

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Amar Télidji – Laghouat
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française



جامعة اعمار تليجي الاغواط
Université Amar Telidji - Laghouat

Mémoire pour l'obtention d'un master en Didactique des Langues Étrangères.

Intitulé,

État des lieux des conditions nécessaires à l'application de la PD pour l'enseignement de la CE en classe de FLE au profit des apprenants de la 1^{ère} AM.

Présenté par : BENNOUNA Hadil

Sous la direction de : Madame ROUIS.

Devant un jury composé de :

- Mme ZIOUANI, MCB, UATL, **examinatrice**
- Madame MATTALLAH, MCB, UATL, **présidente**
- Mme ROUIS, MAA, UATL, **rapporteuse**

Année universitaire 2024-2025

Remerciements

(وَآخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ)

Avant tout chose, louange à ALLAH, sans ce qui ce travail n'aurait surement pas vu le jour, dont la force qu'il nous a prodigué, nous a permis de finaliser nos études et de mener à bon port notre cursus scolaire et universitaire.

Nous tenons à exprimer notre sincère gratitude à notre directrice de recherche madame ROUIS qui a accepté de suivre ce travail de recherche.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Nous adressons, également, nos sincères remerciements à monsieur Kamel CHAKOUM et madame Meriem BOURAHLA, inspecteurs de l'enseignement moyen à Laghouat, pour leur précieuse collaboration.

Nous tenons à remercier toutes personnes ayant contribué, de prêt ou de loin, à la finalisation de ce mémoire, trouvant ici l'expression de notre indéfectible gratitude.

Dédicace

Tous les mots du monde ne peuvent expliquer mon appréciation, mon amour, mon respect et ma reconnaissance ; tout ce que je peux dire, c'est que je dédie ce travail à :

Mon cher père ;

Vous êtes la personne qui aime la Science et qui nous pousse toujours à rechercher la connaissance ; que Dieu vous bénisse cher père et vous garde toujours à mes côtés.

Ma chère mère ;

Vous êtes ma source d'inspiration et ma plus grande supportrice. Vous avez été la lumière qui a éclairé mon chemin et le pilier sur lequel je me suis appuyé ; que Dieu vous protège ma chère mère.

Mon frère Saci et Mes sœurs AMIRA et TAKHWA ;

Votre présence et votre impact positif ont façonné mon parcours et ont contribué à ma croissance personnelle et professionnelle.

À tous ceux que j'aime et qui m'aiment.

Résumé

Le présent mémoire s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE) qui s'intéresse à l'intégration de la pédagogie différenciée dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit, plus précisément en 1^{ère} année du cycle moyen. Il a pour objectif principal d'examiner les perceptions et les pratiques des enseignants face à cette approche, tout en identifiant les contraintes qui en freinent l'application effective en classe. La première partie du travail s'attache à poser les fondements théoriques de la PD ; présentant ses principales définitions, ses caractéristiques, ses avantages, ainsi que les limites qu'elle peut rencontrer dans un contexte d'enseignement. On y trouve, aussi, l'enseignement de la compréhension de l'écrit, à travers l'analyse de ses objectifs, des étapes de sa séance, des activités proposées et des modalités d'évaluation. La deuxième partie repose sur une enquête de terrain menée au niveau des établissements de l'enseignement du cycle moyen. Pour ce faire, deux outils ont été mobilisés : une fiche de renseignement visant à décrire les conditions matérielles et pédagogiques des établissements ; et un questionnaire adressé aux enseignants de la 1^{ère} AM afin de recueillir leurs représentations, leurs méthodes et leurs difficultés relatives à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dans le cadre de l'enseignement de la compréhension de l'écrit. L'analyse des données recueillies met en évidence un écart entre la demande de la pédagogie différenciée et l'offre du terrain.

Mots clés : pédagogie différenciée, compréhension de l'écrit, enseignants de FLE, environnement scolaire, 1^{ère} AM

Abstract

This thesis falls within the field of French as a foreign language (FFL) didactics and focuses on the integration of differentiated instruction in teaching reading comprehension, specifically in the first year of the middle school. Its main objective is to examine teachers' perceptions and practices regarding this pedagogical approach, while identifying the constraints that hinder its effective application in the classroom. The first part of the study presents the theoretical foundations of differentiated pedagogy, including its main definitions, characteristics, advantages, and the possible limitations it may face in an educational context. It also includes a discussion on the teaching of reading comprehension, analyzing its objectives, session structure, proposed activities, and evaluation methods. The second part is based on fieldwork conducted in middle school institutions. Two tools were used: a data sheet describing the material and pedagogical conditions of the schools, and a questionnaire distributed to the first year middle school FFL teachers to gather their representation, methods, and challenges related to the implementation of differentiated instruction in reading comprehension. The analysis of the collected data highlights a gap between the pedagogical needs of differentiated instruction and the realities of the field.

