

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université Amar Telidji

LAGHOUAT



FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES  
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Didactique des Langues Étrangères

Intitulé :

**L'effet méthodologique de la pédagogie  
différenciée sur l'apprentissage au secondaire :  
entre soubassement théorique et mise en pratique**

Présenté par : **FARHI Aïcha**

Dirigé par : **M. BENALI Abdelkader**

Membres du jury :

Présidente : **Mme ROUIS RAYAH Samira M.A.A**

Examineur : **M. GRARI Abdallah M.A.A**

Encadrant : **M. BENALI Abdelkader M.C.B**

Année universitaire : 2024/2025

## Résumé

Ce travail de recherche est né du constat de l'insuffisance de l'approche par compétences (APC) à répondre pleinement aux besoins des apprenants en classe de FLE dans l'enseignement secondaire. Face aux limites de cette approche, nous avons posé la problématique suivante : **Dans quelle mesure la pédagogie différenciée peut-elle répondre aux défis posés par la diversité des élèves en FLE et surpasser les limites de l'approche par compétences ?**

Deux hypothèses ont été émises : la première avance que la pédagogie différenciée favorise l'engagement et la progression des apprenants en FLE ; la seconde affirme que, grâce à sa souplesse, elle est mieux adaptée à l'hétérogénéité des classes que les approches traditionnelles.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons adopté une démarche méthodologique hybride, combinant observation de terrain et questionnaire destiné aux élèves.

Les résultats obtenus à l'issue de l'expérimentation ont confirmé la pertinence de cette pédagogie : les apprenants ont montré davantage de motivation, d'implication et d'autonomie, et les productions écrites se sont révélées plus riches. Ainsi, nos hypothèses ont été validées et la pédagogie différenciée s'est révélée être une piste prometteuse pour l'enseignement/apprentissage du FLE dans les classes hétérogènes.

**Mots clés :** pédagogie différenciée, approche par compétences, hétérogénéité, compétences écrites, FLE.

## Abstract

This research project emerged from the observation that the Competency-Based Approach (CBA) does not sufficiently meet the needs of learners in secondary-level French as a Foreign Language (FFL) classes. In light of the limitations of this approach, we posed the following research question: **To what extent can differentiated instruction address the challenges posed by student diversity in FFL (French as a Foreign Language) and overcome the limitations of the competency-based approach?**

We formulated two hypotheses: the first suggests that differentiated instruction enhances learner engagement and progress in FFL; the second proposes that, due to its flexibility, it is better suited to the diversity of learners than traditional or strictly competency-based approaches.

To test these hypotheses, we adopted a hybrid methodological approach combining classroom observation and a questionnaire administered to students.

The results of our classroom experiment confirmed the relevance of this pedagogy: students demonstrated greater motivation, involvement, and autonomy, and their written productions were richer and more developed. Thus, our hypotheses were validated, and differentiated instruction proved to be a promising approach for FFL teaching in heterogeneous classrooms.

**Keywords:** differentiated pedagogy, competency-based approach, heterogeneity, writing skills, FFL.

# **REMERCIEMENTS**

Tout d'abord, je rends grâce à Dieu, le Tout-Puissant, pour m'avoir accordé la santé, la patience et la force nécessaires à la réalisation de ce travail.

Ensuite, je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de mémoire, Monsieur **BENALI Abdelkader**, pour sa disponibilité, ses précieux conseils, son accompagnement bienveillant et son soutien constant tout au long de cette recherche. Sa rigueur scientifique et sa gentillesse.

Mes sincères remerciements vont également à Monsieur **KHENCHA Tayeb**, chef du département des Lettres et Langue Française, pour son appui dès le début de l'année universitaire et sa bienveillance.

Je souhaite également remercier mes enseignants : **Monsieur YAAGOUB, Madame MAATALLAH, Monsieur TIFOUR, Monsieur AINA, Monsieur GRARI, Madame ROUIS, Madame ZIOUANI**, ainsi que tous les membres de l'équipe pédagogique du département des Lettres et Langue Française à l'Université Amar Telidji.

Enfin, j'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

# DÉDICACES

Je dédie ce travail à :

**Mes parents**, pour leur amour inconditionnel, leur soutien moral et leurs prières constantes.  
**À mon père**, qui est ma fierté et mon modèle de persévérance, et **à ma mère**, douce source de tendresse et d'encouragement.

**Ma sœur Meriem**, dont les conseils avisés, l'expérience et la générosité intellectuelle m'ont été d'une aide précieuse. Je lui resterai éternellement reconnaissante pour son soutien inconditionnel et ses encouragements qui m'ont été portés tout au long de ce travail.

**Mes frères, Abdelhadi**, qui m'a accompagnée durant tout ce parcours, **et Zakaria**, ainsi que son épouse **Nourelhouda**, pour leur soutien constant et leurs précieuses motivations.

**Mes chères amies, Sara, Sabine, Hanifa**, et tout particulièrement **Chourouk**, qui était la source d'inspiration de ce mémoire.

Et **à ma grand-mère Aïcha**, en hommage à sa mémoire et à tout l'amour qu'elle nous a donné. Que Dieu l'accueille dans son paradis.

# Tables des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>I. Chapitre 1 : Cadre théorique.....</b>	<b>3</b>
1. Approches pédagogiques dans l'enseignement du FLE.....	4
1.1. L'approche par compétences : Principes, objectifs et limites.....	4
1.2. La pédagogie différenciée : Définitions, principes, fondements théoriques et mise en œuvre.....	7
2. L'hétérogénéité en classe de FLE.....	17
2.1. Natures et origines de l'hétérogénéité.....	18
2.2. La progression des apprentissages dans des contextes hétérogènes.....	21
3. La compétence de l'écrit en FLE : Compréhension et production.....	22
3.1. Définitions des compétences.....	22
3.2. La mise en place de ces deux compétences dans des contextes hétérogènes.....	25
<b>II. Chapitre 2 : Cadre pratique.....</b>	<b>27</b>
1. Démarche méthodologique.....	28
2. Exploitation de l'observation en classe.....	28
2.1. Description des séances.....	28
2.2. Résultats issus de l'observation.....	33
3. Analyse de questionnaire.....	34
3.1. Analyse des questions fermées.....	35
3.2. Analyse des questions ouvertes.....	43
4. Bilan de l'expérimentation et pistes pour de futures recherches.....	47
4.1. Les avantages de la pédagogie différenciée.....	47
4.2. Les contraintes.....	48
4.3. Préconisations didactiques .....	48
<b>Conclusion.....</b>	<b>50</b>
Annexes.....	52
Références bibliographiques.....	69

# **Introduction**

Dans le système éducatif actuel, l'approche par compétences s'impose comme un cadre de référence pour l'enseignement, visant à préparer les apprenants à mobiliser des savoirs et savoir-faire dans des situations d'apprentissage diverses. Cependant, face à la diversité croissante des apprenants, qu'il s'agisse de leurs niveaux linguistiques, de leurs styles d'apprentissage ou de leurs besoins spécifiques, il devient évident qu'une seule approche ne peut répondre de manière adéquate aux exigences de l'hétérogénéité des classes.

Cette diversité est particulièrement marquée en français langue étrangère (FLE), où les apprenants présentent des niveaux disparates en grammaire, en expression orale et écrite, et en compréhension. Dans ce contexte d'enseignement au secondaire, il apparaît essentiel de repenser les pratiques pédagogiques pour les rendre plus flexibles et adaptées aux réalités du terrain.

Face à ces défis, d'autres approches pédagogiques se mettent en lumière, proposant des alternatives aux méthodes d'enseignement traditionnelles. Ces innovations pédagogiques visent à mieux répondre aux besoins individuels des apprenants tout en maintenant une progression collective cohérente. Parmi ces approches, la pédagogie différenciée apparaît comme une piste prometteuse.

La pédagogie différenciée se distingue par sa capacité à prendre en compte les spécificités individuelles des apprenants. En diversifiant les supports, les outils et les activités, cette méthode place chaque apprenant au centre du processus d'apprentissage, en valorisant ses compétences et en répondant à leurs besoins spécifiques.

Cette étude est importante car elle propose d'évaluer l'impact de la pédagogie différenciée sur l'apprentissage dans un contexte de classe de FLE. Elle cherche à explorer comment cette approche pourrait non seulement pallier les limites des pédagogies traditionnelles et de l'approche par compétences, mais également promouvoir un développement harmonieux des deux compétences langagières : compréhension écrite, et production écrite.

Dans ce mémoire, nous nous proposons d'explorer l'impact de la pédagogie différenciée en milieu scolaire, en nous appuyant sur une enquête menée dans une classe de FLE au secondaire. À travers une méthodologie mixte combinant des observations de terrain et un questionnaire. Cette recherche-action permet également d'identifier les conditions nécessaires à une évolution réussie des pratiques enseignantes face aux défis de l'hétérogénéité.

Ainsi, la problématique de ce mémoire est la suivante : **Dans quelle mesure la pédagogie différenciée peut-elle répondre aux défis posés par la diversité des apprenants en FLE et surpasser les limites de l'approche par compétences ?**

Deux hypothèses guideront cette recherche :

1. La mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans un contexte de FLE améliore significativement l'engagement des apprenants et leur progression dans les deux compétences langagières (la compréhension et la production de l'écrit).
2. La pédagogie différenciée, en raison de sa flexibilité, est mieux adaptée à l'hétérogénéité des classes de FLE que les approches traditionnelles ou strictement basées sur les compétences.

Ce mémoire s'organise en deux chapitres principaux. Le premier chapitre, théorique, examine, d'abord, deux différentes approches pédagogiques en FLE, ensuite analyse les défis posés par l'hétérogénéité des classes de FLE, avant de se concentrer sur la compétence écrite dans ses dimensions de compréhension et de production. Le second chapitre, présente notre démarche méthodologique avant d'exploiter les données recueillies à travers l'observation de classe et le questionnaire, pour aboutir à un bilan d'expérimentation ouvrant sur des pistes de recherche futures, et enfin une conclusion.

# Chapitre I :

## Cadre théorique

## **1- Approches pédagogiques dans l'enseignement du FLE**

Depuis plusieurs décennies, les didacticiens et pédagogues n'ont cessé de réfléchir aux meilleures manières d'enseigner les langues étrangères de manière efficace en adaptant leurs méthodes aux évolutions sociales, psychologiques et institutionnelles. De la méthodologie traditionnelle centrée sur la transmission magistrale du savoir, jusqu'aux approches plus récentes basées sur l'activité et l'implication de l'apprenant, les pratiques pédagogiques n'ont cessé d'évoluer.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons particulièrement à deux approches majeures qui suscitent un vif intérêt dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE, notamment dans le contexte algérien : l'approche par compétences, actuellement en vigueur dans les institutions scolaires, et la pédagogie différenciée, envisagée comme une réponse possible à la diversité et à l'hétérogénéité des profils d'apprenants.

### **1-1- L'approche par compétences : principes, objectifs et limites :**

Adoptée par le système éducatif algérien à la suite de la réforme de 2003, l'approche par compétences (APC) constitue un changement majeur dans les pratiques pédagogiques. Elle a été introduite pour rompre avec la pédagogie par objectifs, jugée trop rigide et axée sur l'accumulation de savoirs théoriques. Cette nouvelle approche s'inspire largement de l'expérience éducative du Québec (Canada) où l'APC a été mise en œuvre dès les années 1990 dans le but de former des apprenants capables de mobiliser leurs savoirs et leurs compétences dans des situations concrètes, complexes et imprévues. En Algérie, l'objectif principal est de doter l'apprenant non seulement de connaissances, mais surtout de stratégies, d'outils langagiers et de compétences transversales qui lui permettront de faire face aux exigences de la vie quotidienne, sociale et professionnelle<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Voir :

- Amara, A. L'approche par compétences : une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE, in Synergies Algérie, 2013, n°18, pp. 53-61.
- Bechiri, C. L'approche par compétences et les pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de FLE : le cas de la deuxième année moyenne du système éducatif algérien. Revue TDFLE, 2018, N°72.

Selon Alain Rieunier, la compétence est définie comme « *la capacité à articuler un ensemble de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir communiquer, savoir inventer, mobilisées par un individu ou par une équipe pour résoudre une situation complexe, originale ou routinière, de manière autonome* »<sup>1</sup>. Autrement dit, une compétence ne se limite pas à l'acquisition de connaissances isolées. Elle implique l'aptitude à mobiliser ces ressources de façon pertinente face à des situations variées, souvent nouvelles.

### **1-1-1- Les principes de l'approche par compétences :**

L'APC repose sur des principes fondamentaux qui redéfinissent le rôle de l'apprenant, de l'enseignant et la nature même des apprentissages :

- **Centration sur l'action** : L'apprenant est au cœur du processus. Il apprend en agissant, en résolvant des problèmes et en participant activement à son apprentissage.
- **Mobilisation des ressources** : L'apprenant n'a pas besoin de tout maîtriser parfaitement, mais il doit savoir mobiliser les ressources dont il dispose pour accomplir une tâche donnée.
- **Apprentissage contextualisé** : Les compétences se construisent à partir de situations réelles ou proches du vécu de l'apprenant. On privilégie donc des activités concrètes et signifiantes.
- **Méthodes actives** : L'enseignant adopte des stratégies pédagogiques (projets, tâches complexes, résolutions de problèmes...) qui impliquent activement l'apprenant.

---

<sup>1</sup>Amara, A. Op. Cit, pp 53-61.

- **Logique de formation** : Les contenus ne sont plus dictés uniquement par les disciplines, mais par les compétences visées. Ce sont elles qui orientent la conception des séquences<sup>1</sup>.

### 1-1-2- Les objectifs de l'APC :

L'approche par compétences cherche à atteindre plusieurs finalités éducatives :

- **Former un apprenant autonome** : L'apprenant apprend à apprendre, à raisonner, à chercher par lui-même, en développant des stratégies personnelles.
- **Favoriser le transfert des acquis** : Les savoirs ne sont plus enfermés dans le cadre scolaire mais doivent pouvoir être réutilisés dans la vie quotidienne.
- **Préparer l'insertion sociale et professionnelle** : En mettant l'accent sur des compétences transversales, l'APC aide l'apprenant à mieux s'intégrer dans la société et le monde du travail.
- **Valoriser la construction du sens** : L'élève comprend pourquoi et comment il apprend, ce qui donne plus de sens à ses apprentissages.
- **Renforcer l'apprentissage tout au long de la vie** : En dotant l'apprenant de méthodes de travail et d'adaptation, l'APC contribue à la formation continue de la personne<sup>2</sup>.

### 1-1-3- Les limites de l'APC dans le contexte algérien :

Malgré son intérêt pédagogique, l'application de l'APC en Algérie rencontre plusieurs freins :

---

<sup>1</sup>Ghazel, T. L'approche par compétences : définition et principes. Ekablog, 2012, De: <https://tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competece-definition-et-principes-a29373531>, consulté le 12-04-2025

<sup>2</sup>Voir :

- Hirtt, N. L'approche par compétences : une mystification pédagogique. L'école démocratique, 2009, N°39. [file:///C:/Users/MZI%20System/Desktop/didactique/APC\\_Mystification.pdf](file:///C:/Users/MZI%20System/Desktop/didactique/APC_Mystification.pdf) consulté le 12-04-2025
- Amari, W, et Benmakhlouf, R. L'approche par compétences entre théorie et pratique Cas d'étude : les apprenants de la troisième année moyenne. Université Ibn Khaldoun –Tiaret. 2020.

