avec les deux groupes expérimentaux, notre rôle consistait à observer le déroulement des cours et de réaliser par la suite des fiches d'observation pour chaque activité. Nous avons aussi essayé de faire connaître aux lecteurs la méthode *pédagogie différenciée* pratiquée avec le deuxième groupe expérimental ; dans la description de cette méthode, nous avons découvert ces dispositifs, les détails du déroulement du modèle de Philippe Meirieu.

Pour aborder le deuxième chapitre de cette partie, *Analyse et interprétation des données*, les travaux des élèves durant toutes les séances ont été recueillis après chaque activité où les analyses et les interprétations que nous avons faites témoignaient, certes, en faveur d'une bonne prise en compte du processus de compréhension et d'exécution des exercices concernaient l'activité de conjugaison chez le deuxième groupe expérimental par rapport au premier groupe témoin.

Rappelons-nous les pourcentages concernant le taux de compréhension de l'écrit dans les deux jours pour le groupe témoin : 12,06% était le taux général des deux activités de compréhension de l'écrit ; soit, 28,12% durant le premier jour et 00,00% durant le deuxième jour. Ensuite, un taux de 32,82% pour l'activité de conjugaison, renfermant 25,00% en ce qui concerne l'activité du troisième jour, et 40,65% pour la même activité durant le quatrième jour.

Pour tenter d'expliquer ces résultats, nous avons mis en cause plusieurs critères, entre autres, la démarche pédagogique suivie par l'enseignant (l'enseignement standard), le manuel scolaire en question, le volume horaire imparti à l'enseignement du français, le nombre d'élèves dans la classe et notre présence dans les cours.

Chez le premier groupe expérimental, par contre, les résultats dépassaient la moyenne. Un pourcentage global de 69,85% pour le taux de compréhension de l'écrit dans les deux jours ; 74,19% pour l'activité de compréhension de l'écrit dans le premier jour, 65,51% pour la même activité dans le deuxième jour, et un pourcentage globale de 82,25% pour le taux de l'activité de conjugaison dans les deux jours ; soit 83,87% pour l'activité de conjugaison dans le troisième jour et 80,64% pour la même activité aussi dans le quatrième jour.

Dans le deuxième groupe expérimental, nous avons dénoté une nette progression par rapport aux taux de compréhension et conjugaison réalisés dans les quatre jours,

une progression que nous avons expliquée par le fait que les élèves progressent avec la pédagogie différenciée – qui représentait une nouvelle méthode pour eux – au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur apprentissage.

En effet, notre souci était celui de mesurer le taux de compréhension et l'exécution de l'activité de conjugaison avec et sans l'utilisation de la pédagogie différenciée, pour pouvoir déterminer par la suite dans quelle situation ce taux de compréhension et de conjugaison se trouve davantage favorisé.

Pareillement, le meilleur rendement des apprenants par rapport aux taux de compréhension de l'écrit et de la conjugaison chez le deuxième groupe expérimental avec la mise en oeuvre de la pédagogie différenciée, peut concerner les deux modes proposés (la différenciation simultanée et successive), donc, nous pouvons également témoigner du rôle de la différenciation pédagogique en faveur de ces taux élevés. Ainsi, dans l'analyse et l'interprétation des travaux de deuxième groupe expérimental, nous avons quand même pu montrer comment la pédagogie différenciée a aidé ces apprenants à mieux opter pour le choix de la consigne qui leur convenait, que ce soit au niveau de l'activité de compréhension de l'écrit, ou au niveau de l'activité de conjugaison.

Ce constat, congruent en faveur de nos hypothèses de départ formulées, nous permet, certes, de mieux le considérer en affirmant le rôle positif de la pédagogie différenciée dans les deux activités, notamment en ce qui concerne l'apport de cette différenciation pour le rendement des apprenants.

Par ailleurs, nous pensons qu'il appartient à chaque enseignant d'adapter ces méthodes pédagogiques aux apprenants et aux situations d'apprentissage, tout en gardant à l'esprit que le but premier est avant tout de lutter contre l'échec scolaire.

Enfin, nous devons dire que cette étude nous a permis de vivre une expérience avec plaisir, celui de la recherche, nous avons pu voir combien les apprenants étaient contents en se donnant à fond dans l'accomplissement des tâches, nous espérons fortement, dans de futures recherches, aborder également les difficultés de disparité chez des apprenants, mais les aborder sous d'autres regards, en traitant, à titre d'exemple, d'autres problématiques concernant d'autres modes et d'autres dispositifs de différenciation pédagogiques.