Keywords: differentiated instruction, Reading comprehension, FFL teachers, school environment, first-year middle school

التلخيص :

يندرج هذا البحث في مجال تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، و يركز على دمج البيداغوجيا الفارقية في تدريس فهم المكتوب، و بالتحديد في السنة الأولى من التعليم المتوسط. يهدف هذا العمل إلى دراسة تصورات الاساتذة و ممارستهم تجاه هذا النهج، مع تحديد العراقيل التي تعيق تطبيقه الفعلي في القسم. نتناول في الجزء الأول من هذا العمل الاسس النظرية للبيداغوجيا الفارقية، من خلال عرض تعريفاتها الاساسية، خصائصها، مزاياها، بالاضافة الى حدودها المحتملة في سياق التعليم. كما يتضمن هذا الجزء عرضاً لتعليم فهم المكتوب، عبر تحليل الأهداف، ومراحل الحصة، والأنشطة المقترحة، وطرق التقييم. أما الجزء الثاني، فيعتمد على تحقيق ميداني تم تنفيذه على مستوى مؤسسات التعليم المتوسط. وقد تم استخدام أداتين رئيسيتين: بطاقة معلومات تصف الظروف المادية والبيداغوجية للمؤسسات، واستبيان موجه لأساتذة السنة الأولى متوسط لاستقصاء تمثلاتهم، وطرقهم، والصعوبات التي يواجهونها في تطبيق البيداغوجيا الفارقية في تدريس فهم المكتوب. وقد أظهرت نتائج تحليل المعطيات وجود فجوة واضحة بين متطلبات البيداغوجيا الفارقية والواقع الميداني.

الكلمات المفتاحية : البيداغوجيا الفارقية، فهم المكتوب، أساتذة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ، البيئة المدرسية، السنة الأولى متوسط

Liste des tableaux

numéro	Intitulé	Chapitre	Page
1	Le contenu de l'enseignement/apprentissage de la CE en classe de 1ère AM	I	7
2	Le degré de représentativité de l'échantillon	II	26
3	Le degré d'ancienneté des enseignants dans l'enseignement du FLE au cycle moyen	II	28
4	Le degré d'expérience des enseignants dans l'enseignement du FLE en 1ère AM	II	29
5	La charge des effectifs des apprenants en 1ère AM	II	50
6	L'étendue de l'encadrement pédagogique pour l'enseignement du FLE aux apprenants de la 1ère AM	II	51
7	Répartition du volume horaire hebdomadaire des enseignants de FLE en 1ère AM	II	53
8	La conception de l'emploi du temps des enseignants de FLE de la 1ère AM	II	54
9	Disponibilité des salles et disposition matérielle pour l'enseignement en 1re AM	II	55
10	Les équipements disponibles dans les établissements	II	56
11	Les ressources documentaires disponibles dans les établissements scolaires	II	57
12	Le contact de l'enseignant de FLE avec les différents acteurs du système éducatifs.	II	59
13	Les critères de répartition des apprenants en classe	II	60

Liste des figures

numéro	Intitulé	Chapitre	Page
1	Le niveau de familiarité des enseignants de FLE avec la PD	II	30
2	L'emplacement pédagogique de l'application de la PD	II	30
3	Les facteurs de différenciation des apprenants selon les enseignants	II	31
4	Les besoins spécifiques des apprenants en CE liés aux différences remarquées par les enseignants	II	32
5	Ce que pensent les enseignants de la pertinence de la PD pour l'enseignement du FLE en contexte algérien	II	35
6	Les obstacles qui se dressent contre la mise en application de la PD selon les enseignants	II	36
7	Usage déclaré de la PD par les enseignants de FLE	II	38
8	Les pratiques différenciées adoptées par les enseignants pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en CE	II	39
9	Les démarches entreprises par les enseignants pour identifier les besoins spécifiques des apprenants	II	40
10	Les modes de prise en charge choisis par les enseignants pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en CE	II	40
11	La planification suivie par les enseignants pour la prise en charge des apprenants ayant des besoins spécifiques	II	41

12	Les techniques utilisées par les enseignants pour éveiller l'intérêt des apprenants en CE	II	42
13	Les ajustements apportés par les enseignants aux activités de CE pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants	II	43
14	Les types de supports utilisés par les enseignants dans une même activité de compréhension de l'écrit	II	44
15	Les types de réponses acceptées par les enseignants lors de la correction des questions de CE	II	45
16	Les formes d'évaluation choisies par les enseignants pour la CE	II	46
17	Les rôles des apprenants dans les séances de CE, entre pérennité et changement	II	47
18	Les stratégies adoptées par les enseignants pour réduire les écarts de performance entre les apprenants	II	48