- **Effectifs surchargés** : Avec des classes comptant souvent plus de 40 apprenants, il devient difficile de personnaliser l'enseignement et de favoriser l'interaction.
- **Manque de motivation chez les apprenants**: Beaucoup d'élèves ne perçoivent pas l'utilité immédiate de la matière, ce qui freine leur implication, notamment en langue étrangère.
- **Insuffisance des moyens pédagogiques** : L'APC nécessite des outils variés (TIC, supports didactiques, espace de travail), qui font souvent défaut dans les établissements.
- **Inadéquation entre exigences et réalité du terrain** : Les attentes de l'APC supposent une formation continue des enseignants, une autonomie accrue de l'apprenant et des ressources, ce qui n'est pas toujours assuré<sup>1</sup>.

## 1-2- La pédagogie différenciée :

### 1-2-1 Définitions :

La pédagogie différenciée est une démarche pédagogique ou méthode d'enseignement qui vise à prendre en compte les différences entre les élèves au sein d'une classe hétérogène. Elle repose sur l'idée que l'égalité des chances passe par une adaptation des démarches pédagogiques aux besoins, rythmes, intérêts et styles d'apprentissage des apprenants. Plusieurs auteurs ont proposé des définitions éclairantes :

- Selon Philippe Meirieu : « *La pédagogie différenciée ne vise pas à traiter tous les élèves différemment, mais à tenir compte de leurs différences pour*

---

<sup>1</sup>Guersas, H, et Geursas, N. Difficultés de l'application de l'approche par compétences dans l'enseignement du FLE au niveau de l'enseignement secondaire selon les avis des enseignants. Al-Jamie Journal, 2021, Vol 6, N°2, PP. 1266-1284. <file:///C:/Users/MZI%20System/Downloads/difficult%C3%A9s-de-l'application-de-l'approche-par-comp%C3%A9tences-dans-l'enseignement-du-fle-au-niveau-de-l'enseignement-secondaire-selon-les-avis-des-enseignants.pdf> consulté le 28-04-2025.

*leur proposer des situations d'apprentissage qui leur permettent de progresser au mieux. »<sup>1</sup>.*

- Selon Jean-Pierre Cuq : *« En elle-même il s'agit d'une option où l'on s'efforce de tracer un enseignement aussi individualisé que possible sans cesser pour autant de maintenir un rapport positif de l'intéressé avec le savoir en lui-même. On cherche à établir un équilibre entre le rythme qui convient à un individu et l'objectif final. »<sup>2</sup>.*
- Selon Henry Raymond : *« 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, ou en partie communs. »<sup>3</sup>.*

Ces définitions convergent vers une même idée : adapter l'enseignement pour garantir à chacun la possibilité de réussir. Cette perspective nécessite une réflexion en amont sur les principes qui fondent et orientent cette pratique. Il s'agit à présent de les expliciter.

### **1-2-2 Principes de la pédagogie différenciée :**

Outre les sept principes de Burns<sup>4</sup>, la pédagogie différenciée repose sur un ensemble de principes fondamentaux qui sont le fruit de réflexions pédagogiques profondes et de pratiques observées sur le terrain.

---

<sup>1</sup> KORIBAA, N, et ZERNADJI, C. La Pédagogie Différenciée : Vers une Meilleure Prise en Compte des Différences Individuelles dans l'Enseignement, Journal Of Human and Society Sciences, 2024, Vol13, N°02, PP. 684-710.

[file:///C:/Users/MZI%20System/Downloads/la-p%C3%A9dagogie-diff%C3%A9renci%C3%A9e--vers-une-meilleure-prise-en-compte-des-diff%C3%A9rences-individuelles-dans-l%E2%80%99enseignement.%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/MZI%20System/Downloads/la-p%C3%A9dagogie-diff%C3%A9renci%C3%A9e--vers-une-meilleure-prise-en-compte-des-diff%C3%A9rences-individuelles-dans-l%E2%80%99enseignement.%20(4).pdf) consulté le 06-03-2025.

<sup>2</sup> Cuq, J-P, Dictionnaire du Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, Paris, CLE International, 2003, PP.190.

<sup>3</sup> AHAMDI, S. L'hétérogénéité cognitive et la pédagogie différenciée une dichotomie inévitable en classe du FLE en secondaire, Ex PROFESSO, 2022, Vol07, N°01, PP. 105-123.

[file:///C:/Users/MZI%20System/Downloads/l%E2%80%99h%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A9n%C3%A9it%C3%A9-cognitive-et-la-p%C3%A9dagogie-diff%C3%A9renci%C3%A9e%20-une-dichotomie-in%C3%A9vitable-en-classe-du-fle-au-secondaire%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MZI%20System/Downloads/l%E2%80%99h%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A9n%C3%A9it%C3%A9-cognitive-et-la-p%C3%A9dagogie-diff%C3%A9renci%C3%A9e%20-une-dichotomie-in%C3%A9vitable-en-classe-du-fle-au-secondaire%20(2).pdf) consulté le 08-03-2025.

<sup>4</sup> Les sept postulats de Burns sont:

1. Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
2. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
3. Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
4. Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.

Tout d'abord, André de Peretti (1984) distingue trois principes sur trois niveaux fondamentaux:

- « *Le principe d'une pédagogie différenciée au niveau institutionnel, qui suppose une reconnaissance des différences entre élèves dans l'organisation même du système éducatif ;*
- *Le principe d'une pédagogie diversifiée, qui valorise la pluralité des pratiques enseignantes au sein de la communauté éducative ;*
- *Le principe d'une pédagogie variée, qui encourage chaque enseignant à adapter ses démarches pédagogiques selon les besoins spécifiques de ses élèves<sup>1</sup> ».*

Contrairement à une idée reçue, la pédagogie différenciée ne vise pas à individualiser totalement les parcours. Elle cherche plutôt un équilibre entre travail individualisé et dynamique de groupe, en valorisant les échanges entre pairs, la coopération et l'apprentissage social. L'individualisation ne doit pas isoler : elle doit favoriser l'inclusion au sein du collectif.

Par ailleurs, cette pédagogie s'appuie sur plusieurs autres principes d'action :

- « *Une connaissance approfondie des élèves, en tant qu'individus et en tant que groupe, est un préalable indispensable. Cela implique d'identifier leurs besoins, leurs acquis, leurs styles d'apprentissage, et leurs rythmes.*
- *Une compréhension fine du programme d'études est nécessaire pour articuler les objectifs communs aux parcours différenciés.*
- *L'enseignant doit offrir des parcours d'apprentissage variés.*
- *La différenciation repose sur une approche souple et adaptable, qui permet de réajuster les situations d'apprentissage en fonction de l'évolution des besoins des élèves.*

---

5. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.

6. Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.

7. Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

<sup>1</sup>Barré-de-Miniac, C, La pédagogie différenciée, Recherche et Formation, 1989, N°05, p. 119-124.

[file:///C:/Users/MZI%20System/Downloads/refor\\_0988-1824\\_1989\\_num\\_5\\_1\\_970.pdf](file:///C:/Users/MZI%20System/Downloads/refor_0988-1824_1989_num_5_1_970.pdf) consulté le 08-03-2025.

- *L'évaluation et l'enseignement sont indissociables : il convient d'utiliser des évaluations diagnostiques pour repérer les besoins, de favoriser l'évaluation formative pour accompagner les progrès, tout en maintenant des objectifs communs.*
- *La différenciation peut s'exprimer au sein d'une même tâche adaptée ou par la proposition de tâches différentes, selon les profils.*
- *Enfin, la coopération entre l'enseignant et les élèves est centrale : l'élève devient acteur de son apprentissage dans un environnement structuré mais flexible<sup>1</sup> ».*

### **1-2-3 Fondements théoriques :**

La notion de « pédagogie différenciée » s'est structurée au XX<sup>e</sup> siècle, notamment grâce aux travaux de Louis Legrand, inspecteur général de l'Éducation nationale française, qui a popularisé le terme dans les années 1970. Dans ses ouvrages majeurs (La Pédagogie différenciée (PUF, 1979) et Différencier la pédagogie (PUF, 1995)), il plaide pour une prise en compte des différences entre élèves dans les pratiques d'enseignement<sup>2</sup>. Cette approche repose sur plusieurs courants théoriques majeurs issus des sciences humaines.

#### **a- La pédagogie de maîtrise :**

Développée par Benjamin Bloom en 1968, cette approche part du principe que tous les élèves peuvent atteindre un bon niveau de maîtrise si on leur accorde le temps nécessaire et des moyens adaptés. Contrairement à la pédagogie traditionnelle qui applique un même programme à tous, elle ajuste les contenus selon les besoins cognitifs et affectifs des apprenants. Elle repose sur des prises d'informations avant et après l'apprentissage, afin d'adapter l'enseignement en fonction des caractéristiques individuelles. Les objectifs pédagogiques sont classés selon trois

---

<sup>1</sup>Voir :

- ABROUGUI, M & al, 2023. Les principes de la pédagogie-différenciée, Didaquest, [https://didaquest.org/wiki/Les\\_principes\\_de\\_la\\_p%C3%A9dagogie-diff%C3%A9renci%C3%A9e](https://didaquest.org/wiki/Les_principes_de_la_p%C3%A9dagogie-diff%C3%A9renci%C3%A9e). consulté le 20-03-2025
- Formation2011, 2011. Principes de base de la pédagogie différenciée, <http://formation2011.centerblog.net/9-principes-de-base-de-la-pedagogie-differenciee> consulté le 20-03-2025

<sup>2</sup> KORIBAA, N et ZERNADJI, C.Op. Cit, p. 687

domaines : cognitif, affectif et psychomoteur, et l'accent est mis sur la manière dont les élèves peuvent s'approprier les savoirs, plutôt que sur les contenus eux-mêmes<sup>1</sup>.

### **b- La théorie des intelligences multiples :**

Développée par Howard Gardner à partir de 1983, cette théorie remet en question la vision unique de l'intelligence mesurée par le QI. Gardner identifie huit formes d'intelligence (logico-mathématique, linguistique, spatiale, musicale, kinesthésique, naturaliste, interpersonnelle et intrapersonnelle), chacune représentant un potentiel différent chez l'apprenant. En pédagogie différenciée, cette pluralité est une ressource : elle permet de varier les approches didactiques pour mieux répondre aux forces de chaque élève, favorisant ainsi motivation, engagement et réussite<sup>2</sup>.

### **c- La pédagogie cognitive :**

Elle a profondément influencé la pédagogie différenciée en apportant des connaissances sur les processus mentaux impliqués dans l'apprentissage. Elle met en lumière la diversité des mémoires (sensorielle, de travail, à long terme) et des modes de pensée (déductive, inductive, créative, dialectique, etc.). Elle permet également de comprendre comment les élèves passent progressivement de la pensée concrète à la pensée abstraite. Ces éléments permettent de concevoir des dispositifs d'apprentissage adaptés aux rythmes et styles cognitifs des élèves, en misant sur des situations concrètes, variées et stimulantes<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Voir :

- Dubouchet, F, Pédagogie de maîtrise, <https://tecfaetu.unige.ch/staf/stafh/fdubou/staf11/ex1/pdemaitrise.html#haut>, consulté le 07-03-2025.
- Aimade, N, Les enjeux de la pédagogie différenciée en classe de français au Maroc, Université Mohammed V-Agdal, 2014, p. 6, <file:///C:/Users/MZI%20System/Downloads/LesenjeuxdelapdagogiediffrencieenclassedefranaisauMaroc.pdf>, consulté le 23-03-2025.

<sup>2</sup> Voir :

- Hussein, T, Autour de la pédagogie différenciée : fondements théoriques et démarches pratiques, Research in Language Teaching, 2021, Vol02, N° 14, pp. 24-25.
- Wikipédia, Théorie des intelligences multiples, 2018, [https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie\\_des\\_intelligences\\_multiples#:~:text=La%20th%C3%A9orie%20des%20intelligences%20multiples,1983%2C%20et%20enrichie%20en%201993](https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_des_intelligences_multiples#:~:text=La%20th%C3%A9orie%20des%20intelligences%20multiples,1983%2C%20et%20enrichie%20en%201993), consulté le 23-03-2025.

<sup>3</sup> Voir :

- Aimade, N. Op. Cit, pp. 6-7.

#### **d- La psychologie différentielle :**

Ce courant, qui étudie les différences interindividuelles en matière de comportement, de motivation, de perception ou de cognition, constitue un autre pilier essentiel de la pédagogie différenciée. Il ne s'agit pas d'enfermer les élèves dans des catégories rigides, mais d'admettre la diversité des profils et de s'en servir pour mieux ajuster les démarches pédagogiques. Cette approche contribue à une meilleure connaissance de l'élève en tant que sujet singulier, ce qui renforce la personnalisation des apprentissages tout en maintenant une visée collective<sup>1</sup>.

La pédagogie différenciée peut également s'inspirer des apports de Jean Piaget sur le développement cognitif, de David Kolb sur les styles d'apprentissage expérientiel, ou encore de Rita et Kenneth Dunn sur les préférences sensorielles des apprenants. Tous ces apports soulignent un même principe : il n'existe pas un élève type, mais une pluralité d'individus aux cheminements variés, que l'école a pour mission d'accompagner sans renoncer à l'exigence.

#### **1-2-4 La mise en œuvre de la pédagogie différenciée :**

Après avoir défini la pédagogie différenciée, identifié ses objectifs et les profils auxquels elle s'adresse, il convient désormais de s'interroger sur sa mise en œuvre. En d'autres termes : quelles sont les variables à faire varier ? Comment les adapter ? et à quel moment intervenir ? Pour y répondre, nous allons d'abord présenter les quatre leviers principaux de la différenciation, qui constituent autant de pistes d'action concrètes pour l'enseignant.

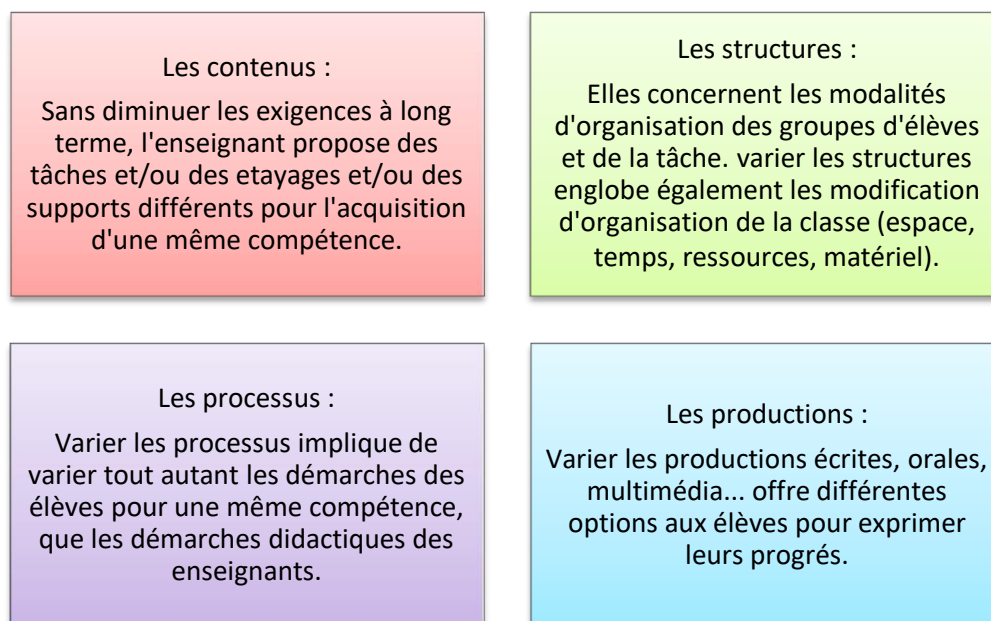
##### **a- Quelles variables pour différencier ?**

Ces axes, que l'on peut illustrer par un schéma synthétique, offrent une vision claire des dimensions pédagogiques que l'on peut ajuster pour mieux répondre aux besoins des apprenants.