Bibliographie

Bibliographie

1. Ouvrages théoriques

- Abdou, E. (2004). Langues maternelles et citoyenneté en Algérie. Oran : Dar El Gharb.
- Abrami, P. C, & all. (1996). L'apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités, Montréal. : Chenelière.
- Achouche, M. La situation sociolinguistique en Algérie, in Langues et Migrations, Centre de didactique des langues,. Grenoble. : Université des Langues et Lettres de Grenoble.
- Alain, L. & Fabien, F. (1997). Motivation et réussite scolaire, Paris : Dunod,
- Allal, L. Cardinet, J. Perrenoud, P. (1979). (sous la direction de), l'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, Peter Lang, 1^{ère} éd.
- Altet, M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage. Paris : PUF.
- André, B. (1998). Motiver pour enseigner. Analyse transactionnelle et pédagogie. Paris : Hachette Livre, coll. Questions d'éducation.
- Arénilla, L. & all. (2000). Dictionnaire de pédagogie. Paris : Bordas.
- Astolfi, J-P. (1986). Compétence méthodologique en science expérimentale, Paris : INRP.
- Astolfi, J-P. (1992). L'école pour apprendre. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.
- AUDUC, J-L. (1997).Le système éducatif, Paris : Hachette.
- Avanzini, G. (1995). Pédagogie différenciée, pertinence et ambigüité. Paris : Denoel.
- Barlow, M. (1993).Le travail en groupe des élèves, Paris : Bordas.
- Baudrit, A. (2005). L'apprentissage coopératif. Origines et évolution d'une méthode pédagogique. Bruxelles : De Boeck, coll. Pédagogies en mouvement.
- Beauté, J. (1994). Les courants de la pédagogie contemporaine. Lyon : Chronique Sociale, coll. Pédagogie Formation.
- Berbaum, J. (1984). Apprentissage et formation. Paris : PUF, 5^{ème} édition, coll. Que sais-je ?
- Besse, H. & Galisson, R. (1980). Polémique en didactique. Du nouveau en question. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert. Galisson dir.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). Grammaires et didactique des langues. France : Hatier Didier, coll. LAL, H. Besse & E. Papo dir.
- Besse, H. (2001). Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris : CREDIF Didier, coll. Essais, F. Lapeyre dir.

- Best, F. (1997). L'échec scolaire. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- Biet H. (2007). Savoir accorder le verbe Règles, exercices et corrigés. 3ème éd. Bruxelles : Duculot.
- Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre. France : In Press Éditions, coll. Psycho.
- Blanc, N. (2009). Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant. Paris : Dunod.
- Boucher, A-M. & all. (1988). Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère, Bruxelles : De Boeck Université.
- Bulletin Officiel de l'Education Nationale, le collège de l'an 2000, Paris, 10 juin 1999, supplément n°29.
- Castellotti, V. & De Carlo, M. (1995). La formation des enseignants de langue. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2008). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités.
- Chabert-Ménager, G. (1996). Des élèves en difficultés. Paris : L'Harmattan.
- Chaduc, M-T. & all. (1999). Les grandes notions de pédagogies, Paris : Bordas
- Charmeux, E. (1987). Apprendre à lire : Échec à l'échec. France : Les Editions Milan.
- Chauveau, G. (2000). Comment réussir en ZEP, vers des zones d'excellence pédagogique, Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2002). Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture. Paris : RETZ.
- Chesnais, M-F. (1998). Vers l'autonomie. L'accompagnement dans les apprentissages. Paris : Hachette Éducation, coll. Questions d'éducation.
- Cicurel, F. (1985). Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue, Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- Cohen, E. (1994). Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal : Chenelière.
- Cornfield, R.J. et all. (1994). Construire la réussite. L'évaluation comme outil d'intervention. Montréal : La Chenelière inc.
- Coste, D. et all. (1994). Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988). Paris : Hatier Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.

- Crahay, M. & Lafontaine, D. (1986). L'art et la science de l'enseignement, Bruxelles : Labor.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. France : PUG, coll. FLE.
- Dabène, M. & Quet, F. (1999). La compréhension des textes au collège. Lire, comprendre, interpréter des textes au collège. Grenoble : CRDP.
- Dabène, M. (1981). Recherches en didactique du français. Grenoble : Centre de recherche sur l'édition.
- Dabène, M. (2001). Pratiques de lecture et cheminement du sens. Cahiers du français contemporain 7. Lyon : ENS Éditions.
- Dalgalian, G. & all. (1983). Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.
- De la Garanderie, A. & Cattan, G. (1988). Tous les enfants peuvent réussir, Paris : Centurion.
- De la Garanderie, A. (1989). Les profils pédagogiques, Paris : Centurion.
- De la Garanderie, A. (1989). Pédagogie des moyens d'apprendre, Paris : Centurion.
- De Landsheere, V. (1992). L'éducation et la formation, Paris : PUF.
- De Landsheere, V. (1992). L'éducation et la formation. Science et pratique. Paris : PUF, coll. Premier Cycle.
- De Vecchi, V. (2000). Aider les élèves à apprendre, Paris : Hachette.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). Lecture compréhension de texte et science cognitive. Paris : PUF, coll. Le psychologue.
- Derradji, Y. & all. (2002). Le français en Algérie. Lexique dynamique des langues. Bruxelles : De boeck, coll. Universités francophones.
- Devalay, M. (1996). Donner du sens à l'école, Paris : ESF.
- Duran, M. (1998) L'enseignement en milieu scolaire, Paris : PUF.
- Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : PUF, coll. Éducation et formation, Gaston Mialaret dir.
- Fenouillet, F. & lieury. A. (1997). Motivation et réussite scolaire, Paris : Dunod.
- Foulin, J-N. & Mouchon, S. (1999). Psychologie de l'éducation. Paris : Nathan.