Tableau des matières

Introduction	1
Chapitre I : Apport théorique et méthodologique de recherche	
I.1. L'hétérogénéité en classe de FLE	3
I.1.1. Le statut et la fonction de la langue française en Algérie	3
I.1.2. Les parcours d'apprentissage	4
I.2. L'enseignement de la CE en classe de 1ère AM	6
I.3. La pédagogie différenciée et l'enseignement des langues	8
I.3.1. Quelques définitions de la pédagogie différenciée	8
I.3.2. La visée de la pédagogie différenciée	9
I.4. L'enquête par fiche de renseignements	17
I.4.1. La conception de la fiche	18
I.4.2. Le protocole d'enquête	19
I.5. L'enquête par questionnaire	22
I.5.1. La conception du questionnaire	22
I.5.2. Protocole d'enquête	23
Synthèse du chapitre	25
Chapitre II: Discussion et interprétation des résultats	
II.3. Le corpus obtenu	26
II.3.1. L'échantillon récupéré	26
II.3.2. La méthode de présentation des données recueillies	27
II.4. L'analyse du corpus	27
II.4.1. Le profil des enseignants de FLE	28
II.4.1.1. L'expérience pédagogique des enseignants	28
II.2.4. Les conditions pédagogiques	49
II.2.5. Les conditions organisationnelles	52
II.2.6. Les conditions matérielles	56
II.2.7. Le réseau d'information et de communication	58
Synthèse du chapitre	60
Conclusion	61

Introduction

Dans les systèmes éducatifs contemporains, l'hétérogénéité des élèves constitue une réalité incontournable. Chaque apprenant est porteur de caractéristiques propres : styles cognitifs, rythmes d'apprentissage, bagages culturels, intérêts, motivations et niveaux de compétences. Cette diversité se manifeste de manière marquée dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), notamment au cycle moyen, où les enseignants doivent faire face à des classes composées d'élèves aux profils variés, tant sur le plan linguistique que pédagogique. Dans un tel contexte, il devient indispensable d'adapter les pratiques pédagogiques afin de répondre aux besoins de tous les apprenants.

La pédagogie différenciée, en tant qu'approche éducative centrée sur la prise en compte des différences individuelles, apparaît alors comme une réponse pertinente à cette diversité. Elle ne vise pas à enseigner davantage ou différemment à certains, mais à proposer à chacun un chemin d'apprentissage adapté, lui permettant de progresser selon ses potentialités. En d'autres termes, différencier, c'est organiser la classe de manière à offrir à chaque élève des situations d'apprentissage qui lui soient accessibles, tout en l'amenant à dépasser ses difficultés. Toutefois, la mise en œuvre effective de la PD pose un certain nombre de problèmes sur le terrain. Bien que recommandée par les travaux de recherche et valorisée dans les discours pédagogiques, elle se heurte à diverses contraintes : surcharge des effectifs, manque de formation des enseignants, insuffisance de ressources didactique, ou encore absence d'un réel accompagnement institutionnel. Ces obstacles rendent la tâche difficile, en particulier lorsqu'il s'agit d'intégrer cette approche dans l'enseignement d'une compétence aussi essentielle que la compréhension de l'écrit, qui représente un pilier fondamental de l'apprentissage du FLE. En effet, enseigner la CE de manière différenciée suppose une maîtrise fine des composantes de cette compétence, une capacité à concevoir des activités adaptées aux niveaux des élèves, ainsi qu'une gestion pédagogique souple et réfléchie. Cela implique aussi une connaissance approfondie des obstacles que rencontrent les élèves face à l'écrit et des moyens de les surmonter.

Partant de ces constats, notre travail de recherche s'inscrit dans une démarche d'exploration des pratiques effectives des enseignants de FLE au cycle moyen, plus précisément en 1^{ère} année du cycle moyen, en ce qui concerne l'utilisation de la pédagogie différenciée dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Il s'agit de mieux comprendre leurs représentations, leurs choix pédagogiques, les limites qu'ils rencontrent et les solutions qu'ils tentent de mettre en œuvre.

Notre démarche scientifique se penche sur les questions suivantes : L'application de la PD est entravée par ses inconvénients ou/et par les contraintes liées à la réalité de l'enseignement du FLE au cycle Moyen? Que faire pour optimiser son application en classe de FLE ?

Pour obtenir des pistes de réponse, nous avons supposé un certain nombre d'hypothèses que nous allons présenter comme suit :

- La PD comporterait des inconvénients qui constitueraient de véritables problèmes pour son application;
- Le contexte réel de l'enseignement du FLE au cycle Moyen représenterait un milieu peu favorable à l'application de la PD ;
- Proposer aux membres du système éducatif des plans d'action réalisables à petite échelle pourrait les encourager à entreprendre des aménagements majeurs pour permettre à la PD de remplir sa mission auprès des apprenants et des enseignants.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses nous avons réalisé une recherche à la fois théorique et pratique au niveau de l'enseignement de la CE en classe de 1^{ère} année du cycle moyen. En effet, nous avons adopté une démarche méthodologique combinant l'analyse documentaire et une enquête de terrain auprès d'enseignants de FLE. Le compte-rendu de cette investigation a fait l'objet de deux chapitres. Le premier chapitre répond à deux visées : théorique et méthodologique. D'un point de vue théorique, il aborde trois volets : l'hétérogénéité en classe de FLE, la pédagogie différenciée comme approche d'enseignement et la compréhension de l'écrit comme compétence de FLE. D'un point de vue méthodologique, il présente la conception des outils de recherche et le déroulement des deux enquêtes menées sur le terrain.