---

- KORIBAA, N et ZERNADJI, C. Op. Cit, pp. 686-687  
<sup>1</sup>Aimade, N. Op. Cit, p. 7

**Figure 1 : Les axes d'intervention en pédagogie différenciée selon Philippe Meirieu<sup>1</sup>**



### **b- Comment différencier ?**

Après avoir identifié les axes de différenciation proposés par Philippe Meirieu, Il s'agit à présent de comprendre comment mettre en pratique chacun de ces axes. Cette section propose donc de montrer comment différencier en précisant les stratégies pédagogiques associées à chacun des quatre leviers.

#### **❖ comment différencier les contenus :**

La différenciation du contenu consiste à distinguer lors de la planification des cours ce que certains élèves apprendront, le contenu que les élèves devront apprendre. On fait référence ici à la notion d'objectif final ou de concepts essentiels. Un objectif final n'est rien d'autre qu'un objectif fort dont on se dit qu'il faut absolument que tous les élèves l'acquière.

---

<sup>1</sup> **Source** :éduscol, Ministère de l'Education Nationale, France, octobre 2017, p. 2.  
<https://eduscol.education.fr/document/14206/downloadconsulté le 15-04-2025>

Concrètement, cette différenciation peut se traduire par diverses stratégies pédagogiques, telles que :

- En proposant pour une même tâche des applications variées.
- En établissant pour certains élèves des contrats d'apprentissage.
- En utilisant des ressources audiovisuelles variées.
- En proposant des recherches autonomes.
- En valorisant les projets personnels.
- En proposant aux élèves des problématiques dans des domaines généraux reliées aux objectifs de formation<sup>1</sup>...

#### ❖ **Comment différencier les structures :**

Cela consiste à organiser les élèves en sous-groupes afin d'adapter les contenus et les démarches pédagogiques. Cette organisation favorise la coopération et l'entraide, mais ne suffit pas à elle seule : elle doit être articulée à une différenciation des contenus et des processus d'apprentissage.

Elle peut se concrétiser par :

- Des groupes formés sur la base d'un choix réciproque et temporaire ;
- Des regroupements selon des critères pédagogiques, en veillant à limiter les écarts de niveau pour favoriser l'entraide ;
- Des équipes spontanées, choisies par les élèves ou constituées au hasard pour une tâche ponctuelle ;
- Des équipes structurées et permanentes mises en place par l'enseignant ;
- Le travail en groupe-classe lorsque pertinent ;

---

<sup>1</sup>Perrenoud, P. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 2018, [file:///C:/Users/MZI%20System/Desktop/didactique/pole\\_ressource\\_ANNEXE6\\_pedagogie\\_differeenciee\\_perrenoud%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MZI%20System/Desktop/didactique/pole_ressource_ANNEXE6_pedagogie_differeenciee_perrenoud%20(1).pdf), consulté le 02-05-2025

- L'apprentissage coopératif, basé sur l'interdépendance positive, la co-construction des savoirs et le développement de compétences sociales.<sup>1</sup>

### ❖ Comment différencier les processus :

Différencier les processus, c'est varier les moyens par lesquels les élèves accèdent aux apprentissages, selon leurs besoins, rythmes, intérêts ou profils cognitifs. Cela suppose que l'enseignant adopte des stratégies pédagogiques diversifiées, notamment en favorisant le travail autonome (contrats, auto-évaluation, projets individuels). Une bonne connaissance de l'hétérogénéité des élèves est indispensable en amont.

#### ✚ Avant l'apprentissage :

- Identifier les élèves les plus discrets ou en difficulté pour leur accorder une attention ciblée.
- Tenir un journal de bord pour suivre les besoins et les progrès de chacun.
- Lancer des projets ou recherches personnelles basés sur les centres d'intérêt des élèves.

#### ✚ Pendant l'apprentissage :

- Adapter la tâche selon les besoins : réduire la complexité, varier les consignes, prolonger les phases concrètes si nécessaire.
- Proposer des niveaux différenciés d'activités.
- Valoriser les élèves avancés en leur confiant un rôle de tuteur (prof-intérimaire).

#### ✚ Lors de l'évaluation :

- Varier les modalités de correction : clé de correction, correction croisée ou collective.

---

<sup>1</sup>Perrenoud, P. Op. Cit.

- Encourager les élèves à faire un retour sur leur propre apprentissage (résumé écrit, jeux-questionnaires, échanges de stratégies)<sup>1</sup>.

### ❖ **Comment différencier les productions :**

La différenciation des productions consiste à offrir aux élèves la possibilité de restituer leurs apprentissages selon des formats variés, en fonction de leurs préférences, compétences ou styles d'expression. Il ne s'agit pas de modifier les objectifs d'apprentissage, mais les formes que peuvent prendre les productions finales<sup>2</sup>. Par exemple, après avoir étudié un thème commun, un élève pourra rédiger un texte, un autre s'exprimer oralement, tandis qu'un troisième réalisera une courte vidéo explicative.

### **c- Quand différencier ?**

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, et comme nous l'avons vu dans la section sur la différenciation des processus, la pédagogie différenciée ne se limite ni au moment de l'évaluation ni à l'étape post-apprentissage. Elle peut être mobilisée à chaque phase du processus d'enseignement-apprentissage.

#### Avant l'apprentissage :

L'enseignant engage un travail de différenciation dès la phase de préparation. Deux étapes sont alors essentielles :

- Une phase d'observation et d'analyse du public cible, qui permet de cerner les besoins, niveaux, profils et styles d'apprentissage des élèves ;
- Une phase de planification pédagogique, durant laquelle le professeur sélectionne les supports et conçoit des fiches pédagogiques adaptées aux caractéristiques de sa classe.

---

<sup>1</sup>Perrenoud, P. Op. Cit.

<sup>2</sup>Idem

✚ Pendant l'apprentissage :

La différenciation peut se mettre en œuvre à travers des activités variées, adaptées aux besoins repérés. Par exemple, dans notre cas d'étude, la différenciation a été appliquée lors des séances de compréhension et de production écrite afin de favoriser la réussite de tous les élèves, quel que soit leur profil.

✚ Après l'apprentissage :

La différenciation peut aussi intervenir au moment de l'évaluation. Celle-ci peut être adaptée selon les niveaux des différents groupes d'élèves, tout en respectant les objectifs communs. L'enseignant peut ensuite ajuster ses démarches évaluatives en fonction des résultats observés.

## 2- L'hétérogénéité en classe de FLE

L'hétérogénéité en classe constitue l'un des enjeux majeurs auxquels la pédagogie différenciée tente d'apporter une réponse. Il est en effet rare, voire impossible, de réunir un groupe d'apprenants ayant un niveau, des compétences, des centres d'intérêt ou une motivation parfaitement identiques. Les classes, notamment celles de FLE, se caractérisent par une diversité marquée qui rend difficile l'application de méthodes pédagogiques uniformes.

Selon *Le Robert historique*, l'hétérogénéité se définit comme suit :  
« *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 [...]. Le terme hétérogène désigne étymologiquement d'un autre genre, d'une autre espèce.* »<sup>1</sup>.

Pour compléter cette définition, M.-C. Grandguillot affirme que:  
« *Une classe hétérogène peut désigner une classe où l'écart entre la rapidité des*

---

<sup>1</sup>Gherbaoui, A. L'hétérogénéité des apprenants en classe de F L E : Un défi à relever. Annales des lettres et des langues .F.L.L., 2017, Vol1, N°9. PP. 52-67.  
<file:///C:/Users/MZI%20System/Downloads/1%E2%80%99h%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A9n%C3%A9it%C3%A9-des-apprenants-en-classe-de-fle--un-d%C3%A9fi-%C3%A0-relever..pdf>

*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. »<sup>1</sup>.*

Ainsi, l'hétérogénéité ne se limite pas à un seul facteur, mais résulte d'un ensemble de différences qu'il convient d'analyser pour mieux les prendre en compte dans les pratiques pédagogiques. C'est dans cette perspective que nous allons examiner les différentes formes que peut prendre ce phénomène, ainsi que leurs causes.

## **2-1- Natures et origines de l'hétérogénéité :**

### **2-1-1- Les formes de l'hétérogénéité :**

Dans les classes de FLE, l'hétérogénéité se manifeste sous divers aspects que l'enseignant doit identifier pour adapter son enseignement de manière efficace. Les principales formes observables sont les suivantes :

- **Les rythmes d'apprentissage** : Les élèves avancent à des vitesses différentes. Adapter les pratiques pédagogiques permet de répondre aux besoins spécifiques de chacun.
- **La motivation et l'estime de soi** : Plus un élève se sent valorisé, plus il s'engage dans les apprentissages. La motivation est souvent influencée par la confiance qu'il a en ses capacités.
- **Les stratégies d'apprentissage** : Tous les élèves n'apprennent pas de la même manière (visuelle, auditive, kinesthésique, etc.). Une diversité de méthodes pédagogiques favorise une meilleure compréhension.
- **L'âge et le sexe** : Le redoublement entraîne des écarts d'âge, et les filles se montrent souvent plus motivées que les garçons. Ces éléments influencent les attitudes scolaires.

---

<sup>1</sup>Ferrier, A. Gérer l'hétérogénéité en cycle II. IUFM de Bourgogne. 2005.  
[https://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2018/10/05\\_0361849P.pdf](https://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2018/10/05_0361849P.pdf)

- **Les niveaux de langue et les prérequis** : Les écarts dans la maîtrise du français sont particulièrement marqués. Certains élèves n'ont pas acquis les bases nécessaires pour suivre les exigences du programme<sup>1</sup>.

Ces manifestations de l'hétérogénéité ont, en outre, des origines multiples, que nous présenterons dans la section suivante.

### 2-1-2 Les origines de ce phénomène :

L'hétérogénéité en classe de FLE est due à plusieurs causes, parmi lesquelles :

- **Causes cognitives et psychologiques** : L'hétérogénéité en classe s'explique en partie par les différences cognitives entre les apprenants. Chaque élève possède une manière propre d'acquérir, de traiter et de restituer les informations. Certains progressent rapidement, tandis que d'autres rencontrent des difficultés à assimiler les notions, même lorsque les conditions d'apprentissage sont les mêmes.

Cette diversité se manifeste également dans les styles et les besoins d'apprentissage. Comme l'affirme L. Legrand, « *certaines réussissent mieux à travailler seuls, tandis que d'autres ressentent le besoin de communiquer avec l'enseignant ou leurs camarades* ». Ainsi, la pluralité des profils cognitifs et des modalités de travail constitue l'une des principales sources de l'hétérogénéité scolaire<sup>2</sup>.

- **Les origines familiales et psycho-affectives** : L'environnement familial influence fortement le parcours scolaire de l'élève. Le degré d'implication

---

<sup>1</sup>Voir :

- Miloudi, M. Vers une prise en compte de la pédagogie différenciée dans une société en miniature: le cas des étudiants du département de français de l'Université d'El-Oued, Algérie. 2024.
- David, D. Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? (Classes à plusieurs niveaux et multi-cours). IUFM de Bourgogne. 2006.  
<https://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2018/10/gerer-lhdeseleves.pdf> consulté le 02-05-2025

<sup>2</sup>Voir :

- Ahamdi, S. Op. Cit.
- Dahem, I., et Ben Amor, A., et Bekkar, C. Le numérique et l'enseignement/ apprentissage en classe hétérogène Cas des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne. Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued. 2022.

des parents, leur rapport à l'école et le cadre éducatif qu'ils instaurent jouent un rôle central dans le développement cognitif.

Jacques Lautrey distingue trois types de cadres psycho-familiaux : souple (autonomie et dialogue), rigide (règles imposées sans discussion) et incohérent (repères flous ou contradictoires). Il souligne que « *de plus en plus d'enfants envahis par les problèmes familiaux arrivent en classe en étant ailleurs, [...] non disponibles pour les apprentissages* »<sup>1</sup>.

- **Les origines socio-culturelles et historiques :** Les différences socioculturelles influencent la réussite scolaire, notamment à travers le langage et les valeurs transmises par la famille. Halina souligne que ces écarts peuvent créer des inégalités de résultats. Les enfants issus de milieux favorisés maîtrisent mieux les codes attendus par l'école, ce qui facilite leur intégration. Comme le notent Chaduc et al., « *les enfants d'enseignants réussissent mieux à l'école car ils y retrouvent le même discours qu'à la maison* »<sup>2</sup>.

Enfin, des facteurs historiques peuvent également jouer : certains élèves, marqués par le passé colonial, rejettent la langue française qu'ils associent à l'ancien colonisateur, et privilégient l'anglais comme langue étrangère.

## 2-2 La progression des apprentissages dans un contexte hétérogène :

Dans tout système éducatif, la question de la progression des apprentissages est essentielle, particulièrement dans les classes marquées par une forte hétérogénéité chez les apprenants. Selon Journal Officiel de la République Algérienne, N°4, 19 Moharram 1429, 27 janvier 2008, Chapitre 2, Article 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*

---

<sup>1</sup>Voir :

- Dahem, I, et Ben Amor, A, et Bekkar, C. Op. Cit.  
- Gherbaoui, A. Op. Cit.

<sup>2</sup>Voir :

- Gherbaoui, A. Op. Cit.  
- Ahamdi, S. Op. Cit.  
- David, D. Op. Cit.

*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. A ce titre, elle doit notamment : assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active »<sup>1</sup>.*

Pourtant, cette construction théorique se contrarie à la réalité des classes, caractérisées par la diversité des élèves.

La progression ne peut suivre une ligne uniforme parce que, comme mentionné auparavant, les apprenants diffèrent notamment par leurs compétences, leurs rythmes et leurs styles cognitifs. Comme l'indique Chiss, la progression devient alors une « difficulté empirique », confrontant l'enseignant à des choix stratégiques, souvent contraints par les programmes et les référentiels. Dès lors, une progression identique pour tous risque de laisser certains élèves en difficulté, incapables de suivre le rythme général.

Dans ce cadre, l'approche différenciée trouve sa pertinence. Elle permet de repenser la progression classique (linéaire) qui reste majoritaire en Algérie, et la considérer comme un processus évolutif, souple et individualisé. Selon Tardif, un enseignement de qualité doit être stratégique, pensé à long terme, où chaque action pédagogique vise à faire progresser l'élève selon ses besoins propres. Aujourd'hui, la progression des élèves dépasse le cadre strict des programmes annuels ou des manuels scolaires. Elle exige une véritable démarche d'accompagnement au quotidien : réajuster ses méthodes, multiplier les évaluations formatives et une grande capacité d'adaptation.

La responsabilité de cette progression ne peut reposer uniquement sur les modalités d'enseignement préconisées. Elle revient désormais en grande partie à l'enseignant, qui doit composer avec les différences tout en maintenant une

---

<sup>1</sup>Journal Officiel de la République Algérienne, N°4, 19 Moharram 1429, 27 janvier 2008, Chapitre 2, Article 4 <https://www.joradp.dz/ftp/jo-francais/2008/f2008004.pdf> consulté le 02-05-2025.

cohérence de groupe. Concevoir une progression efficace dans un contexte hétérogène exige donc une fine connaissance des élèves, une flexibilité pédagogique et l'élaboration de situations d'apprentissage diversifiées, capables de répondre aux attentes de chacun tout en poursuivant des objectifs communs<sup>1</sup>.