- Francine, B. (1997). *L'échec scolaire*, Paris : PUF. Que sais-je.
- Fresne, R. (1994). *La pédagogie différenciée ; mode d'emploi*, Paris : Nathan.
- Fuster, P. (2000). *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Paris : Bordas.
- Galisson, R. & all. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.
- Galisson, R. & all. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Galisson, R. & all. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier Didier, coll. LAL, Robert Galisson dir.
- Gaté, J-P. (1998). *Éduquer au sens de l'écrit*. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Gestion mentale.
- Genivière C.-M. (1996). *Des élèves en difficultés*, Paris : Harmattan.
- Genouvrier É. et Peytard J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Librairie Larousse.
- Grandguillot, M-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*, Paris : Hachette.
- Hourst, B. (2006). *Former sans ennuyer*. Paris : Éditions d'Organisation, coll. Livres Outils.
- Hymes, Dell H. (2004). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, H. Besse & E. Papo dir.
- Jamet, E. (2008). *La compréhension des documents multimédias : de la cognition à la conception*. Marseille : Solal Editeur, coll. Psychologie Théories, Méthodes, Pratiques.
- Jean-Marie GILLING, J-M. (2000). *Rémédiation, soutien et approfondissement*, Paris : Hachette.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pratiques Pédagogiques.
- Kaci, T. (2003). *Réflexions sur le système éducatif*. Alger : Casbah.
- Khaled, C.A. *Echec à l'échec scolaire ou l'échec à l'échec social*, Paris : Nathan.
- La Borderie, R. & all. (2000). *Les sciences cognitives en éducation*. Paris : Nathan Université, coll. Éducation 128.

- Lautrey, J. (2004). L'école au-delà de ce que l'on voit. Pour une école habitable dans une société en voie de déparentalisation, Conférence, Avril.
- Le Christel C. et Sarez F. (2009). Maîtriser la grammaire et l'orthographe. France : Elsevier
- Leclerq, S. (1995). Scolarisation précoce. Un enjeu. Paris : Nathan, coll. Les repères pédagogiques.
- Legrand, L. (1981). L'école unique : à quelle condition?, Paris : Scrabée Cemea.
- Legrand, L. (1982). Pour un collège démocratique, rapport au ministère de l'éducation nationale, Paris : La documentation nationale.
- Legrand, L. (1986). (1), La différenciation pédagogique, Paris : Scrabée Cemea.
- Legrand, L. (1995). (2), La différenciation de la pédagogie, Paris : PUF.
- Lehman, D. (1988). La didactique des langues en face à face. Paris : Hatier.
- Lentin, L. & all. (1998). Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris : ESF Éditeur.
- Liliane, M. (1988). Freinet et la pédagogie, Paris : PUF.
- Martinet, A. (1974). Eléments de linguistique générale, Paris : A. Colin.
- Martinez. P. (1996). La didactique des langues étrangères, Paris : PUF, Que sais-je?
- Mathis, G. (1997). Professeur de français : Les clés d'un savoir-faire. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Perspective didactique.
- Meirieu, P. (1987). Apprendre...oui, mais comment. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Meirieu dir.
- Meirieu, P. (1990) (2), Enseigner, scénario pour un métier nouveau, Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2004). Faire l'École, faire la classe. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.
- Merieu, P. (1992). L'école mode d'emploi ; des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris : ESF.
- Michel, J-F. (2005). Les 7 profils d'apprentissage pour former et enseigner. Paris : Éditions d'Organisation.
- Moirand, S. (1979). Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère. p. 18. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.

- Moirand, S. (1990). Une grammaire des textes et des dialogues. Paris : Hachette, coll. Autoformation.
- Morandi, F. (1997). Modèles et méthodes en pédagogie, Paris : Nathan.
- Mostefa, B. (1982). La culture en Algérie mythe et réalité, Alger : SNED.
- Nicole, L. Psychologie de l'éducation, Paris: PUF.
- Nisubire, P. (2002). La compétence lexicale en français langue seconde. Stratégies et activités didactiques. Belgique : Editions Modulaires Européennes.
- Passegrand, J-C. (1998). Pédagogie différenciée et apprentissage, Paris : PUF.
- Pelpel, P. (2005). Se former pour enseigner. Paris : Dunod, Coll. Cognitive.
- Perraudeau, M. (1994). Les cycles et les différenciations pédagogiques, Paris : Colin.
- Perrenoud, P. (1996). La pédagogie à l'école des différences, Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996). Enseigner: agir dans l'urgence; décider dans l'incertitude, Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles : De Boeck & Larcier s. a. coll. Pédagogies en développement, Jean-Marie De Ketele dir.
- Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris : ESF Editeur, coll. Pédagogies.
- Perrenoud, P. (1999). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris : ESF Editeur, coll. Pédagogies.
- Perrenoud, P. (2000). La pédagogie à l'école des différences : Fragment d'une sociologie de l'échec, Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). Construire des compétences dès l'école. France : ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (2000). Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris : ESF.
- Porcher, L. & Groux, D. (2003). L'apprentissage précoce des langues. France : Vendôme Impressions, coll. Que sais-je ?
- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline. Paris : Hachette Livre.
- Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Paris : Hachette Livre.
- Przesmycki, H. (1991). La pédagogie différenciée. Paris : Hachette.