Le deuxième chapitre, quant à lui, il est à caractère empirique. Il présente les informations recueillies, l'analyse des données constituées et l'interprétation des résultats obtenus.

À travers ce travail de recherche, notre objectif est d'apporter un éclairage pertinent sur les conditions réelles d'application de la pédagogie différenciée en classe de FLE au cycle moyen et de proposer des pistes de réflexion pour une meilleure prise en charge des besoins diversifiés des apprenants.

Chapitre I

**Apport théorique et méthodologique de
recherche**

Dans ce chapitre, nous allons présenter les fondements théoriques liés à la pédagogie différenciée (PD) et à son intégration dans l'enseignement des langues étrangères, notamment le français langue étrangère (FLE). Pour ce faire, nous commençons par une série d'informations relatives au contexte algérien et à l'enseignement du FLE afin de mettre en évidence les traits d'hétérogénéité qui justifient le recours à la PD. Ensuite, nous approfondissons la notion même de pédagogie différenciée pour cerner les contours tout en relevant les confusions qui lui sont souvent associées. Une fois cette approche clarifiée, nous allons évoquer notre champ de recherche à savoir l'enseignement de la compréhension de l'écrit (CE) en classe de FLE au profit des apprenants de la 1^{ère} année du cycle moyen (1^{ère} AM). Dans ce chapitre, nous allons, également, faire la présentation détaillée des éléments ayant constitué les enquêtes menées sur le terrain ainsi que les difficultés rencontrées dans leur réalisation.

I.1. L'hétérogénéité en classe de FLE

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), les enseignants sont quotidiennement confrontés à une diversité marquée parmi leurs apprenants. Cette hétérogénéité se manifeste sous différentes formes : niveaux de compétence linguistique, styles d'apprentissage, rythmes de progression, origines culturelles ou encore motivations personnelles. Elle constitue à la fois une richesse pédagogique et un défi important pour le système éducatif, notamment au cycle moyen, où les différences entre élèves tendent à s'accroître. Pour comprendre les caractéristiques et les implications de cette diversité nous allons exposer des facteurs susceptibles d'accroître le phénomène de l'hétérogénéité en classe de FLE.

I.1.1. Le statut et la fonction de la langue française en Algérie

En Algérie, la langue française occupe une place singulière, à la croisée de l'histoire, de la politique linguistique et des pratiques sociales. Héritée de la période coloniale, elle n'a jamais été totalement reléguée au second plan, malgré la politique d'arabisation engagée depuis l'indépendance. Selon Mohammed BENRABAH (2007), il s'agit de « *langue seconde de fait, bien qu'il n'ait pas de statut officiel.* ». Aujourd'hui encore, elle continue d'être utilisée dans l'administration, l'Enseignement Supérieur, les Médias et certains secteurs économiques, ce qui lui confère un statut fonctionnel important, bien qu'officiellement elle soit considérée comme une langue étrangère dans le système éducatif. Introduite dès la troisième année

primaire, la langue française est une matière scolaire obligatoire, mais son enseignement reste marqué par de fortes disparités. À ce propos, Abdelhamid CHACHOU (2006), « *Le français constitue une langue étrangère enseignée à l'école, mais il fonctionne dans la réalité comme une langue seconde pour une partie de la population.* » En effet, selon les régions (urbaines ou rurales), le niveau de qualification des enseignants, l'accès aux ressources éducatives, et le contexte sociolinguistique des familles, l'exposition à la langue française peut être très inégale. Certains élèves bénéficient d'un environnement familial ou médiatique où le français est présent, d'autres y sont très peu exposés, voire pas du tout. À cela s'ajoutent les différences d'attitude vis-à-vis de cette langue, perçue tantôt comme un capital linguistique valorisant, tantôt comme une langue étrangère imposée. Ces inégalités d'appropriation de la langue française se traduisent par une hétérogénéité linguistique marquée en classe de FLE dès le début de la scolarisation. Les écarts entre les élèves en termes de compréhension, d'expression, de vocabulaire ou de prononciation compliquent l'organisation d'un enseignement uniforme. Face à cette réalité, la pédagogie différenciée apparaît non plus comme une option parmi d'autres, mais comme une nécessité pédagogique. Elle permet de prendre en compte les besoins, les acquis et les difficultés spécifiques de chaque élève, dans le but de favoriser une progression équitable pour tous.