### **3 La compétence de l'écrit en FLE : compréhension et production :**

L'enseignement de toute langue étrangère repose sur le développement de quatre compétences langagières fondamentales : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production orale et la production écrite. Dans le système éducatif algérien, bien que l'objectif soit de travailler l'ensemble de ces compétences, l'écrit occupe une place prédominante dans les pratiques pédagogiques. C'est pourquoi notre travail de recherche se concentre exclusivement sur cette dimension, en particulier sur les deux volets de la compétence écrite : la compréhension écrite et la production écrite.

#### **3-1- Définitions des compétences de l'écrit :**

Avant d'aborder la définition des deux compétences, il convient de préciser ce qu'on entend par l'écrit au sens général. Selon le Dictionnaire de didactique du FLE, l'écrit se définit comme : « *Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* »<sup>2</sup>

##### **3-1-1 La compréhension de l'écrit :**

Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, la compréhension de l'écrit c'est : « *L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle [...] et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue*

---

<sup>1</sup>Perrenoud, P. Gérer la progression des apprentissages, Voyage autour des compétences. 1997, N°12, PP. 24-29.  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_16.html#Heading5](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_16.html#Heading5) consulté le 07-05-2025.

<sup>2</sup>Cuq, J-P, Dictionnaire du Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde. Op. Cit.

*étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel.*

*Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral [...] La lecture est, par définition, une interaction entre le texte et son lecteur. »<sup>1</sup>.*

Et selon le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère : « *La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il lit (compréhension écrite). [...] Le sens que l'apprenant découvre dans le texte n'est que l'un des multiples sens possibles de ce texte. »<sup>2</sup>.*

Ces définitions soulignent que la compréhension écrite dépasse le simple déchiffrement et implique une interaction active entre le lecteur et le texte, mobilisant ses connaissances linguistiques, culturelles et ses capacités d'inférence.

La compréhension de l'écrit, bien que fondamentale, ne représente qu'une dimension de la compétence scripturale. Son corollaire indispensable, la production écrite, fait l'objet de la définition suivante.

### **3-1-2- La production de l'écrit :**

Dans le champ de la didactique des langues, produire un texte ne se limite pas à tracer des signes ou à assembler des mots : il s'agit d'un acte complexe qui mobilise des compétences linguistiques, discursives et socioculturelles. Écrire en langue étrangère implique de formuler une pensée dans un code doublement particulier, celui de l'écrit et celui de la langue cible, avec ses règles grammaticales, lexicales et culturelles propres<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Cuq, J-P. et Gruca, I. Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, France, Presses Universitaires de Grenoble. P. 166.

<sup>2</sup>Cuq, J-P, Dictionnaire du Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde. Op. Cit.

<sup>3</sup>Voir :

- Cuq, J-P, Dictionnaire du Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde. Op. Cit.

En classe de FLE, la production écrite constitue un indicateur essentiel du degré d'autonomie de l'apprenant. Elle permet à l'enseignant non seulement d'évaluer la maîtrise des structures langagières, mais aussi mais aussi de faire le point sur sa progression<sup>1</sup>.

Dans les programmes scolaires algériens, qui s'inscrivent dans la logique de l'Approche Par Compétences, la production écrite est systématiquement mise en avant à travers des verbes d'action comme produire, rédiger, écrire, toujours présents dans les intitulés des projets pédagogiques. Ces projets visent à développer une compétence scripturale fonctionnelle et signifiante. La compréhension de l'écrit y est conçue comme un préalable nécessaire à la production, les deux compétences formant les deux versants complémentaires d'un même processus d'apprentissage.

Ainsi, dans le projet qui a servi de base à notre expérimentation « Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur », les activités de lecture compréhensive ont préparé la tâche d'écriture, en orientant les élèves vers des stratégies de transfert et de réutilisation des savoirs et savoir-faire rencontrés en réception.

### **3-2- La mise en place de ces deux compétences dans des contextes hétérogènes :**

Comme nous l'avons déjà évoqué, les classes de FLE, notamment au niveau secondaire, sont profondément marquées par une hétérogénéité importante. À partir de notre expérience dans l'enseignement secondaire, il nous est apparu évident qu'il est presque impossible de viser une homogénéisation des compétences dans un contexte aussi contrasté. Cette diversité soulève de nombreux défis, particulièrement en ce qui concerne les deux compétences de l'écrit.

Tout d'abord, une grande partie des élèves ne maîtrise pas les prérequis attendus pour suivre efficacement les enseignements du secondaire. Beaucoup

---

- Benzaid, FZ. L'écrit dans l'enseignement des langues étrangères au collège, Centre Régional des Metriers d'Education et de Formation, Kenitra, Maroc. 2015.

<sup>1</sup>Benzaid, FZ. Op. Cit.

arrivent avec des lacunes accumulées durant les cycles précédents, ce qui freine considérablement leur capacité à comprendre des textes complexes ou à en produire. Le français, langue étrangère pour ces apprenants, constitue un obstacle supplémentaire, il exige non seulement une maîtrise linguistique, mais aussi une familiarité culturelle souvent absente.

De plus, ces élèves montrent généralement peu d'intérêt pour la lecture, surtout lorsqu'il s'agit de textes longs et denses, porteurs de niveaux de langue élevés ou de références implicites. Cette réticence à lire impacte directement leur production écrite, ils peinent à mobiliser des idées, à structurer leur pensée ou à adopter un registre adapté. La passivité observée chez certains d'entre eux témoigne d'un besoin constant d'assistance de la part de l'enseignant, notamment dans les tâches rédactionnelles où l'autonomie devrait pourtant être encouragée.

Ces constats nous amènent à repenser la manière dont les compétences de l'écrit sont mises en œuvre dans le contexte algérien. Il devient indispensable d'adopter une pédagogie plus souple, fondée sur la différenciation. En diversifiant les supports, en adaptant les consignes aux profils des apprenants et en variant les démarches, l'enseignant peut atténuer certaines difficultés et rendre l'apprentissage plus accessible et plus motivant.

C'est dans cette optique, et afin de mettre en application les apports théoriques développés précédemment, que nous avons choisi de mener une étude comparative entre les séances fondées sur l'approche par compétences et celles intégrant la pédagogie différenciée. L'objectif principal est d'analyser l'impact de cette dernière sur la progression et l'acquisition des deux compétences de l'écrit.

# Chapitre II :

## Cadre pratique

## **1- Démarche méthodologique :**

L'expérimentation a été conduite au sein du lycée DAIKH LAZHARI, situé dans la wilaya de Laghouat. Le choix de cet établissement s'explique par le fait qu'il constitue mon lieu de travail, ce qui a facilité le suivi quotidien de l'expérimentation et le recueil des données. Cette recherche a été menée par la rédactrice du présent mémoire, enseignante et chercheuse, diplômée de l'École Normale Supérieure Taleb Abdelrahmane de Laghouat avec un diplôme d'enseignement secondaire, et disposant d'une année d'expérience dans l'enseignement du FLE au niveau secondaire.

L'expérimentation a concerné une classe de 2<sup>e</sup> année secondaire, filière gestion et économie, composée de 18 élèves présentant des profils hétérogènes et des niveaux de maîtrise variés en langue française. Cette classe, dont l'effectif est réduit par rapport aux autres classes, a été choisie afin de permettre une première mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans des conditions favorables, facilitant ainsi un accompagnement individualisé des élèves.

L'expérimentation s'est déroulée sur une durée d'un mois, du 6 avril au 6 mai 2025. L'objectif principal de cette démarche est d'évaluer, à travers une mise en œuvre concrète, l'impact de la pédagogie différenciée sur la progression des élèves dans les deux volets de l'écrit : la compréhension et la production.

Afin de recueillir des données fiables et variées, deux outils de recherche ont été mobilisés :

- l'observation en classe, qui s'est appuyée sur une grille d'observation permettant d'analyser l'implication des élèves, leur compréhension des consignes et la qualité de leurs productions écrites ;
- un questionnaire destiné aux élèves, offrant une vision quantitative et subjective de leur expérience de la pédagogie différenciée.

## **2- Exploitation de l'observation de classe**

### **2-1- Description des séances**

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons travaillé sur le troisième projet du programme de deuxième année, intitulé « Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur ». Ce projet se compose de deux objets d'étude ( La nouvelle d'anticipation, Le reportage touristique ), et nous avons choisi de traiter le premier, à savoir « La nouvelle d'anticipation ».

Pour la compréhension de l'écrit, nous avons exploité deux textes supports différents, chacun travaillé sur plusieurs séances, afin de diversifier les supports et de mettre en œuvre des modalités différenciées adaptées aux profils des élèves.

Concernant la production de l'écrit, une même consigne générale (rédaction d'une nouvelle d'anticipation) a été abordée selon deux modalités pédagogiques distinctes :

- Dans un premier temps, conformément à l'approche par compétences, un sujet unique a été proposé à l'ensemble de la classe.
- Dans un second temps, dans une perspective de pédagogie différenciée, plusieurs sujets ont été proposés, laissant aux élèves la possibilité de choisir.

Il convient de souligner que, malgré la diversité des supports et des modalités, les objectifs d'apprentissage sont restés communs à tous les élèves. Cette cohérence dans les finalités, combinée à une variation des parcours, constitue l'un des principes fondamentaux de la pédagogie différenciée.

La description détaillée de chaque séquence figure dans le corps du mémoire, et les fiches pédagogiques correspondantes sont regroupées en annexe.

#### **Séquence 1 :**

Cette séance est consacrée à la compréhension de l'écrit elle s'est appuyée sur un texte intitulé « *Paris en 2070* », extrait du *Figaro Magazine* (d'après Martine

Betty Cusso, 25/02/2006). Ce support a été choisi pour sa pertinence avec l'objet d'étude « La nouvelle d'anticipation ».

Deux objectifs pédagogiques ont été visés :

- ✓ Lire pour dégager les caractéristiques du récit d'anticipation.
- ✓ Lire le texte pour étudier des faits de langue investis dans le discours (les indicateurs spatio-temporels, la description, les indices de l'anticipation, les temps du récit...).

Comme pour l'ensemble des séances consacrées à la compréhension de l'écrit, le déroulement s'est aligné sur les étapes définies par l'Approche Par Compétences. La mise en œuvre de la pédagogie différenciée, dans cette phase du projet, a principalement consisté en une diversification des supports et une adaptation des consignes selon les niveaux des élèves, sans modification de la structuration des groupes ni des démarches générales.

Les élèves ont mené les activités de lecture avec un encadrement limité, permettant ainsi d'observer leurs réactions, leur degré d'autonomie, et leurs modes de traitement de l'écrit.

## **Séquence 2 :**

Cette deuxième séance, également dédiée à la compréhension de l'écrit, a porté sur le texte « *Le voyage retour* » de Pierre Bordage, extrait du recueil *Dans le regard des miens* (2007), en visant les mêmes objectifs pédagogiques, conformément au principe de la pédagogie différenciée qui préconise une stabilité des finalités tout en adaptant les moyens d'accès.

La séance a introduit certaines variations didactiques : les consignes ont été adaptées au niveau des élèves, des explications des mots et une image ont été utilisées lors de la phase d'anticipation du sens (étape « émettre des hypothèses »), afin de faciliter l'entrée dans le texte. De plus, l'enseignante a joué un rôle plus actif, en guidant les élèves à travers les différentes étapes de l'activité de lecture.

Comme dans la première séance, la démarche a respecté les grandes phases de l'Approche Par Compétences.

### **Séquence 3 :**

Cette séance a été consacrée à la production de l'écrit. L'objectif principal, commun aux deux séances de production prévues dans notre expérimentation, était le suivant:

- ✓ Produire un discours d'anticipation pour raconter des événements fictifs en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication.

Selon la progression annuelle établie par la Direction de l'Enseignement Secondaire Générale et Technologique, la production écrite s'étale généralement sur trois séances:

- 1ère séance: Analyse du sujet inducteur et élaboration collective d'une grille d'autoévaluation et élaboration de plans de rédaction.
- 2ème séance: Autoévaluation et réécriture (ou amélioration individuelle de la production initiale).
- 3ème séance : Co-évaluation et amélioration d'une production écrite.

Dans notre expérimentation, toutefois, nous nous sommes concentrée uniquement sur la première étape, c'est-à-dire la préparation à l'écriture et la rédaction initiale.

Le sujet proposé aux élèves, déjà présenté lors de la mise en place de la séquence, était le suivant :

*« Vous êtes en l'an 2650 et votre journée vient juste de commencer. Le monde a catégoriquement changé par rapport à celui d'aujourd'hui, que ce soit à la maison, dans la ville, au lycée... etc. Consigne : Rédigez un récit d'anticipation dans lequel vous raconterez votre journée quotidienne en décrivant cette réalité futuriste et en mentionnant les*

*nouvelles inventions technologiques dans ce nouveau monde. Votre texte paraîtra en ligne sur le journal électronique de votre établissement. »*

Après avoir analysé le sujet de rédaction et élaborer une grille d'auto-évaluation collectivement, les élèves ont été invités à produire un texte individuellement. L'enseignante est volontairement intervenue de manière très limitée.

#### **Séquence 4 :**

C'est la dernière séquence dédiée à la mise en pratique de la pédagogie différenciée dans le cadre de la production écrite. L'objectif visé restait le même que lors de la séance précédente, à savoir :

- ✓ Produire un discours (d'anticipation) pour raconter des événements fictifs en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication.

Toutefois, contrairement à la modalité classique de l'Approche par Compétences, cette séance s'est distinguée par plusieurs éléments propres à la pédagogie différenciée.

Dans un premier temps, les élèves ont eu la possibilité de choisir leur sujet de rédaction parmi plusieurs propositions, élaborées à partir de leurs propres suggestions. Les thématiques proposées étaient les suivantes :

1. La troisième guerre mondiale
2. Une ville sous l'eau
3. Le monde sans technologie
4. Les inventions en l'an 2150

Cette liberté de choix visait à stimuler la motivation des élèves en s'appuyant sur leurs intérêts personnels et leurs représentations du futur.

En outre, les élèves ont également eu le choix de la modalité de travail, avec la possibilité de rédiger individuellement ou en binôme, selon leur aisance ou leur préférence.

Enfin, et contrairement à la séance précédente, l'enseignante a joué un rôle actif d'accompagnement : elle a circulé parmi les groupes, apporté des conseils, clarifié certaines consignes et guidé les élèves dans l'organisation et l'enrichissement de leurs productions. L'aide a été personnalisée en fonction des besoins exprimés par les apprenants.

## **2-2- Résultats issus de l'observation :**

L'analyse des séances menées dans le cadre de cette expérimentation a permis de dégager un certain nombre de constats préliminaires, avant la validation par le biais du questionnaire. Ces observations offrent un premier éclairage sur l'impact de la pédagogie différenciée sur la dynamique de classe et l'implication des élèves.

- Dès les premières séances, les apprenants ont perçu un changement dans la méthode de travail adoptée par l'enseignante. Cette nouveauté a augmenté leur curiosité, favorisant une attitude plus attentive, voire enthousiaste chez certains.
- A la fin des deux séances de compréhension de l'écrit, les apprenants ont été amenés à comparer les deux textes étudiés. Certains ont jugé le premier texte plus profond ou intrigant accessible et ludique, tandis que d'autres ont préféré le second, jugé plus accessible et ludique. Ces préférences confirmaient en partie les attentes de l'enseignante, qui, ayant observé ses apprenants tout au long de l'année, avait anticipé certaines réactions. Cela souligne l'importance de la connaissance fine des profils d'apprenants, un des principes de la pédagogie différenciée.