- Przesmycki, H. (1994). La pédagogie de contrat, Paris : Hachette.
- Przesmycki, H. (1997). Les études dirigées pour apprendre, Paris : Hachette.
- Przesmycki, H. (2004). La pédagogie différenciée. Paris : Hachette.
- Puren, C. & all. (1998). Se former en didactique des langues, Paris : Ellipses.
- Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.
- Rafoni, J-C. (2007). Apprendre à lire en français langue seconde. Paris : L'Harmattan.
- Reboul, O. (1980). Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement. Paris : PUF, coll. Éducation et formation, Gaston Mialaret dir.
- Renard, R. (1976). La méthodologie SGAV d'enseignement des langues : Une problématique de l'apprentissage de la parole, Paris : Didier.
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à lire. Paris : ESF Éditeur.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Meirieu dir.
- Richaudeau, F. (1979). Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, Belgique : DUCULOT, GEMBLoux.
- Rodriguez, S. (2004). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, Paris : CLE International.
- Roegiers, X. (2006). L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif – PARE –
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris : L'Harmattan.
- S. Bloom, B. (1979). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Bruxelles : Labor, coll. Éducation 2000.
- Sbaa, R. (2013). L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage, Paris : PubliBook
- Scallon, G.(2004) L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Bruxelles : De boeck, Coll. pédagogie en développement.
- Schefler, I. (2003). Le langage de l'éducation. Paris : Klincksieck,
- Tagliante, C. (1991). L'évaluation. Paris : CLE International, coll. Techniques de classe.

Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le cadre européen commun. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe.

Tardif, J. et Van Nest, V. (2001). La différenciation pédagogique pour le développement de chacun, Université de Sherbrooke.

Toraille, R. (1985). L'animation pédagogique aujourd'hui. Paris : ESF, coll. Science de l'éducation, Daniel Zimmermann dir.

Veslin, O. & Veslin, J. (1992). Corriger des copies. Évaluer pour former. Paris : Hachette Livre, coll. Pédagogies pour demain.

Zhartchouk, J-M. (2001). Au risque de la pédagogie différenciée, Paris : INRA.

2. Périodiques et articles de revues

Bernard Fardin M. (1999). « Syntaxe et Morphologie ». Dans *Histoire épistémologie langage*. Tome 21. Fascicule 2. France.

Bernard Fardin M. (1999). « Syntaxe et Morphologie ». Dans *Histoire épistémologie langage*. Tome 21. Fascicule 2. France.

Charmet, A. & Martin, E. (2007). Comment nos étudiants déchiffrent-ils. Revue *Le français dans le monde*. n° 350, Mars-Avril, pp. 32-33. Paris : CLE International.

Cortès J. (1997). « Le verbe et la conjugaison ». Dans *Langue française*. n° 36. Paris : Dunod.

Cortès J. (1997). « Le verbe et la conjugaison ». Dans *Langue française*. n° 36. Paris : Dunod.

Coste, D. (1978). « Lecture et linéarité ». In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 1, pp. 135-146. Cambridge : University Press.

Dabène, M. (Chiss, J-L. & Marchand, F. corrd.) (1985). L'adulte face à l'écrit. Revue *Etude de linguistique appliquée. Didactique du français : Théories, pratiques, histoire*. n° 59. p-p. 43-53. Paris : Didier Erudition.

Dabène, M. (Chiss, J-L. et Marchand, F. corrd.) (1985). L'adulte face à l'écrit. Revue *Etude de linguistique appliquée. Didactique du français : Théories, pratiques, histoire*. n° 59. Paris : Didier Erudition.

Daladier A. (1996). « Le rôle des verbes supports dans un système de conjugaison nominale et l'existence d'une voix nominale en français ». Dans *Langage*, 30ème année, n°121. Paris : Dunod.

- Daladier A. (1996). « Le rôle des verbes supports dans un système de conjugaison nominale et l'existence d'une voix nominale en français ». Dans *Langage*, 30ème année, n°121. Paris : Dunod.
- Delesalle S. et Désirat C. (1982). « Le pouvoir du verbe ». Dans *Histoire Épistémologie Langage*. Tome 4, fascicule 1. Les idéologues et les sciences du langage.
- Delesalle S. et Désirat C. (1982). « Le pouvoir du verbe ». Dans *Histoire Épistémologie Langage*. Tome 4, fascicule 1. Les idéologues et les sciences du langage.
- Devalay, M. (1991). *Cahiers pédagogiques*, N° 299, Article intitulé question de formation: pour une personnalisation.
- Dufour, I. (2003). *Compétence linguistique ou communicative*. Revue *Le français dans le monde*. p. 28. n° 328, Juillet-Aout. Paris : CLE International.
- Dufour, I. (2003). *Compétence linguistique ou communicative*. Revue *Le français dans le monde*. n° 328, Juillet-Aout, p. 28. Paris : CLE International.
- Ericson, D-P. & Ellettt, F-S. (1987). Teacher accountability and the causal theory of teaching ».vol. 37, n° 3,. *Educational Theory*.
- Ferlus M. (1980). « Le verbe en phounoy ». Dans *Cahiers de linguistique. Asie orientale*. n°1. France.
- Ferlus M. (1980). « Le verbe en phounoy ». Dans *Cahiers de linguistique. Asie orientale*. n°1. France.
- Fournier N. (2002). « Approches de la syntaxe du verbe dans la grammaire et syntaxe Française de Charles Maupas (1618) ». Dans *Histoire épistémologie langage*. Tome 24. Fascicule1. Paris : Rampart.
- Gross M. (1999). « Sur la définition d'auxiliaire du verbe ». Dans *Langages*, 33ème année, n°135. Paris : Larousse.
- Hupet, M., Shelstraete. M & all. (1996). « Les erreurs d'accord sujet-verbe en production écrite ». Dans. *Année psychologique*. Paris : CREDIF.
- Job, B. (1989). Enseigner la grammaire des langues. *Revue Etude de linguistique appliquée*, n°74, avril-juin, Paris : Didier Erudition.
- Kateb, Y. (1970). Cité par Hubert, N. *L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue »* in *Jeune Afrique*, p. Collection B, Arthaud, Paris.
- Lazard G. (1996). « Fonction de l'accord verbe-actant ». Dans *Faits de langues*, n°8.