I.1.2. Les parcours d'apprentissage

Le système éducatif algérien est structuré en plusieurs cycles successifs : le Préscolaire (non obligatoire), le Primaire, le Moyen et le Secondaire. Si cette organisation vise à assurer une progression logique des apprentissages, elle engendre néanmoins une hétérogénéité importante dès l'entrée au cycle moyen, notamment en ce qui concerne les acquis en langue française. Tous les apprenants n'ont pas suivi un parcours identique : certains ont bénéficié d'une scolarisation préscolaire où un premier contact avec le français a été initié, d'autres ont été scolarisés dans des contextes moins favorables, voire n'ont eu aucun accès au préscolaire. De même, la qualité de l'enseignement au primaire varie fortement selon les établissements, les moyens disponibles et les compétences des enseignants, notamment dans les zones rurales ou défavorisées. En outre, les redoublements, les interruptions de scolarité ou les changements fréquents d'école perturbent la continuité des apprentissages. Ces facteurs font que, dès la 1^{ère} année du cycle moyen, les élèves ne présentent pas un niveau homogène en FLE : certains maîtrisent déjà les structures de base de la langue, tandis que d'autres peinent à lire un texte court ou à écrire une phrase simple. Ainsi, les parcours éducatifs inégaux deviennent une cause majeure de la diversité des profils d'apprenants dans la même classe. Face à cette

réalité, il devient difficile pour l'enseignant de proposer une démarche unique d'enseignement. La pédagogie différenciée s'impose, ici, encore comme une solution adaptée, dans la mesure où elle permet de tenir compte des parcours scolaires antérieurs, des acquis réels des élèves, et d'ajuster les situations d'apprentissage en fonction de ces disparités.

I.1.3. Le savoir enseigné en classe de FLE

Le contenu même de l'enseignement en FLE constitue un facteur de différenciation entre les apprenants. En effet, la langue étrangère enseignée à l'école n'est pas un savoir homogène, mais un ensemble de compétences variées, relevant à la fois de la compréhension (orale et écrite) et de l'expression (orale et écrite). Chaque compétence mobilise des mécanismes cognitifs, linguistiques et méthodologiques spécifiques. Par exemple, comprendre un texte écrit sollicite des stratégies de lecture, des connaissances lexicales et une certaine autonomie face à l'écrit, tandis que s'exprimer oralement requiert de la fluidité, de la spontanéité et une aisance à interagir en temps réel. Ces savoirs, bien qu'enseignés dans un cadre commun, ne sont pas assimilés de manière identique par tous les élèves. Certains se montrent plus à l'aise dans les activités orales, notamment lorsqu'ils évoluent dans un environnement où le français est parlé, tandis que d'autres réussissent mieux à l'écrit, souvent grâce à une familiarité avec les codes scolaires ou à une pratique de la lecture. Ce décalage dans la maîtrise des différentes compétences langagières entraîne des profils d'apprenants très diversifiés : un élève peut exceller à l'oral tout en rencontrant de grandes difficultés à l'écrit, et inversement.

Par ailleurs, la nature des tâches proposées en classe – narrer, argumenter, décrire, comprendre un dialogue, rédiger une lettre ou interpréter un document – ajoute une couche de complexité supplémentaire. Les attentes varient en fonction des objectifs pédagogiques, ce qui implique des formes de savoirs différentes dans leur forme (production orale spontanée vs rédaction structurée) et dans leur fond (interaction immédiate vs réflexion construite). Cette diversité intrinsèque au contenu enseigné ne peut qu'amplifier les écarts d'apprentissage entre les élèves. Dans ce contexte, la pédagogie différenciée se présente comme un levier essentiel pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants. En tenant compte des forces et faiblesses de chacun, elle permet d'ajuster les approches pédagogiques selon les types de savoirs à transmettre, tout en maintenant une progression commune au sein du groupe classe.

En somme, en dépit de l'origine de la différence, « *La pédagogie différenciée s'appuie d'abord sur un constat anthropologique indiscutable : l'hétérogénéité entre les humains est*

de fait, et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie.
»(Bruno ROBBES, 2009)

I.2. L'enseignement de la CE en classe de 1ère AM

La différence entre les profils des apprenants est présente, davantage, au cycle Moyen. En effet, ce cycle représente le passage de l'initiation à l'autonomie. D'ailleurs, Mekki-Berrada (2009) estime que « *Les premières années du cycle moyen représentent un tournant dans l'apprentissage du FLE : les inégalités de niveau se creusent et exigent de nouvelles approches pédagogiques.* » En plus, en 1^{ère} année du cycle moyen (1ère AM), l'établissement reçoit des apprenants issus de différents établissements primaires ; cela veut dire que leur enseignement a été impacté par plusieurs facteurs de différences, à savoir : l'enseignant, l'établissement, l'environnement sociale, etc. La spécificité de ce cycle et les différences susceptibles de se manifester en 1^{ère} année justifient notre choix de prendre l'enseignement du FLE en classe de 1^{ère} AM comme échantillon d'étude dans notre recherche.