- Plusieurs apprenants ont trouvé que les séances de compréhension ont duré plus longtemps que d'habitude : certains ont apprécié ce rythme plus lent, d'autres ont exprimé le souhait de séances plus courtes.
- La différence la plus notable est apparue lors des séances de production écrite. Le comportement des élèves, ainsi que la qualité des productions, a varié de manière significative en fonction des modalités proposées :
  - Lors de la rédaction à partir d'un sujet imposé, plusieurs apprenants se sont montrés peu motivés, certains jugeant le sujet peu intéressant.
  - En revanche, lorsque les apprenants ont pu choisir parmi plusieurs sujets, proposés par eux-mêmes, leur implication a été nettement plus forte. Ils se sont sentis plus impliqués dans leur processus d'apprentissage, ce qui a contribué à un climat plus positif et motivant en classe.
  - Les productions obtenues dans ce cadre se sont révélées plus longues et de meilleure qualité que celles issues de la séance précédente.
- L'option laissée aux apprenants de travailler en binôme ou individuellement a suscité des réactions variées. Certains, habitués au travail collaboratif, ont éprouvé des difficultés à travailler seuls.
- L'aide active de l'enseignante lors de la dernière séance a été largement appréciée. Son accompagnement personnalisé a facilité la production écrite, notamment chez les apprenants en difficulté. Ces derniers, sollicités pour proposer des sujets, se sont sentis valorisés, ce qui a renforcé leur engagement.

### **3- Analyse du questionnaire**

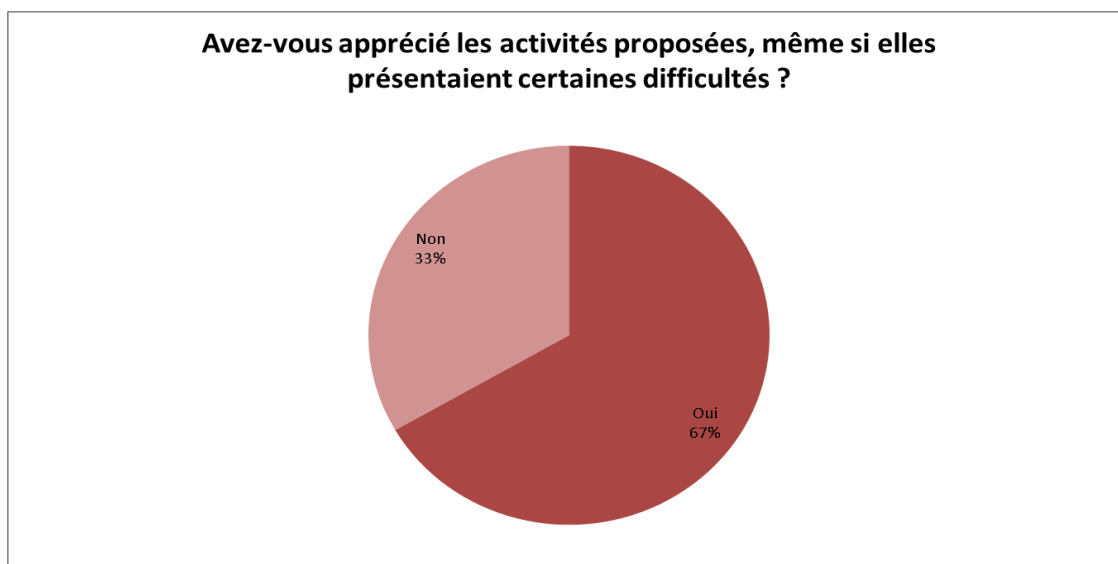
Afin d'évaluer l'impact de la pédagogie différenciée sur l'apprentissage de la langue française, un questionnaire a été élaboré et soumis aux élèves. Il se compose de douze questions, dont huit questions fermées accompagnées d'une brève justification, et quatre questions ouvertes permettant aux élèves de s'exprimer librement et de formuler leurs opinions.

Les résultats obtenus à partir des questions fermées (quantitatives) ont été analysés sous forme de graphiques. Certaines justifications apportées par les élèves

ont également été mobilisées afin de mieux éclairer les tendances observées. En revanche, les réponses issues des questions ouvertes (qualitatives) ont été regroupées et analysées par thèmes récurrents. (Un modèle du questionnaire est intégré en annexe.)

### 3-1- Analyse des questions fermées

#### 1) Question 1 :



**Figure 2 :** Répartition des réponses à la question 1

Le graphique ci-dessus présente le pourcentage des réponses des élèves (« oui » ou « non ») à la question portant sur leur appréciation des activités proposées, malgré certaines difficultés. La majorité des élèves (67 %) ont répondu **oui**, ce qui indique que les activités ont globalement été bien reçues, même si elles comportaient des aspects complexes. Quelques exemples de justifications permettent de mieux comprendre ces réponses :

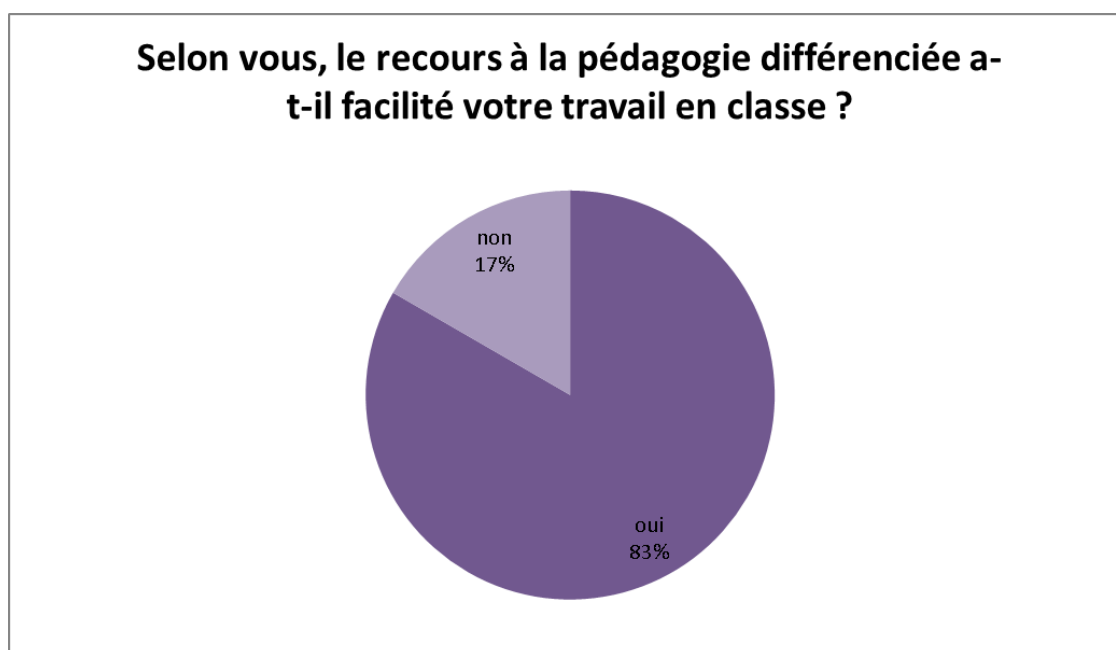
Réponses des élèves ayant répondu « oui » :

- « *Oui, parce qu'elles étaient plus faciles que d'habitude.* »
- « *Oui, parce qu'il y avait plusieurs thèmes.* »

Réponses des élèves ayant répondu « non » :

- « *Non, parce que je n'ai pas compris les textes.* »
- « *Non, la leçon prenait plusieurs heures.* »

2) Question 2 :



**Figure 3** : Répartition des réponses à la question 2

Ce graphique illustre les réponses des élèves à la question : « *La pédagogie utilisée a-t-elle facilité votre travail ?* »

Une large majorité d'élèves (83 %) ont répondu **oui**, ce qui montre que, même si certains n'ont pas particulièrement apprécié les activités proposées, ils reconnaissent néanmoins que la pédagogie adoptée a contribué à faciliter leur travail en classe.

Voici quelques justifications apportées par les élèves :

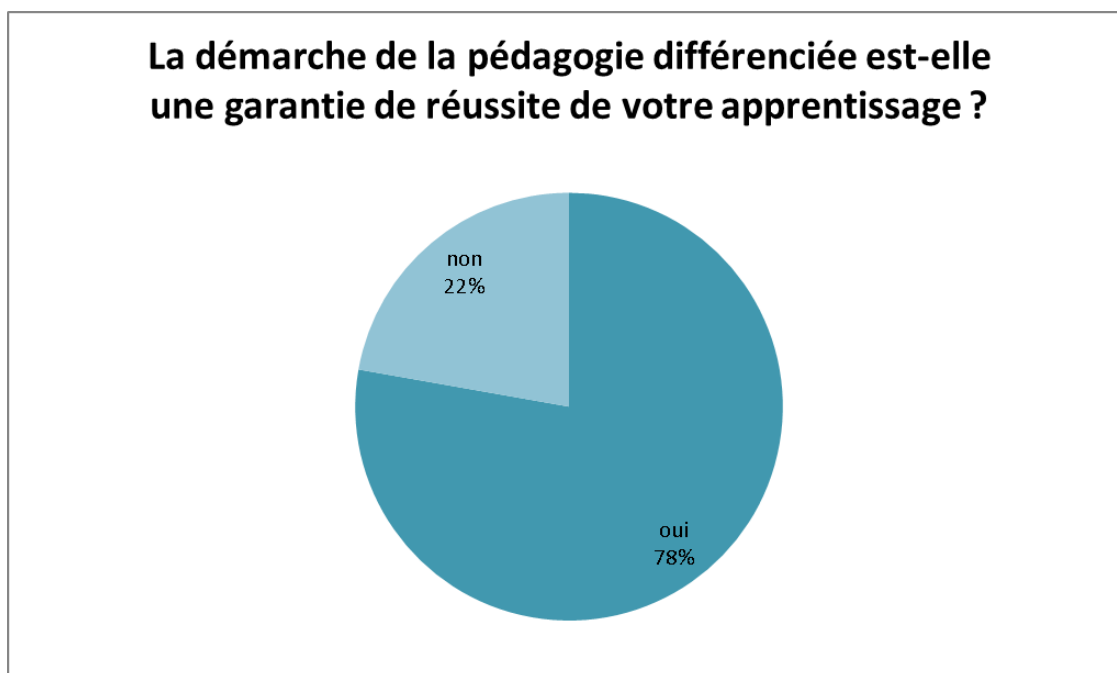
Réponses des élèves ayant répondu « oui » :

- « *Oui, parce que c'était plus facile.* »
- « *Oui, parce qu'on a rassemblé plus d'informations.* »

Réponses des élèves ayant répondu « non » :

- « *Non, je pense que j'ai un problème avec le français.* »
- « *Non, je ne comprenais pas bien ce qu'il fallait faire.* »

### 3) Question 3 :



**Figure 4 :** Répartition des réponses à la question 3

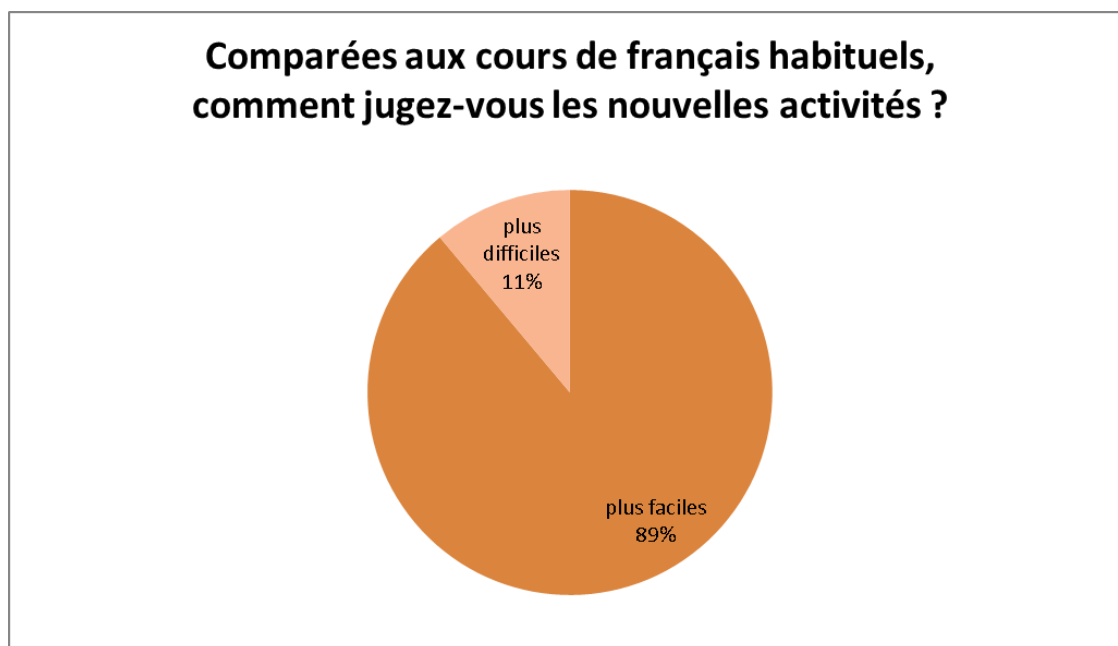
Cette figure montre que 22 % des élèves ont répondu « non » à la question portant sur l'efficacité de cette pédagogie en tant que garantie de réussite. Cela peut s'expliquer par le fait que, bien que la pédagogie différenciée facilite le travail en classe, elle n'est pas perçue par tous comme suffisante pour assurer pleinement la réussite dans l'apprentissage du français.

Voici les réponses les plus pertinentes des élèves :

- Réponses de « oui » :
- « *Oui, parce que les informations étaient fournies d'une façon plus claire, et on ne s'ennuyait pas.* »
  - « *Oui, le changement de méthode selon mon niveau me permet de réussir.* »

- Réponses de « non » :
- « *Non, cette pédagogie n'est pas suffisante pour moi.* »
  - « *Non, je n'ai pas remarqué un changement qui pourrait être une garantie.* »

#### 4) Question 4 :



**Figure 5 :** Répartition des réponses à la question 4

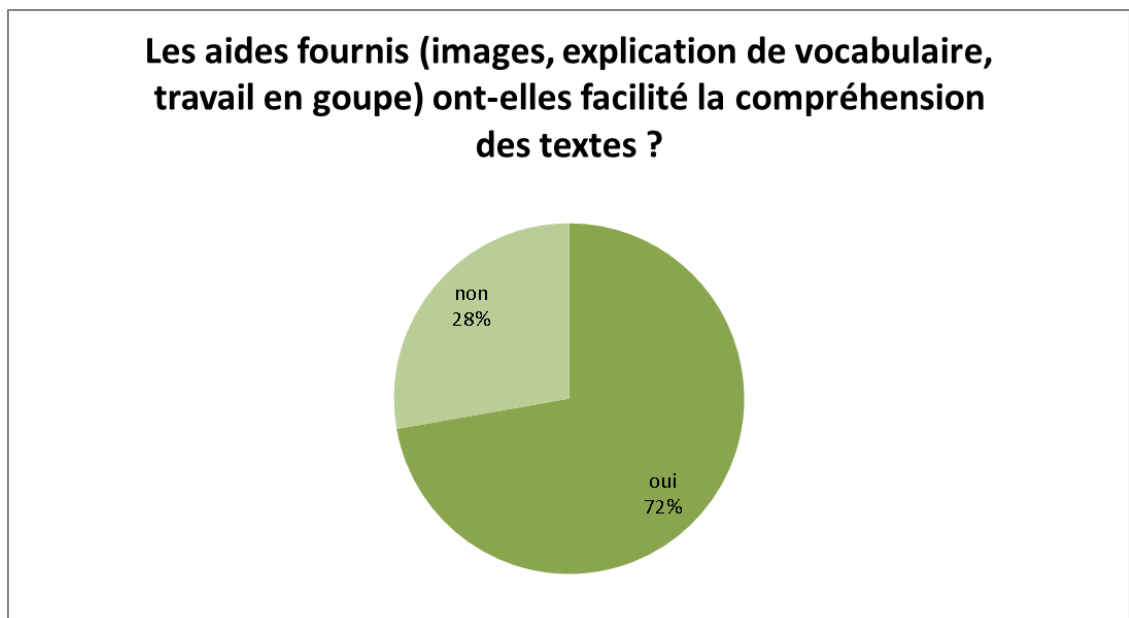
Cette question a amené les élèves à comparer les cours habituels dispensés par l'enseignante avec les activités récemment mises en place. Ils devaient choisir entre « plus faciles » ou « plus difficiles ». La grande majorité des élèves (89 %) ont estimé que les nouvelles activités étaient plus faciles, ce qui rejoint les résultats observés dans les questions précédentes. Ce pourcentage élevé peut s'expliquer par le fait que les activités étaient mieux adaptées à leur niveau, plus accessibles, et accompagnées d'un soutien pédagogique renforcé, ce qui a pu être perçu comme un facteur de réussite.