Nîmes : CRDP.

Legrand L. (1963). « L'accord du verbe et du sujet ». Dans *Enfance*. Tome 16, n° 4-5. Paris : Delamont.

Legrand, L. (1985). « Le collège unique et la différenciation pédagogique », *Les amis de Sèvres, Pédagogie différenciée I*, n°1.

Megherbi H. et Ehrlich H. (2004). « Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits ». Dans *L'année psychologique*. 104, n°3. Paris : PUF.

Meirieu, P. (4), « *Retour sur la pédagogie différenciée* », in, *Cahier pédagogiques*, supplément n° 3, 1997.

Miliani, M. (2003). *La dualité français-arabe dans le système éducatif algérien*, in *Educations et Sociétés Plurilingues*, n°15, CMIEBP, Aosta, décembre, p.18.

Naouel, A-M. (2013). « La diversité linguistique et culturelle dans le système éducatif algérien », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Negro I. et Chanquoy L. (2000). « Etude des erreurs d'accord sujet-verbe au présent et l'imparfait. Analyse comparative entre des collégiens et des adultes ». Dans *L'année psychologique*. Paris : PUF.

Parot-Locatelli F. (1979). « La mémorisation du temps du verbe ». Dans *L'année psychologique*. Paris : PUF.

Puren, C. (1989). *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*, in *ELA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, jan-mars, p. 10.

Puren, C. (2005). Les contre-performances de l'enseignement des langues à l'école. Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? *Revue Le français dans le monde*. n° 338, Mars-Avril, pp. 23-26. Paris : CLE International.

Rio, M. (1978). Le dit et le vu. *Revue Communications*. n°29, pp.57-69.

Roller S. (1954). « Contribution à l'élaboration expérimentale des programmes de l'école primaire : la conjugaison française ». Dans *La conjugaison française*. Tome 7, n°2. Paris : Mardaga.

Ruwet N. (1994). « Etre ou ne pas être un verbe de sentiments ». Dans *Langue française*. n°103. Paris : Solal.

Tamas, C. & Vlad, M. (2010). Lecture et compréhension du sens des textes. Les questions de la psychologie cognitive et les réponses de la didactique du FLE. *Revue Synergies Roumanie*. n°5, pp.99-105.

Tamas, C. & Vlad, M. (2010). Lecture et compréhension du sens des textes. Les questions de la psychologie cognitive et les réponses de la didactique du FLE. *Revue Synergies Roumanie*. n°5, pp.99-105.

Tamine-Gardes J. (1986). « Introduction à la syntaxe ; (suite) : le verbe, pronominaux et unipersonnels ». Dans *L'information grammaticale*. n°30. Paris : Seuil.

Vandenplas-Holper C. (1975). « La compréhension d'expressions verbales de la succession temporelle par des enfants de 6 à 11 ans ». Dans *Revue française de pédagogie*. Volume 31. Paris : Seuil.

Wilmet M. (1988). « Le temps linguistique ». Dans *L'information grammaticale*, n° 38. France.

Zarate, G., et Byram, M. (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». In : *Le français dans le monde*, n° 6. Paris : CLE International.

Zarate, G., et Byram, M. (1998). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». In : *Le français dans le monde*, n° 6. Paris : CLE International.

Zhartchouk, J-M. (2004). *Vingt ans après, l'état à l'école française* », in, *cahier pédagogiques*, n° 427.

Zhartchouk, J-M. (2004). *Vingt ans après, l'état à l'école française* », in, *cahier pédagogiques*, n° 427.

3. Thèses consultées

Sylvestre, E. (2006). *Améliorer la compréhension de textes au cycle 3 de l'école primaire : Les effets d'un entraînement informatisé des stratégies de contrôle*. Thèse en Science de l'Education soutenue le 06 novembre à Grenoble II.

4. Dictionnaires

Courchelle, C. & all. (1998). *Dictionnaire pour l'étude et la pratique du français au collège*. Paris : Librairie Vuibert.

Cuq, J-P. (2003). ASDIFLE. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Dico 38 (version électronique).