Selon les orientations du programme algérien de l'enseignement du FLE au cycle moyen¹, les compétences visées sont articulées autour d'une approche actionnelle et communicative, visant à permettre à l'apprenant d'agir dans des situations de communication authentiques. Ainsi, les activités proposées en classe doivent favoriser la capacité des apprenants à comprendre des messages oraux ou écrits, à interagir, à produire des discours appropriés et à mobiliser leurs acquis pour résoudre des tâches, principalement, langagières avec les quatre compétences (CE, CO, EO, EE). La compréhension de l'écrit, en particulier, devient plus complexe au cycle moyen, car elle suppose non seulement la reconnaissance de mots ou de structures, mais aussi l'inférence, l'interprétation et la synthèse d'informations. En plus, cette compétence constitue une compétence centrale du fait qu'elle offre à l'apprenant un réservoir d'informations et de bagage linguistique qu'ils pourra exploiter pour concevoir le contenu de sa production ; qu'elle soit écrite ou orale. En effet, cette compétence permet d'acquérir, non seulement, la capacité de décoder un message écrit mais aussi de le comprendre, de l'insérer dans son contexte et d'en tirer du sens selon les objectifs de lecture. En parallèle, les enseignants sont également appelés à travailler des compétences transversales telles que :

- La compétence grammaticale (maîtrise des structures) ;
- La compétence lexicale (élargissement du vocabulaire) ;

¹Ministère de l'Éducation Nationale. Programme d'enseignement de la langue française – Cycle moyen. Algérie, 2021.

- La compétence sociolinguistique (adéquation aux situations de communication) ;
- La compétence stratégique, essentielle pour faire face aux difficultés de compréhension ou d'expression.

Pour en savoir davantage à ce propos voici, dans le tableau cité ci-dessous, ce qui est proposé par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) concernant l'enseignement/apprentissage de la CE en 1^{ère} AM.

Tableau n°01. *Le contenu de l'enseignement/apprentissage de la CE en classe de 1^{ère} AM*²

Objectifs	- Développer la compréhension de textes explicatifs et prescriptifs à partir de supports sonores et visuels. - Produire à l'oral et à l'écrit des textes structurés.
Compétence	Comprendre et produire, oralement et par écrit, des textes explicatifs et prescriptifs adaptés à la situation de communication.
Composantes de la compétence	- Stratégies de compréhension (repérage, distinction essentiel/secondaire). - Stratégies de production (organisation, reformulation, structuration). - Grammaire de phrase et de texte (ponctuation, cohérence, lexique spécifique).
Activités d'apprentissage	- Lecture orale expressive, reformulation. - Reformulation de textes explicatifs/prescriptifs. - Production orale guidée et écrite (résumés, consignes). - Utilisation du résumé, prise de notes, travail collectif
Supports	Supports variés : visuels, sonores, écrits (textes avec schémas, images, tableaux), extraits explicatifs et prescriptifs.
Activités d'évaluation	- Évaluation formative à l'oral et à l'écrit. - Production écrite évaluée avec grille critériée. - Reformulation/restitution orale. - Échanges en interaction selon situation donnée.
Étapes de la séance	1- Mise en contexte (présentation du thème, du support, activation des connaissances préalables). 2- Compréhension (lecture ou écoute, repérage d'informations). 3- Production partielle (reformulation, résumé, structuration). 4- Production finale (texte oral/écrit selon consigne). 5- Évaluation et retour (feedback collectif ou individuel, autoévaluation avec grille).

De nos outils de recherche (fiche de renseignements et questionnaire) ainsi que dans l'analyse des données recueillies. Par exemple, nous allons interroger le terrain sur les différents supports utilisés par les enseignants, les activités demandées comme la reformulation, le résumé ou le travail collectif, en cohérence avec les stratégies proposées dans le tableau. Ainsi, le tableau reflète à la fois les orientations pédagogiques officielles et les attentes de la tutelle (le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement)

² <https://fr.scribd.com/document/821902550/Programme-de-la-langue-francaise-cycle-moyen> Consulté le 21 juin 2025 à 19:30

En somme, l'enseignement du FLE en 1ère AM, constitue une étape clé où les compétences enseignées dépassent l'apprentissage mécanique de la langue pour évoluer vers une maîtrise fonctionnelle et autonome en lien avec les exigences croissantes des tâches scolaires et de la vie sociale. Au cours de la séance de CE, l'apprenant est appelé à utiliser des facultés cognitives avec des performances individuelles telles que : la concentration, la mémorisation, l'attention, la motivation, etc. Par conséquent, les apprenants n'adoptent pas les mêmes stratégies et, donc, ne suivent pas forcément le même rythme d'apprentissage pour arriver à décoder un texte écrit. En ce sens, enseigner la compréhension de l'écrit de manière efficace nécessite une démarche didactique structurée, progressive et adaptée aux profils hétérogènes des apprenants.

I.3. La pédagogie différenciée et l'enseignement des langues

En se référant aux données exposées auparavant, il est évident que pour l'enseignement du FLE en contexte algérien, la pédagogie différenciée se présente comme une réponse pertinente à l'hétérogénéité des profils d'apprenants. Cette approche permettrait de mieux accompagner chaque apprenant dans l'acquisition progressive des compétences langagières, en particulier celle de la compréhension de l'écrit. De ce fait, il nous semble nécessaire de présenter des informations détaillées concernant cette approche ainsi que les conditions que son application exige en classe de FLE.

I.3.1. Quelques définitions de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée est une stratégie pédagogique dont le but est de personnaliser l'éducation en fonction des variations entre les apprenants afin de leur permettre, à tous, d'atteindre les objectifs d'apprentissages communs. Elle tient en compte la diversité des apprenants en termes de rythme d'apprentissage, de modes cognitifs, de niveau de compétence, d'intérêts et de besoins. Pour comprendre davantage cette pédagogie, nous avons consulté quelques chercheurs qui ont tenté de la définir.