Voici quelques justifications données par les élèves :

- Réponses « plus faciles » :
- « Parce que la professeure expliquait d'une façon plus détaillée. »
  - « Parce que l'enseignante nous aidait davantage à rédiger les textes. »

- Réponses « plus difficiles » :
- « Parce que les deux textes proposés étaient difficiles pour moi. »
  - « Parce que je ne peux pas écrire un texte. »

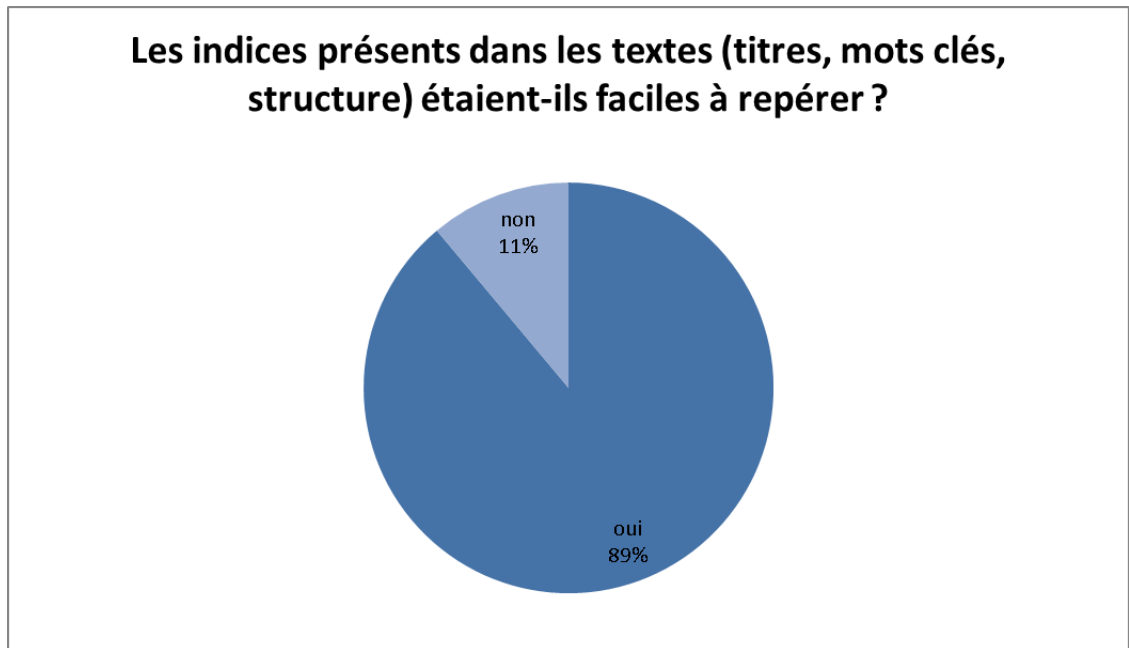
5) Question 5 :



**Figure 6** : Répartition des réponses à la question 5

Dans le cadre de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, des supports supplémentaires et des explications ont été proposés, notamment lors de la séance de compréhension de l'écrit. La majorité des élèves, comme le montre la figure 5, ont estimé que ces aides – telles que l'utilisation d'images – ont facilité la compréhension des textes. En revanche, 28 % des élèves considèrent que ces dispositifs n'ont pas eu un impact significatif sur leur compréhension, ce qui montre que les effets de la différenciation peuvent varier d'un élève à l'autre selon leurs besoins spécifiques..

6) Question 6 :



**Figure 7** : Répartition des réponses à la question 6

La figure 7 présente les résultats de la question : *Les indices présents dans les textes (titres, mots-clés, structure) étaient-ils faciles à repérer ?* La grande majorité des élèves (89 %) ont répondu « oui », ce qui souligne que les indices textuels ont joué un rôle important dans leur lecture.

Ce résultat confirme et complète les données de la question précédente : si la majorité des élèves ont affirmé que les supports (comme les images) facilitaient la compréhension, ici ils montrent que les indices internes aux textes ont également contribué à cette meilleure compréhension.

Les élèves ayant répondu « non » n'ont pas fourni de justification, mais ceux qui ont répondu « oui » ont expliqué en quoi ces indices les avaient aidés. Voici deux réponses représentatives :

- « *Le titre et les mots soulignés m'ont aidé à deviner le thème du texte. »*
- « *Grâce à la structure, j'ai pu comprendre où se trouve l'introduction et les idées principales. »*

7) Question 7 :



**Figure 8** : Répartition des réponses à la question 7

La figure 8 illustre les réponses des élèves à la question portant sur leurs préférences en production écrite : travailler seul ou en binôme. Lors de l'application de la pédagogie différenciée, les élèves ont expérimenté les deux situations : une première séance de rédaction individuelle, puis une seconde en binôme.

Interrogés sur leur préférence, la majorité des élèves (83 %) ont choisi de rédiger en binôme, principalement pour deux raisons :

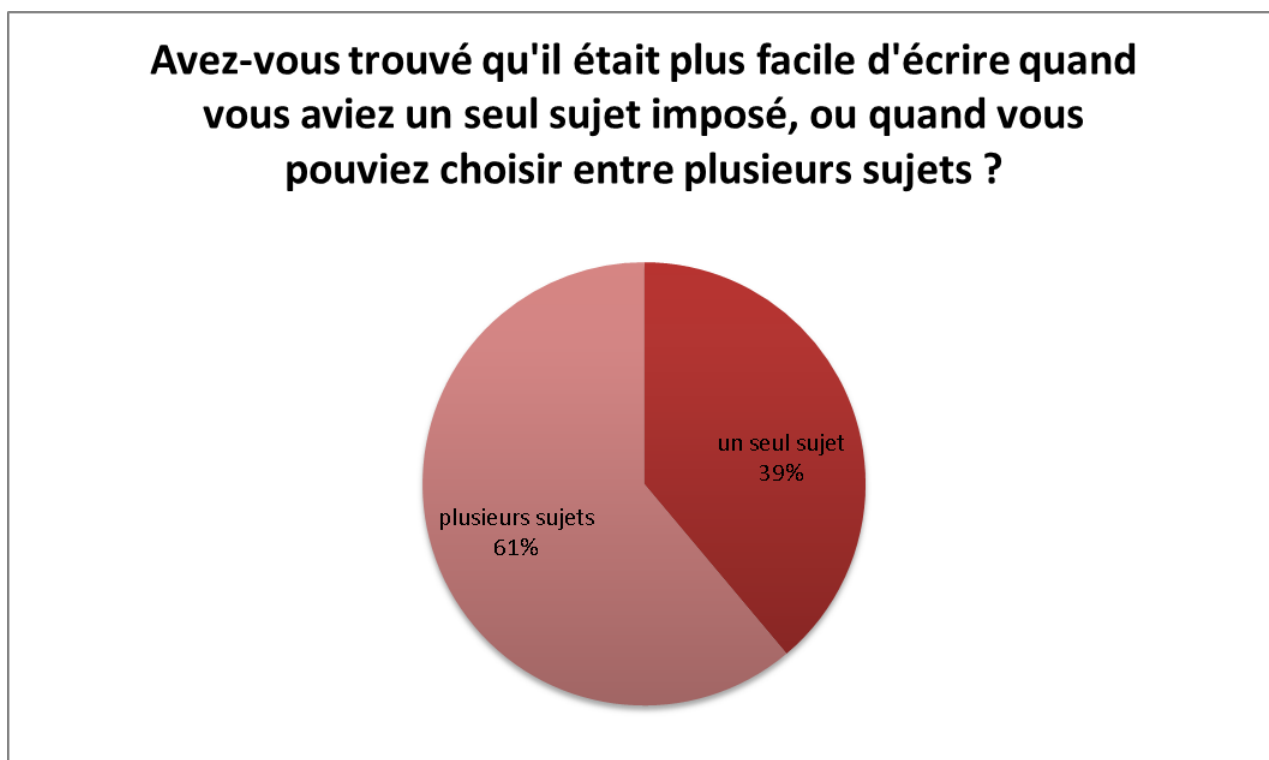
- *Pour se partager les idées.*
- *Pour s'aider mutuellement.*

Les élèves ayant préféré travailler seuls ont mis en avant :

- *Le besoin de se concentrer davantage.*
- *Le désir de plus de liberté dans la rédaction.*

Ces résultats montrent que le travail en binôme, dans le cadre d'une pédagogie différenciée, favorise la collaboration et le soutien entre pairs, tout en laissant la place à ceux qui privilégient l'autonomie.

8) Question 8 :



**Figure 9** : Répartition des réponses à la question 8

La figure 9 présente les préférences des élèves en matière de production écrite : travailler sur un seul sujet imposé ou choisir parmi plusieurs sujets. Les résultats montrent que 62 % des élèves ont préféré avoir le choix entre plusieurs sujets, tandis que 39 % ont opté pour un sujet unique. Ce constat révèle que les élèves apprécient la liberté dans l'apprentissage, ce qui est en cohérence avec les principes de la pédagogie différenciée : l'autonomie, le respect du rythme et des préférences de chacun. Offrir plusieurs options permet à l'apprenant de s'impliquer davantage et de se sentir responsable de son propre parcours.

Voici quelques justifications des élèves :

Élèves ayant choisi « plusieurs sujets » :

- « Parce que j'avais le choix. »
- « Parce que parfois le sujet ne m'intéresse pas. »

Élèves ayant choisi « un seul sujet » :

- « *Parce que je comprends mieux.* »
- « *Parce que c'est plus simple, je n'ai pas à réfléchir pour choisir.* »

Après avoir analysé les questions fermées, nous passons à présent à l'étude des réponses ouvertes. Ces questions ont permis aux élèves de s'exprimer plus librement sur leur expérience. Afin de rendre l'analyse plus lisible, les réponses ont été regroupées en champs thématiques selon leur pertinence.

### **3-2- Analyse des questions ouvertes :**

**1) Question 1 :** comment décririez-vous les séances d'apprentissage mises en place par votre enseignante ?

Les réponses à cette question ouverte étaient, dans l'ensemble, très proches les unes des autres. Plusieurs thèmes sont revenus de manière récurrente, ce qui a permis de regrouper les réponses selon les aspects les plus marquants pour les élèves :

#### **➤ Adaptation et changement de méthode :**

Un grand nombre d'élèves ont souligné que l'enseignante adaptait sa méthode d'explication selon leur niveau de compréhension :

- « *L'enseignante change la méthode d'explication quand je ne comprends pas.* »
- « *Les séances ont toujours été pleines de créativité et de changements.* »

#### **➤ Motivation et engagement :**

Plusieurs élèves ont exprimé que les séances étaient plus motivantes et qu'ils s'y sentaient davantage impliqués :

- « *Je trouve que les séances sont plus motivantes et je comprends rapidement.* »
- « *Je trouve que la séance est plus motivante à cause du changement de méthode. »*

➤ **Compréhension facilitée :**

D'autres élèves ont mis en avant la clarté des séances :

- « *Plus compréhensible. »*

➤ **Difficultés personnelles :**

Certains élèves ont exprimé leur difficulté générale avec la langue française, ce qui peut nuancer les résultats positifs :

- « *Je ne comprends pas le français. »*

**2) Question 2 :** Avez-vous remarqué que les activités proposées étaient adaptées à votre niveau ? Expliquez pourquoi.

Les réponses des élèves à cette question ouverte révèlent une perception globalement positive de l'adaptation des activités pédagogiques à leur niveau. Voici les principaux thèmes qui émergent :

➤ **Meilleure compréhension des leçons :**

Une majorité d'élèves ont indiqué que les activités leur semblaient adaptées, car elles facilitaient la compréhension :

- « *Oui, parce que je comprends mieux les leçons. »*

➤ **Simplicité et accessibilité des supports :**

Certains élèves ont souligné que les activités étaient plus accessibles que d'habitude :

- « *Oui, elles étaient plus faciles.* »

➤ **Diversification des niveaux de difficulté :**

Un élève a remarqué que l'enseignante avait proposé des supports différents :

- « *Oui, l'enseignante nous a donné un texte difficile et un texte facile.* »

➤ **Difficulté de compréhension :**

Certains élèves ont exprimé des difficultés, montrant que l'adaptation n'était pas perçue de la même manière par tous :

- « *Non, je n'ai pas compris les textes.* »

**3) Question 3 :** Comment avez-vous trouvé les textes proposés pendant les dernières séances ?

Les réponses des élèves à cette question montrent des perceptions variées concernant les textes utilisés lors des séances, en lien avec la pédagogie différenciée. On peut regrouper les avis selon les champs suivants :

➤ **Accessibilité des textes :**

Certains élèves ont jugé les textes plus accessibles :

- « *Plus faciles.* »

➤ **Diversité des contenus :**

Plusieurs élèves ont remarqué la variété dans les textes proposés :

- « *Différents.* »

➤ **Gestion du temps :**

Deux élèves ont exprimé une réserve concernant la durée consacrée à chaque texte :

- « *On a passé trop de temps avec chaque texte.* »

➤ **Aides à la compréhension différentes :**

Un élève a observé une différence dans les supports proposés avec chaque texte :

- « *L'un avait des explications des mots et une image, et l'autre non.* »

**4) Question 4 :** Selon vous, en quoi la pédagogie différenciée peut-elle permettre une progression dans votre apprentissage du français ?

Les élèves ont exprimé des opinions majoritairement positives sur les effets de la pédagogie différenciée. Leurs réponses peuvent être regroupées selon les champs suivants :

➤ **Amélioration de la communication :**

Plusieurs élèves estiment que cette pédagogie les aide à mieux s'exprimer :

- « *Pour mieux communiquer en français.* »

➤ **Meilleure compréhension :**

Certains élèves soulignent que cette approche facilite l'assimilation des contenus :

- « *Pour ramasser plus d'informations d'une façon simple.* »

➤ **Adaptation au niveau de l'élève :**

D'autres remarquent que la pédagogie différenciée tient compte de leur niveau :

- « *Cette pédagogie s'adapte à mon niveau.* »

➤ **Variation des méthodes :**

Quelques élèves ont mis en avant la capacité de l'enseignant à varier les approches pédagogiques :

- « *Cette pédagogie change la méthode pour moi.* »

#### **4- Bilan de l'expérimentation et pistes pour de futures recherches :**

Après avoir mené cette étude et exploité les deux outils d'investigation décrits précédemment (observation et questionnaire), nous avons pu dégager des résultats globaux en termes d'avantages et de contraintes liés à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée, en croisant les observations de l'enseignante avec les retours des apprenants.