Direction de l'Enseignement Fondamentale, document d'accompagnement des
 Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris: PUF.
 Galisson. R. et Coste. D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
 Le bon usage (1980).
 Le Petit Larousse illustré (2001). Le premier du siècle.
 Le Petit Robert (2000).
 Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : Guérin/Eska.
 Malmquist (2008). Dans Robert J-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*.
 Paris : Ophrys.
 Morfaux, L-M. & Lefranc, J. (2005). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
 Programmes de la première année, p. 23. Alger : ENAG.
 Reuter, Y. & all. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*.
 Bruxelles : De Boeck.

5. Manuels et programmes

Cortès J., *L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues*, Revue de Phonétique, (« Problématique SGAV et approche communicative »), 1981.
 Meirieu, P. Conférence au CRDDP de GRONOBLE.
 Melkhir, A. H. Saliha, H. A. et Ourida, M.B. (2013). *Mon livre de français. 4^{ème} année moyenne*, Alger : ONPS.
 Programme et document d'accompagnement. Français 4^{ème} Année Moyenne (2013).
 Alger : ONPS.
 Circulaire ministérielle n° 842/ EDF/ 20/ 80 du 08/ 07/ 1980.
 Circulaire ministérielle n° 1548 du 16/04/1983.
 El Watan, 01/08/99.

6. Sitographie

E:\CD\halina\Gillig - Les pédagogies différenciées_ Origine, actualité, perspectives.htm
 E:\CD\halina\Site de la différenciation pédagogique - Auteurs - Halina Przesmyck2i.htm
 E:\CD\halina\SUP traitement de l'hétérogénéité.htm
 E:\CD\m c grandguillot\1.htm
 E:\CD\m c grandguillot\Gérer l'hétérogénéité des classes.htm

E:\CD\m c grandguillot\hétérogénéité et pédagogie différenciée.htm
E:\CD\m c grandguillot\Pédagogie différenciée.htm
E:\CD\m c grandguillot\Pedagogie.htm
E:\CD\m c grandguillot\Site de la différenciation pédagogique - Auteurs -
Louis Legrand1.htm
E:\CD\Meirieu\aide.htm.
E:\CD\philippe meirieu\apprentissage ou pédagogie différenciée.htm.
E:\CD\philippe meirieu\apprentissage ou pédagogie différenciée.htm
E:\CD\philippe meirieu\Meirieu Parents-école, rencontre impossible.htm
E:\CD\philippe meirieu\PPRE les classiques de la pédagogie différenciée.htm.
E:\CD\philippe meirieu\Site de la différenciation pédagogique - Auteurs -
Philippe Perrenoud.htm.
<http://www.acsq.qc.ca/differenciation/auteurs/index.asp>.
<http://www.acsq.qc.ca/differenciation/experiences/experiences.htm>.
<http://www.acsq.qc.ca/differenciation/themes/themes.asp>.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>.

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	02
------------------------------	----

PREMIÈRE PARTIE

Théories et méthodes d'enseignement-apprentissage du FLE

Introduction	09
---------------------	----

CHAPITRE I	12
-------------------	----

THÉORIES D'APPRENTISSAGE ET PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES

I.1. Quelques éléments définitoires	12
I.1.1. L'enseignement	13
I.1.2. L'Apprentissage	14
I.2. Compétences	17
I.2.1. Compétence, concept polysémique	19
I.2.1.1. Compétence et performance	21
I.2.1.2. Compétence et capacité	22
I.3. Saisir la compétence	23
I.3.1. Compétence terminale, compétence transversale	24
I.3.2. Acquérir des compétences	24
I.4. Savoir et compétence	25
I.4.1. Concept de savoir	25
I.4.1.1. Savoir déclaratif	26
I.4.1.2. Savoir-faire : savoir procédural	26
I.4.1.3. Savoir-être	27
I.5. Autres signification de la compétence	28
I.5.1. Les compétences fondamentales	28
I.5.2. La compétence de communication	30
I.5.3. La compétence langagière	31
I.6. Enseignants et apprenants : pour une évaluation efficiente	31
I.6.1. Évaluation des compétences	32
I.6.1.1. Évaluation personnelle	33

I.6.1.2. Évaluation en petits groupes ou collective	33
I.6.1.3. L'évaluation, de l'usage efficient à la mise en place de la compétence	34
I.7. Enjeux de la langue maternelle : pour une prise de conscience	34
I.8. Centration sur l'apprenant	36
I.8.1. Le plaisir d'apprendre	36
I.8.2. Les apprenants d'aujourd'hui	36
I.9. Les théories d'apprentissage	37
I.9.1. La Théorie béhavioriste	37
I.9.2. La théorie constructiviste	40
I.9.3. La théorie socioconstructiviste	41
I.10. Conception béhavioriste et la pédagogie différenciée	42

CHAPITRE II

44

MÉTHODES POUR ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

II.1. Les différentes méthodes	44
II.1.1. La méthode traditionnelle	45
II.1.2. La méthode naturelle	46
II.1.3. La méthode directe	47
II.1.4. La méthode active	49
II.1.5. La méthode audio-orale	50
II.1.6. La méthode audiovisuelle	52
II.2. L'approche communicative	53
II.3. Les avantages de l'approche communicative	54
II.4. L'enseignement du FLE en Algérie	56
II.4.1. Le français en Algérie	56
II.4.2. Le français dans le système éducatif algérien	60
II.4.3. Le français en termes de recommandations au cycle moyen	62
Conclusion	64