Selon Louis LEGRAND (1984), la pédagogie différenciée est une « *tentative de réponse de la diversité des élèves par des démarches pédagogiques variées* » Elle ne signifie pas que chaque élève bénéficie d'un enseignement totalement individualisé, mais plutôt que l'enseignant varie ses pratiques et ses supports pour mieux répondre aux caractéristiques de chacun.

Pour Philippe MEIRIEU (1996), l'objectif de la pédagogie différenciée est de « *faire en sorte que tous les élèves atteignent les mêmes objectifs, mais par des chemins différents* » Cela implique une prise en compte de l'hétérogénéité de la classe comme une richesse et non pas comme un obstacle. Quant à Carol Ann TOMLINSON, chercheuse américaine spécialisée dans le domaine de Sciences de l'Éducation, plus précisément, dans le domaine de « la différenciation pédagogique », elle définit la pédagogie différenciée comme une méthode qui « *qui consiste à ajuster l'enseignement pour répondre aux besoins variés des apprenants* ». Elle insiste sur trois grande axes de différenciation : **le contenu** (ce que l'élève apprend), **le processus** (comment il apprend), et **le produit** (ce qu'il produit pour démontrer ses acquis).

Ainsi, la pédagogie différenciée se présente comme une option alternative aux approches uniformes, en mettant l'accent sur l'équité plutôt que l'égalité. En effet, cette approche repose sur l'idée que chaque apprenant possède un style d'apprentissage, une vitesse et des besoins individuels. L'enseignement différencié ne remet pas en question les objectifs à atteindre, mais modifie les méthodes employées pour y parvenir. Son objectif est de fournir à chaque apprenant les outils qui lui correspondent pour réussir ; et à l'enseignant des méthodes d'enseignements souples, diversifiées et focalisées sur l'apprenant.

I.3.2. La visée de la pédagogie différenciée

L'enseignement différencié est élaboré afin de faire face aux enjeux liés à la diversité des apprenants faisant partie de la même classe.

D'un point de vue conceptuel, la pédagogie différenciée favorise une approche axée sur l'apprenant, inspirée par plusieurs courants pédagogiques comme :

- Le constructivisme (Piaget, 1970) qui met l'accent sur la participation active de l'apprenant dans l'élaboration de ses connaissances.
- Le socioconstructivisme (Vygotski, 1997) qui souligne l'interaction sociale et le contexte dans l'apprentissage.
- La théorie des intelligences multiples formulée par Gardner (1997) qui met l'accent sur les diverses formes d'intelligences et encourage la diversification des moyens pédagogiques.

D'après Philippe MEIRIEU (1989), l'objectif de la pédagogie différenciée n'est pas d'offrir une formation à la carte, mais de mettre en place des conditions favorisant l'accès à

l'apprentissage pour chaque apprenant en fonction de ses capacités. Le but est de créer une structure pédagogique flexible où les méthodes, les ressources et le contexte d'apprentissage diffèrent, tout en maintenant des critères communs.

Ainsi la pédagogie différenciée implique :

- Une compréhension approfondie des apprenants, de leurs atouts et de leurs exigences, via des évaluations diagnostiques ou des observations fréquentes.
- Une variété des approches pédagogiques (travail en équipe, en atelier, individualisation des consignes, projets, etc.)
- Une flexibilité dans la gestion du temps et de l'espace (groupe basés sur les besoins, avancement personnalisé, autonomie partielle).
- Une évaluation formative continue, qui permet de suivre l'évolution de chaque apprenant et d'adapter les méthodes en fonction des besoins identifiés.

Elle est également considérée comme un processus évolutif basé sur des modifications continues. Dans ce contexte, l'enseignant assume le rôle de conseiller, d'organisateur, capable de créer des situations différenciées sans pour autant de se laisser submerger par une profession de préparatif ou par une gestion dispersée de la classe.

Pour résumer, la mise en place de la pédagogie différenciée s'appuie sur trois aspects essentiels:

1. La prise en compte de la diversité des apprenants ;
2. L'adaptation des méthodes pédagogiques à cette variété ;
3. La préservation d'objectifs partagés par tous.

Ceci constitue une démarche pédagogique axée sur l'équité, visant à favoriser la réussite de chaque individu en tenant compte de ses spécificités, et non au détriment de ce qui ne répond pas aux normes dominantes.

I.3.3. Les caractéristiques de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée, qui cherche à tenir compte de la diversité des apprenants, présente de nombreuses caractéristiques distinctives qui la différencient d'un enseignement standardisé, homogène et exclusivement centré sur le contenu à enseigner. Elle exige une démarche didactique dynamique, centrée sur l'apprenant et constamment adaptée.