##### **4-1- Les avantages :**

- Cette pédagogie a renforcé l'implication et la motivation des apprenants.
- Elle s'est révélée bénéfique pour la transmission des savoirs exigés par les programmes officiels.
- La diversification des contenus et des méthodes a été appréciée par la majorité des élèves, ce qui correspond pleinement à l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement : rendre l'élève acteur de son apprentissage dans un climat de confort et de participation.
- Elle a permis aux élèves de développer une plus grande confiance en leur capacité à apprendre le français, que ce soit pour recueillir des informations ou pour utiliser la langue comme moyen de communication.

#### **4-2- Les contraintes :**

- La première difficulté rencontrée, et cela était prévisible, concerne la gestion du temps : cette pédagogie nécessite un rythme plus lent que celui imposé par l'approche par compétences, sur laquelle repose la progression annuelle officielle.
- Elle demande un investissement plus important de la part de l'enseignante, notamment en ce qui concerne la préparation des cours, la sélection des supports, et l'adaptation des consignes.
- Certains élèves ont exprimé un certain mécontentement face à la durée des séances de compréhension de l'écrit, jugées trop longues par rapport à ce à quoi ils étaient habitués.

#### **4-3- Préconisations didactiques :**

- ✚ Cette recherche pourrait être poursuivie à plus grande échelle, en impliquant plusieurs classes ou niveaux scolaires, pour mieux mesurer l'impact de la pédagogie différenciée sur l'ensemble des compétences langagières.
- ✚ Il serait également pertinent d'étudier l'effet de cette pédagogie sur d'autres compétences, notamment l'oral, qui n'a pas été abordé dans notre expérimentation.
- ✚ Enfin, une étude longitudinale permettrait d'observer les effets de cette pédagogie sur la progression des élèves sur une année complète ou plus.

# Conclusion

Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche à la fois théorique et pratique visant à explorer les apports de la pédagogie différenciée dans un contexte d'enseignement du français langue étrangère (FLE), plus précisément au sein des classes algériennes du secondaire marquées par une forte hétérogénéité.

Partant d'un constat de terrain – à savoir les limites rencontrées dans l'application rigide de l'approche par compétences (APC) et les difficultés d'apprentissage observées chez certains élèves – nous avons émis l'hypothèse que la pédagogie différenciée pouvait constituer une solution plus adaptée aux réalités de nos classes. Pour tester cette hypothèse, nous avons mené une expérimentation sur plusieurs séances en alternant les approches et en observant les réactions, les productions et l'engagement des apprenants.

Les données recueillies à travers l'observation de classe et l'analyse des productions écrites ont été complétées par un questionnaire administré aux élèves, ce qui nous a permis d'avoir une vision globale, à la fois quantitative et qualitative, de l'impact de cette pédagogie.

Les résultats ont mis en évidence plusieurs constats significatifs. D'un côté, la pédagogie différenciée a favorisé une meilleure implication des élèves, une motivation accrue, un climat de classe plus serein, et des productions plus riches, originales et personnelles. Elle a permis aux élèves de se sentir valorisés et acteurs de leur apprentissage. De l'autre côté, cette méthode a également soulevé certaines contraintes, notamment en ce qui concerne la gestion du temps, la préparation plus complexe des cours, et l'organisation pédagogique à adapter selon les profils.

Ces constats nous ont permis de valider nos deux hypothèses de départ :

1. La mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans un contexte de FLE améliore significativement l'engagement des élèves et leur progression dans les deux compétences langagières (compréhension et production écrites).

2. La pédagogie différenciée, en raison de sa flexibilité, est mieux adaptée à l'hétérogénéité des classes de FLE que les approches traditionnelles ou strictement fondées sur les compétences.

Ainsi, nous pouvons conclure que la pédagogie différenciée représente une voie pertinente et prometteuse, non pas en opposition à l'APC, mais en complémentarité avec elle. Elle propose une vision plus humaine, plus attentive aux besoins de chaque élève, sans pour autant négliger les exigences institutionnelles et les finalités éducatives de l'enseignement du FLE.

Ce travail n'a certes pas la prétention de proposer un modèle généralisable, mais il ouvre des pistes de réflexion pour les enseignants désireux d'adapter leur pratique à la diversité de leurs classes. Nous espérons également que cette approche pourra être prise en considération dans les futures orientations pédagogiques officielles, afin de mieux répondre aux réalités du terrain.

# **Annexes**

## **1- La grille de l'observation en classe**

<b>Critères observés</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Observation / Commentaires</b>
<b>Implication des élèves</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participation active</li><li>- Prise d'initiative</li><li>- Motivation lors des activités</li></ul>	
<b>Gestion de l'autonomie</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Capacité à travailler en binôme</li><li>- Respect des consignes</li></ul>	
<b>Compréhension des consignes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Questions posées</li><li>- Niveau de compréhension sans aide</li><li>- Capacité d'exécution</li></ul>	
<b>Production écrite</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cohérence des idées</li><li>- Respect des consignes</li><li>- Originalité</li></ul>	
<b>Interaction entre pairs (binômes)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Échanges constructifs</li><li>- Coopération</li></ul>	
<b>Gestion du temps</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Capacité à terminer l'activité dans le temps imparti</li></ul>	
<b>Difficultés rencontrées</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Points de blocage récurrents</li><li>- Besoin d'intervention de l'enseignante</li></ul>	
<b>Climat de classe</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Attitude générale des élèves</li><li>- Niveau de concentration</li></ul>	

## 2- Les fiches pédagogiques :

Niveau : 2AS

**Projet 3 :** Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur.

**Objet d'étude 1 :** La nouvelle d'anticipation

**Séquence 1 :** Produire un récit d'anticipation.

### Séance : Compréhension de l'écrit -1-

#### Objectifs :

- ✓ Exploiter les éléments périphériques pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu du texte.
- ✓ Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- ✓ Lire le texte pour étudier des faits de langue investis dans le discours (les indicateurs spatio-temporels, la description, les indices de l'anticipation, les temps du récit...).

**Support :** Texte « *Paris en 2070* », extrait du *Figaro Magazine* (d'après Martine Betty Cusso, 25/02/2006).

### Déroulement de la séance

#### 1- Eveil de l'intérêt :

Dans 100 ans, la ville où vous habitez et le monde que vous connaissez va-t-il changé ? Y aura-il de nouvelles technologies ? Lesquelles ?

- Moment d'expression libre et spontanée.

#### 2- Observation, hypothèses de sens :

Quels sont les éléments paratextuels présents dans ce texte ?

- Un titre : « Paris en 2070 »
- Le nom de l'auteur : Martine Betty Cusso.
- La source et la date de parution : Figaro Magazine (revue) le 25/02/2006.
- Un texte composé de sept paragraphes.

D'après le titre particulièrement, de quoi va parler l'auteur ?

- D'après le titre, l'auteur va anticiper l'avenir en décrivant la vie à Paris en 2070.

### 3- Lecture silencieuse + consigne :

Consigne : Lisez silencieusement ce texte en repérant les différents lieux cités dans ce texte.

- Vérification des hypothèses de sens.
- Réponse à la consigne : Les lieux cités dans ce texte : Paris (ville) – maison de Guy Leclerc (chambre à coucher (implicitement) – salle de bain – cuisine) –Dubai (ville) – Deep Tower (désert)

### 4- Lecture analytique :

Complétez ce tableau qui montre les éléments de la situation de communication :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?
L'auteur	Les lecteurs	La journée d'un parisien en 2070	En racontant	-s'ouvrir sur un monde futuriste. –présenter le monde de demain

2- Le monde décrit dans ce texte est (choisissez la bonne réponse) :

- a- Fantastique et merveilleux qui semble inexplicable ou surnaturel
- b- Réel et actuel où tout est ordinaire et banal
- c- Vraisemblable avec de grandes avancées technologiques.

3- Qui sont les personnages évoqués dans ce récit ?

- Guy Leclerc est le seul personnage de ce récit.

Le narrateur est-il un personnage de ce récit ?

- Non, il n'y a aucun terme qui renvoie à lui dans ce texte (je, moi, me, nous, notre, ...). Dans ce cas, le narrateur est lui-même l'auteur de ce texte.

4- Complétez ce tableau qui énumère les nouvelles technologies du futur :

Nouvelle technologie	Fonction/ fonctionnement
Auricom	téléphone microscopique qui se glisse dans le conduit auditif (pour les appels + un réveil)

Home restau	appareil concepteur de plats
Téléportation d'ondes électromagnétiques	Les lumières s'allument et s'éteignent à la voix
Annulateur de nuisances sonores	Ne pas souffrir de vacarme urbain
Climatiseurs géants	Fonctionnant à l'aide de piles convertissant L'hydrogène en électricité
Maillot thermorégulateur	Assure une température vestimentaire de 20°C
Ecrans géants organiques	Reproduisent une luminosité naturelle.

NB : Dans ce récit, l'auteur a plus insisté sur la description des inventions technologiques que sur les événements proprement dits.

5-Repérez les indices d'anticipation (éléments du texte qui montre que c'est un récit d'anticipation) :

- la date : 15 septembre 2070.
- les nouvelles technologies futuristes : auricom – Home restau – maillot thermorégulateur ... etc.
- construction futuriste : Deep Tower : tour souterraine de 400 mètres.

6-Identifiez dans le texte des passages descriptifs (description d'objets, lieux, processus, comportements du personnage) :

« Quelle invention formidable ... » / « d'un pas alerte... un coup d'œil furtif... » / « les rues de Paris sont encore paisible... »

- Pour décrire, l'auteur emploie souvent des ..... (Adjectifs qualificatifs)

**NB** : L'auteur a employé d'autres moyens linguistiques pour la description et la caractérisation :

- les adverbes : « ce qui remplace avantageusement le radioréveil »

- les compléments de nom : Cette première génération d'appareils concepteurs

- La proposition subordonnée relative : un maillot thermorégulateur dont la fibre de synthèse intègre une matière qui lui assure une température vestimentaire de 20°C.

7-Quel est le temps dominant dans ce récit ? Comment l'appelle-t-on ? Pourquoi l'a-t-on employé ?

Le temps dominant dans ce récit est le présent de l'indicatif appelé présent de narration.

- L'auteur a employé ce temps pour actualiser les actions (Nous faire vivre les actions comme si elles se déroulaient de nos jours)

8-Observez ces phrases. Soulignez les articulateurs qui s'y trouvent et précisez leur rôle :

« Il ne souffre plus du vacarme urbain depuis qu'il a fait installer un annulateur de nuisances sonores. »

« Après sa douche, notre homme s'habille »

- Les articulateurs « depuis » et « après » sont employés pour exprimer le temps (plus précisément la postériorité).

**Le texte :**

### **Paris en 2070**

Il est 5 heures, Paris s'éveille en ce matin du 15 septembre 2070. L'Auricom se met à vibrer dans l'oreille du Guy Leclerc. Quelle invention formidable que ce téléphone, une prothèse microscopique et transparente qui se glisse dans le conduit auditif. Un simple souffle avertit d'un appel, ce qui remplace avantageusement le radioréveil.

L'homme se lève d'un pas alerte, se dirige vers la salle de bain, non sans avoir jeté un coup d'œil furtif dans la cuisine pour vérifier que son « home restau » a bien préparé son petit déjeuner. Cette première génération d'appareils concepteurs de plats cuisinés dose les ingrédients, calcule les temps de cuisson et prépare des œufs brouillés tout à fait convenables.

Les lumières s'allument et s'éteignent à la voix. Depuis près de vingt ans, il n'y a plus aucun fil dans les doigts. Tout fonctionne par téléportation d'ondes électromagnétiques. (...)

Guy Leclerc jette un regard désinvolte par la fenêtre qu'il a laissée grande ouverte. Il ne souffre plus du vacarme urbain depuis qu'il a fait installer un « annulateur de nuisances sonores ». (...)

A cette heure, les rues de Paris sont encore paisibles, à peine troublées par le souffle des climatiseurs géants, reliés par des canalisations aux endroits stratégiques de la ville. Ils fonctionnent à l'aide de piles qui convertissent l'hydrogène en électricité. (...)

Après sa douche, notre homme s'habille, prenant soin de choisir un maillot thermorégulateur dont la fibre de synthèse intègre une matière qui lui assure une température vestimentaire de 20°C quelle que soit la chaleur extérieure. Ce matin, il part à Dubaï pour un voyage d'étude.

En sa qualité d'architecte, il est convié à visiter le Deep Tower, première tour souterraine de 400 mètres de profondeur édifiée dans les sables du désert. Les murs tapissés d'écrans géants organiques reproduisent une luminosité naturelle. Et c'est un succès.

D'après Martine Betty Cusso, Figaro Magazine, 25/02/2006

**Niveau : 2AS**

**Projet 3 : Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur.**

**Objet d'étude 1 : La nouvelle d'anticipation**

**Séquence 1 : Produire un récit d'anticipation.**

## Séance : Compréhension de l'écrit -2-

### Objectifs :

- ✓ Lire pour dégager les caractéristiques du récit d'anticipation.
- ✓ Lire le texte pour étudier des faits de langue investis dans le discours (les indicateurs spatio-temporels, la description, les indices de l'anticipation, les temps du récit...).

**Supports :** Texte « Le voyage retour ». Pierre Bordage, Dans le regard des miens, 2007. Image générée par IA.

### Déroulement de la séance

#### 1- Eveil de l'intérêt, observation et hypothèses de sens :

En observant cette image, quels éléments voyez-vous ? À votre avis, quel est le thème abordé dans le texte associé ?

- Moment d'expression libre.
- L'auteur va raconter un voyage qui passe dans le futur.

#### 2- Lecture silencieuse et lecture magistrale :

Les élèves lisent le texte silencieusement, et en cas d'incompréhension, l'enseignante fera une lecture guidée avec une explication du lexique.

Vérification des hypothèses.

### Lecture analytique :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Comment ?	Dans quel but ?
Le narrateur	Les lecteurs	Un voyage de retours vers la Terre	En racontant	Divertir, s'ouvrir sur un monde nouveau et futuriste

Dans ce récit, on évoque des faits (événements) : « Trouvez la bonne réponse »

- a) imaginaires qui ne peuvent jamais se produire.
- b) réels qui sont vraiment survenus dans le passé.
- c) imaginaires qui pourraient se produire un jour.

Donc, c'est un : « Trouvez la bonne réponse »

- a) récit fantastique.
- b) récit d'anticipation.
- c) récit biographique

Qui est le seul personnage évoqué dans ce récit ?

- Le narrateur

Complétez ce tableau à partir d'informations contenues dans le 1<sup>er</sup> paragraphe :

	départ	destination	date	Age du narrateur
1 <sup>er</sup> voyage du narrateur	La Terre	Une planète lointaine	2300	10 ans
2 <sup>ème</sup> voyage du narrateur	Une planète lointaine	La Terre	2320	30 ans

Pourquoi le narrateur a-t-il fait ce voyage vers la Terre ?