DEUXIÈME PARTIE

La différenciation pédagogique et l'hétérogénéité des apprenants de 4ème

année moyenne

Introduction	66
CHAPITRE I	69
L'HÉTÉROGÉNÉITÉ : UN DÉFI À RELEVER	
I.1. L'échec scolaire ; qu'est-ce que c'est ?	69
I.2. L'échec scolaire, source de dérangement	70
I.3. Les causes de l'échec scolaire	71
I.3.1. L'école, le maillon faible de l'échec scolaire	72
I.3.2. L'élève et la catégorie sociale	72
I.3.3. Le fatalisme scolaire	73
I.3.4. L'inadaptation des programmes	73
I.3.5. Le redoublement	74
I.3.6. La formation des enseignants	75
I.3.7. Les situations psychoaffectives	75
I.4. L'hétérogénéité : un concept flou	76
I.4.1. Définir l'hétérogénéité	77
I.4.2. L'hétérogénéité, un processus historique	78
I.4.3. Composantes de l'hétérogénéité au sein d'un même groupe/classe	79
I.4.3.1. Hétérogénéité du cadre de vie de l'apprenant	79
I.4.3.1.1. Différences socioprofessionnelles	80
I.4.3.1.2. Différences des cadres psycho-familiaux	80
I.4.3.1.3. Différences des stratégies familiales	81
I.4.3.1.4. Différences socioculturelles	82
I.4.3.2. Hétérogénéité des cadres scolaires	84
I.4.3.2.1. L'implantation et les caractéristiques de l'établissement	84
I.4.3.2.2. Le cadre de formation utilisé par les enseignants	84
I.4.3.2.3. Le comportement des enseignants vis-à-vis des apprenants	86
I.4.3.3. L'hétérogénéité des processus d'apprentissage des apprenants	86
I.4.3.3.1. Motivation	86
I.4.3.3.2. Le rythme	89
I.4.3.4. Âge et stades de développement opératoire	91
I.4.3.5. Modes de pensée et des stratégies d'apprentissage	92
I.4.3.6. Modes de communication et d'expression, et prérequis	93

I.4.3.7. La gestion mentale	94
I.4.3.8. La classe	95
I.4.3.8.1. En didactique	95
I.4.3.8.2. En pédagogie	96
I.4.3.9. Une classe hétérogène	96
I.4.3.10. Gérer l'hétérogénéité	98
I.4.3.10.1. L'institution scolaire	98
I.4.3.10.2. Les acteurs	99
CHAPITRE II : LES PREMIÈRES TENTATIVES ET LES MODÈLES DE	111
 LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	
II.1. Notion de la pédagogie différenciée	111
II.2. La pédagogie différenciée, tentatives de définition	112
II.2.1. Définition de la pédagogie	113
II.2.2. Définir la différence	114
II.3. La pédagogie différenciée à travers les regards des pédagogues	114
II.3.1. Vision de Roger Cousinet	116
II.3.2. Vision de Célestin Freinet	117
II.3.3. Vision de Fernand Oury	118
II.3.4. Vision de Maria Montessori	118
II.3.5. Vision de Jean Dewey	121
II.3.6. Vision d'Ovide Decroly	122
II.4. Dispositifs de la pédagogie différenciée	123
II.5. Les apports de la différenciation pédagogique	125
II.5.1. Pour les apprenants	125
II.5.2. Pour les enseignants	128
II.6. La pédagogie différenciée par rapport aux autres formes de remédiation	128
II.6.1. La pédagogie du rattrapage	129
II.6.2. La pédagogie spéciale ou l'enseignement adapté	134
II.6.3. L'individualisation de l'enseignement	135
II.6.4. la personnalisation de l'enseignement	136
II.7. Modèles de différenciation pédagogique	136

II.7.1. Modèle de Philippe Meirieu	137
II.7.1.1. Modes de différenciation	141
II.7.1.1.1. La différenciation successive	141
II.7.1.1.2. La différenciation simultanée	141
II.7.1.2. Une séquence d'apprentissage	142
II.7.1.2.1. La phase de découverte	142
II.7.1.2.2. La phase d'intégration	143
II.7.1.2.3. La phase d'évaluation	144
II.7.1.2.4. La phase de remédiation	144
II.7.1.3. Les modes de regroupement	146
II.7.1.3.1. Groupes de besoin	146
II.7.1.3.2. Groupes de niveau	147
II.7.2. Modèle de Halina Przesmycki	147
II.7.2.1. Le diagnostic initial	148
II.7.2.1.1. L'évaluation sommative	148
II.7.2.1.2. L'évaluation formative	149
II.8. Les dispositifs de la pédagogie différenciée	149
II.8.1. La différenciation des processus	151
II.8.2. La différenciation des contenus d'apprentissage	151
II.8.3. La différenciation des structures	151
II.9. La mise en place d'une séquence de différenciation pédagogique	152
II.9.1. Les préalables nécessaires	152
II.9.2. L'organisation de la séquence de la pédagogie différenciée	153
II.10. Les conditions de sa mise en œuvre	154
II.10.1. La concertation	154
II.10.2. La gestion souple de l'emploi du temps	155
II.10.3. Le travail d'équipe	157
II.10.4. L'information régulière de tous les partenaires	157
Conclusion	158

TROISIÈME PARTIE

Pédagogie différenciée et apprenants de 4^{ème} année moyenne

Introduction	160
CHAPITRE I: CADRE GENERAL ET DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION	163
I.1. Structuration des enseignements en cycles	163
I.2. Objectifs de l'enseignement du français en 4 ^{ème} année moyenne	163
I.2.1. Les compétences globales du cycle moyen et du troisième palier	164
I.2.1.1. Les compétences globales du cycle moyen	164
I.2.1.2. Compétence globale du troisième palier	164
I.2.1.2.1. Profils d'entrée et de sortie de quatrième année moyenne	164
I.2.1.2.1.1. Profil d'entrée	164
I.2.1.2.1.2. Profil de sortie	165
I.3. Le manuel	166
I.4. Structure d'une séquence d'apprentissage	167
I.5. Présentation de l'établissement	169
I.6. Constitution de nos deux groupes classes (4AM1) et (4AM3).	170
I.7. Démarche suivie et déroulement de l'expérimentation	172
I.7.1. Démarche suivie	172
I.7.2. Déroulement de l'expérimentation	173
I.7.2.1. Première expérimentation	174
I.7.2.1.1 Accès à la classe (groupe témoin)	174
I.7.2.1.1.1. Notes d'observation (1 ^{ère} expérimentation, 1 ^{er} jour)	175
I.7.2.1.1.2. Notes d'observation (1 ^{ère} expérimentation, 2 ^{ème} jour)	176
I.7.2.1.1.3. Notes d'observation (1 ^{ère} expérimentation, 3 ^{ème} jour)	178
I.7.2.1.1.4. Notes d'observation (1 ^{ère} expérimentation, 4 ^{ème} jour)	180
I.7.2.2. Deuxième expérimentation	182
I.7.2.3. Accès à la classe (groupe expérimental)	182
I.7.2.3.1. Notes d'observation (2 ^{ème} expérimentation, 1 ^{er} jour)	184
I.7.2.3.2. Notes d'observation (2 ^{ème} expérimentation, 2 ^{ème} jour)	191
I.7.2.3.3. Notes d'observation (2 ^{ème} expérimentation, 3 ^{ème} jour)	193
I.7.2.3.4. Notes d'observation (2 ^{ème} expérimentation, 4 ^{ème} jour)	197

Deuxième chapitre	200
Analyse et interprétation des données	
II.1. Premier groupe	201
II.1.1. Premier jour (1 ^{ère} expérimentation)	201
II.1.2. Deuxième jour (1 ^{ère} expérimentation)	204
II.1.3. Troisième jour (1 ^{ère} expérimentation)	205
II.1.4. Quatrième jour (1 ^{ère} expérimentation)	210
II.2. Deuxième groupe	216
II.2.1. Premier jour (2 ^{ème} expérimentation)	217
II.2.2. Deuxième jour (2 ^{ème} expérimentation)	222
II.2.3. Troisième jour (2 ^{ème} expérimentation)	228
II.2.4. Quatrième jour (2 ^{ème} expérimentation)	233
Conclusion	242
Conclusion générale	244
Bibliographie	249

Résumé

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une thèse en didactique du FLE, en particulier, la didactique de l'écrit. Cette étude a pris en charge le volet descriptif, analytique, mais aussi empirique de la notion de la pédagogie différenciée ; en effet, on a tant désiré s'investir dans ce grand domaine, jusque-là, peu exploré. Un domaine très épineux, qui demande non seulement une adéquate intervention didactique, mais une vigilance dans la pratique de la différenciation pédagogique, ...

Le lecteur trouvera certainement une matière théorique en abondance, il suffit donc de bien voir comment on a tenté conjuguer cette matière avec la réalité pédagogique.

ملخص

تندرج هذه الدراسة في إطار أطروحة دكتوراه في تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وبالخصوص، التعليمية المتعلقة بالجانب الكتابي. لقد أخذت هذه الدراسة على عاتقها النمط الوصفي، التحليلي، وكذلك التجريبي فيما يخص مفهوم بيداغوجية الفوارق؛ وبهذا الصدد، أردنا من خلالها الخوض في هذا المجال الواسع، الذي وإلى حد الآن، يبقى قليل الاستكشاف. مجال جد شائك، الذي لا يتطلب فقط معالجة بيداغوجية ملائمة، ولكن يتطلب حيلة وحذر أثناء ممارسة بيداغوجية الفوارق، ...

سيجد القارئ حتما مادة نظرية معتبرة، فقط يجب إمعان النظر إلى الطريقة التي توصلنا عن طريقها إلى مزاجية هذه المادة مع الواقع التطبيقي البيداغوجي.

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANÇAIS**



**Thèse élaborée pour l'obtention du diplôme de Doctorat
Option : Didactique**

**DIFFÉRENCIER DANS LA CLASSE DU FLE : POUR
UNE MEILLEURE PRISE EN COMPTE DE
L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES APPRENANTS.**

Sous la direction de :
Pr. DAKHIA Abdelouahab

Présenté par :
GHERBAOUI Amar