- Par nostalgie (désir de revoir son pays natal, où il est né)

Quelles expressions remplacent et se substituent à :

- La Terre : le vieux monde.
- La planète lointaine : le nouveau monde.

Tracez l'itinéraire suivi par l'auteur depuis la planète (nouveau monde) jusqu'à sa dernière destination :

- Le nouveau monde (planète lointaine) >>> la planète Terre >>> l'astroport (désert saharien) >>> la gare de Blois (Europe de l'Ouest, France) >>> ville de Blois >>> maison des parents du narrateur.

Par quoi l'auteur se fait-il aidé dans le transport des bagages ?

- Par des robots

D'après le 6 e et 7 e paragraphe, la région de Blois a-t-elle subi des changements ou est-elle restée telle quelle ? Justifiez votre réponse par des passages des deux paragraphes.

➤ Oui, elle a subi un changement radical. Justification :

« Dehors, je n'ai absolument rien reconnu, ni les maisons, ni les places, ni la végétation.

« Les orgueilleuses maisons ... avaient été remplacées par des constructions arrondies ... »

« La réalité ne collait pas à mes rêves. »

Relevez les indices qui montrent que c'est un récit d'anticipation (récit futuriste) :

En l'an 2300 / ont quitté la Terre, à l'aide des navettes spatiales pour une autre planète lointaine / Un taxi automatique aérien, un AA / Des robots ont chargé mes bagages ...

Quels sont les nouvelles technologies citées dans ce texte ?

➤ Les nouvelles technologies : navette spatiale / Un taxi automatique aérien, un AA / Un taxi automatique local, un AL

Observez cette expression : « Un taxi automatique aérien, un AA »

- Ce nom existe-t-il de nos jours ?

➤ Non. C'est un **néologisme** (nom nouveau).

- Trouvez dans ce texte d'autres néologismes : Un taxi automatique local, un AL / l'astroport

NB : les mots et expressions « robot et navette spatiale » ne sont pas nouveaux.

Observez ces passages :

- une planète lointaine / une voix mélodieuse / le nouveau monde

- La gare de Blois était déserte »

Que fait l'auteur dans ces passages ? Il décrit (il utilise la description).

- Complétez : Pour décrire, il emploie des ..... (Adjectifs qualificatifs)

- Soulignez ces adjectifs (lointaine - mélodieuse - nouveau - déserte).

**NB :** Tous ces adjectifs sont dits épithètes (placés de part et d'autre du nom qualifié) sauf « déserte » qui est un adjectif attribut (séparé du nom qu'il qualifie par un verbe d'état « était »).

Dans ce texte, il y a des passages précédés par des tirets (-). A quoi correspondent-ils ? Quelle est leur fonction ?

- Ces passages sont des discours (paroles des personnages) rapportés au style direct.

- Europe de l'Ouest, ai-je répondu, région de France, ville de Blois.

- Température extérieure 49 degrés, arrivée à Blois, ..., prévue dans une heure trente, a précisé la voix mélodieuse.

Trouvez un passage qui est au discours indirect.

- Une voix suave m'a demandé où je désirais me rendre.

« Je lui ai donné l'adresse de mes parents et me suis installé sur la banquette pendant que les robots disposaient mes malles.. »

- Quelle est la nature de l'expression soulignée ?

- C'est un articulateur (connecteur)

- Quel rapport logique est exprimé par cet articulateur ?

- Le temps (la simultanéité)

- Par quel autre articulateur peut-on le remplacer ?

- Au moment où / tandis que

Identifiez les temps de conjugaison utilisés dans ce texte en précisant leurs valeurs.

- Les temps verbaux dominants dans ce texte sont : le passé composé et l'imparfait.
- Le passé composé exprime des actions passées achevées (ont quitté / j'ai décidé...) : pour les événements de 1<sup>er</sup> plan.
- L'imparfait est employé pour la description (j'étais enfant) ou pour son aspect duratif (actions qui ont duré dans le temps (Du ciel tombait un crachin / La chaleur les retenait) : des événements de second plan

**NB :** Quelques verbes sont conjugués au plus-que parfait qui exprime l'antériorité par rapport au passé Composé (événements qui se sont produits avant les actions principales du récit écrit au passé composé).

## **Le texte :**

### **Le voyage retour**

En l'an 2300, la majorité des humaines (et plus précisément les riches) ont quitté la Terre, à l'aide des navettes spatiales (1), pour une autre planète lointaine appelée « le nouveau monde ». J'étais enfant, dix à peine. A mes trente ans, dans le but purement nostalgique, j'ai décidé de faire un voyage « retour » sur Terre.

Un taxi automatique aérien, un AA, s'est posé devant moi. Une voix suave (2) m'a demandé où je désirais me rendre.

- Europe de l'Ouest, ai-je répondu, région de France, ville de Blois.

Des robots ont chargé mes bagages dans la soute (3). Je n'avais pas croisé un seul être humain depuis l'atterrissage de la navette. Où donc étaient passés les hommes ? Peut-être la chaleur les retenait-elle chez eux ?

- Température extérieure 49 degrés, arrivée à Blois, région France, continent Europe, prévue dans une heure trente, a précisé la voix mélodieuse.

Le taxi AA s'est élevé dans la lumière aveuglante du jour. J'ai vu, par la vitre teintée, l'astroport (4) se fondre dans les dunes ocre et rouges du désert saharien. J'ai alors présumé que seules les machines pouvaient vivre dans une telle fournaise et que je retrouverais les hommes dans les zones tempérées. Rassuré, épuisé par les sensations et les émotions, je me suis assoupi dans la fraîcheur climatisée de l'AA.

La gare de Blois était, elle aussi, déserte. Du ciel sombre tombait un crachin (5) tenace. La ville ne ressemblait pas à celle de mes souvenirs. J'ai eu l'impression, un moment, que le taxi AA s'était trompé d'endroit. Ou que la navette m'avait déposé sur la mauvaise planète.

- Blois. Heure locale : 15 h 15. Température extérieure : 13 degrés.

La voix n'a exigé aucun paiement, comme si l'argent n'avait plus cours dans le vieux monde. Deux robots ont déchargé mes malles et les ont posées sur un chariot automatique qui m'a suivi dans chacun de mes mouvements.

Dehors, je n'ai absolument rien reconnu, ni les maisons, ni les places, ni la végétation. Les orgueilleuses maisons qui se dressaient jadis de chaque côté des rues avaient été remplacées par des constructions arrondies et basses totalement dépourvues de fenêtres.

Un taxi automatique local, un AL, s'est dérotté vers moi et m'a proposé de me conduire à la destination de mon choix. Je lui ai donné l'adresse de mes parents et me suis installé sur la banquette pendant que les robots disposaient mes malles dans le coffre et sur le toit. La réalité ne collait pas à mes rêves.

Pierre Bordage, Dans le regard des miens, 2007

Lexique :

1. Navette spatiale : véhicule spatial qui peut se déplacer entre les planètes.
2. Suave : douce
3. Soute : lieu où l'on stocke les bagages dans un véhicule aérien.
4. Astroport : lieu de stationnement et de décollages des navettes spatiales
5. crachin : pluie fine

**L'image :**



**Niveau : 2AS**

**Projet 3 : Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur.**

**Objet d'étude 1 : La nouvelle d'anticipation**

**Séquence 1 : Produire un récit d'anticipation.**

## Séance : Production de l'écrit -1-

### Objectifs :

- Rappel du sujet de rédaction.
- Elaboration de la grille d'auto-évaluation collectivement.
- Produire un discours (récit d'anticipation) pour raconter des événements fictifs en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication.

### **Déroulement de la séance**

#### 1- Rappel du sujet de la rédaction :

« Vous êtes en l'an 2650 et votre journée vient juste de commencer. Le monde a catégoriquement changé par rapport à celui d'aujourd'hui, que ce soit à la maison, dans la ville, au lycée... etc.

Consigne : Rédigez un récit d'anticipation dans lequel vous raconterez votre journée quotidienne en décrivant cette réalité futuriste et en mentionnant les nouvelles inventions technologiques dans ce nouveau monde. Votre texte paraîtra en ligne sur le journal électronique de votre établissement. »

#### 2- Elaboration de la grille de auto-évaluation :

#### **Critères de réussite**

Critères externes :

- J'ai bien présenté ma copie
- J'ai respecté le thème
- J'ai rédigé un récit d'anticipation en respectant sa structure

Critères internes :

- J'ai saisi des paragraphes clairs (alinéas, sauts de ligne entre les parties).
- J'ai utilisé des connecteurs de temps

- J'ai choisi un temps verbal adapté
- J'ai utilisé des indices spatio-temporels montrant que c'est un récit futuriste
- J'ai décrit des éléments d'anticipation

Critères linguistiques :

- J'ai écrit lisiblement
- J'ai conjugué correctement les verbes
- J'ai fait attention à l'orthographe des mots

3- Rédaction des textes :

Les élèves se lancent dans la rédaction de textes personnels.

**Niveau : 2AS**

**Projet 3** : Constituer un recueil de nouvelles pour représenter un monde futur.

**Objet d'étude 1** : La nouvelle d'anticipation

**Séquence 1** : Produire un récit d'anticipation.

Séance : **Production de l'écrit -2-**

**Objectifs** :

- Proposition de sujets de rédaction.
- Produire un discours (récit d'anticipation) pour raconter des événements fictifs en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication.

### **Déroulement de la séance**

1- Proposition de sujets de rédaction :

Inviter les élèves à suggérer eux-mêmes des sujets de rédaction en fonction de leurs centres d'intérêt.

2- Rédaction des textes :

Les élèves se lancent dans la rédaction de textes personnels

3- Le questionnaire :

## Questionnaire destiné aux élèves – Séances de français fondées sur la pédagogie différenciée

Ce questionnaire a pour objectif de recueillir votre avis sur les nouvelles stratégies pédagogiques mises en œuvre en classe de français.

1. Comment décririez-vous les séances d'apprentissage mises en place par votre enseignante?

.....  
.....

2. Avez-vous remarqué que les activités proposées étaient adaptées à votre niveau?

Expliquez pourquoi:

.....  
.....

3. Avez-vous apprécié les activités proposées, même si elles présentaient certaines difficultés ?

Oui  Non

Justifiez votre réponse:

.....  
.....

4. Selon vous, le recours à la pédagogie différenciée a-t-il facilité votre travail en classe?

Oui  Non

Expliquez pourquoi:

.....  
.....

5. La démarche de la pédagogie différenciée est-elle une garantie de réussite de votre apprentissage?

Oui  Non

Pourquoi:

.....  
.....

6. Comparées aux cours de français habituels, comment jugez-vous les nouvelles activités?

Plus faciles  Plus difficiles

Justifiez votre réponse:

.....  
.....

7. Comment avez-vous trouvé les textes proposés pendant les dernières séances?

Votre réponse:

.....  
.....

8. Les aides fournies (images, explications de vocabulaire, travail en groupe...) ont-elles facilité la compréhension des textes?

Oui  Non

9. Les indices présents dans les textes (titres, mots clés, structure...) étaient-ils faciles à repérer?

Oui  Non

En quoi vous ont-ils aidé à mieux comprendre le texte :

.....  
.....

10. Lors des activités de rédaction, quelles ont été les principales difficultés rencontrées?

Votre réponse:

.....  
.....

11. Préférez-vous rédiger un texte seul ou en binôme? Pourquoi?

Seul  En binôme

Expliquez votre choix

.....  
.....

12. Avez-vous trouvé qu'il était plus facile d'écrire quand vous aviez un seul sujet imposé, ou quand vous pouviez choisir entre plusieurs sujets?

Un seul sujet  Plusieurs sujets

Expliquez votre préférence :

.....  
.....

13. Selon vous, en quoi la pédagogie différenciée peut-elle permettre une progression dans votre apprentissage du français?

Votre réponse:

# Bibliographie

- **ABROUGUI, M.& al.** (2023). *Les principes de la pédagogie différenciée*. Didaquest.

- **AHAMDI, S.** (2022). L'hétérogénéité cognitive et la pédagogie différenciée : une dichotomie inévitable en classe du FLE en secondaire. *Ex PROFESSO*, Vol. 07, N°01, pp. 105-123.
- **Aimade, N.** (2014). *Les enjeux de la pédagogie différenciée en classe de français au Maroc*. Université Mohammed V–Agdal, p. 6.
- **Amara, A.** (2013). L'approche par compétences : une réponse aux difficultés d'apprentissage des temps verbaux en classe de FLE. *Synergies Algérie*, n°18, pp. 53-61.
- **Amari, W.&Benmakhlouf, R.** (2020). L'approche par compétences entre théorie et pratique. Cas d'étude : les apprenants de la troisième année moyenne. *Université Ibn Khaldoun – Tiaret*.
- **Barré-de-Miniac, C.** (1989). La pédagogie différenciée. *Recherche et Formation*, n°05, pp. 119-124.
- **Bechiri, C.** (2018). L'approche par compétences et les pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de FLE : le cas de la deuxième année moyenne du système éducatif algérien. *Revue TDFLE*, n°72.
- **Benzaid, F.Z.** (2015). L'écrit dans l'enseignement des langues étrangères au collège. *Centre Régional des Métiers d'Éducation et de Formation*, Kénitra, Maroc.
- **Cuq, J.-P.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, p. 190.
- **Cuq, J.-P.&Gruca, I.** (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 166.
- **Dahem, I., Ben Amor, A.&Bekkar, C.** (2022). Le numérique et l'enseignement/apprentissage en classe hétérogène : cas des apprenants de la 3e année moyenne. *Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued*.
- **David, D.** (2006). Comment gérer l'hétérogénéité des élèves ? (Classes à plusieurs niveaux et multi-cours). *IUFM de Bourgogne*.
- **Dubouchet, F.** (s.d.). *Pédagogie de maîtrise*.
- **Ferrier, A.** (2005). Gérer l'hétérogénéité en cycle II. *IUFM de Bourgogne*.
- **Ghazel, T.** (2012). L'approche par compétences : définition et principes. *Ekablog*.
- **Gherbaoui, A.** (2017). L'hétérogénéité des apprenants en classe de FLE : un défi à relever. *Annales des lettres et des langues*, Vol. 1, n°9, pp. 52-67.
- **Guersas, H.&Geursas, N.** (2021). Difficultés de l'application de l'approche par compétences dans l'enseignement du FLE au niveau de l'enseignement secondaire selon les avis des enseignants. *Al-Jamie Journal*, Vol. 6, n°2, pp. 1266-1284.

- **Hirtt, N.** (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, n°39.
- **Hussein, T.** (2021). Autour de la pédagogie différenciée : fondements théoriques et démarches pratiques. *Research in Language Teaching*, Vol. 02, n°14, pp. 24-25.
- **Journal Officiel de la République Algérienne** (2008). N°4, 19 Moharram 1429, 27 janvier 2008, Chapitre 2, Article 4.
- **KORIBAA, N.&ZERNADJI, C.** (2024). La pédagogie différenciée : vers une meilleure prise en compte des différences individuelles dans l'enseignement. *Journal of Human and Society Sciences*, Vol. 13, n°02, pp. 684-710.
- **Miloudi, M.** (2024). Vers une prise en compte de la pédagogie différenciée dans une société en miniature : le cas des étudiants du département de français de l'Université d'El-Oued, Algérie.
- **Perrenoud, P.** (1997). Gérer la progression des apprentissages : voyage autour des compétences. n°12, pp. 24-29.
- **Perrenoud, P.** (2018). *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Université de Genève.
- **Formation2011** (2011). Principes de base de la pédagogie différenciée.
- **Wikipédia** (2018). Théorie des intelligences multiples.