Voici les principales caractéristiques de la pédagogie différenciée :

a. Une pédagogie centrée sur l'apprenant

La pédagogie différenciée prend en compte chaque apprenant comme un individu unique, ayant ses propres besoins, rythme d'apprentissage, intérêt et niveau de compétences. Elle cherche, donc, à placer l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage, en tenant compte de sa situation individuelle pour favoriser son développement.

b. Une organisation flexible de la classe

Au lieu d'une approche d'enseignement traditionnelle où tous les apprenants réalisent en même temps les mêmes activités, l'enseignement différencié se manifeste souvent par modifications de l'espace et du temps, l'enseignant pourrait mettre en place par exemple:

- Des groupes adaptatifs changeant en fonction des compétences ;
- Des ateliers circulaires ;
- Des parcours personnalisés ;
- Des moments de travail individuel ou collaboratif.

c. Des objectifs communs, des parcours variés

Un des principes fondamentaux de la pédagogie différenciée est que les objectifs restent les mêmes pour tous les apprenants même si les stratégies pour les atteindre varient. Cela nécessite une distinction :

- Des contenus (adapté la difficulté, ajouter ou réduire les ressources, varier les types de documents) ;
- Des processus (diversifier les démarches d'apprentissage) ;
- Des productions attendus (modalités d'évaluations flexibles: exposé, schéma, questionnaire, présentation orales, etc.).

d. Une évaluation formative et ajustée

Dans une approche pédagogique différenciée, l'évaluation joue un rôle primordial. Elle est à la fois formative, continue et diagnostique aidant à repérer les compétences, les problèmes et les progrès de chaque apprenant. Elle ne se limite pas à donner des sanctions mais d'orienter également les choix pédagogiques de l'enseignant. L'évaluation devient un outil au service de l'apprentissage.

e. Un positionnement réflexif de l'enseignant

Dans une approche différenciée, l'enseignant n'est pas seulement un transmetteur de savoir, mais un accompagnateur qui observe, analyse et modifie continuellement ses méthodes. Il doit se montrer adaptable, inventif et bien connaître ses apprenants pour mettre en place une différenciation efficace sans créer d'inégalités nouvelles.

f. une pédagogie de l'équité

L'objectif de la pédagogie différenciée n'est pas de faire réussir tous les apprenants de la même manière mais c'est d'offrir à chacun les outils nécessaires à sa réussite. Elle s'inscrit dans une logique d'équité plutôt que d'égalité pure, en adaptant les situations d'apprentissages aux différences réelles entre les apprenants.

En somme, la pédagogie différenciée consiste à adapter sans exclure, à diversifier sans renoncer aux normes, et à prendre en compte la diversité sans enseigner le groupe-classe. Elle exige une véritable participation de l'enseignant et une structuration minutieuse afin que chaque apprenant puisse avancer à son propre rythme tout en s'intégrant dans un mouvement collectif.

I.3.4. Comment se traduit la différenciation sur le terrain ?

La pédagogie différenciée ne se limite pas à la simple adaptation des activités d'apprentissage. Elle repose sur une diversité de types et de modalités d'intervention, ainsi que sur des principes didactiques précis, qui permettent de répondre de manière structurée à l'hétérogénéité des apprenants. Cette différenciation peut se manifester de différentes manières.

a. Types de différenciation

Selon Louis LEGRAND (1993), la pédagogie différenciée peut prendre deux formes principales :

- **Différenciation successive** : l'enseignant enseigne de manière frontale à l'ensemble de la classe, puis propose des activités différenciées en fonction des réactions et des difficultés constatées.

- **Différenciation simultanée** : les dispositifs différenciés sont conçus dès la phase de planification, pour être mis en œuvre au même moment dans la classe, selon les besoins et les profils des apprenants.

b. Modes de différenciation

On distingue généralement plusieurs modes d'intervention différenciée selon les éléments sur lesquels porte l'adaptation :

- **Différenciation par les contenus** : adapter le niveau de difficulté, la complexité ou la nature des savoirs enseignés.
- **Différenciation par les processus** : varier les stratégies pédagogiques (guidage, médiation, étayage) en fonction des styles cognitifs des apprenants.
- **Différenciation par les productions** : proposer plusieurs formes de restitution (oral, écrit, schéma, exposé, etc.).
- **Différenciation par l'environnement** : aménager l'espace, le temps ou les outils utilisés pour favoriser l'autonomie et la réussite.

c. Formes de différenciation

La différenciation peut également prendre plusieurs formes concrètes en classe selon les contextes d'enseignement :

- **Différenciation individuelle** : Chaque apprenant reçoit une tâche ou un soutien spécifique selon ses besoins personnels.
- **Différenciation par groupes de niveau** : Les apprenants sont regroupés temporairement selon leur niveau ou leur rythme.
- **Différenciation libre ou autonome** : L'apprenant choisit parmi plusieurs tâches proposées, selon ses préférences ou ses facilités.

d. Modalités de différenciation

La différenciation peut se faire à plusieurs niveaux :

- **Différenciation des supports** : utilisation des textes, des images, des vidéos au d'audio adaptés au niveau de langue des apprenants. Par exemple, pour une activité de

compréhension de l'écrit, certains élèves peuvent lire un texte simplifié tandis que d'autres travaillent sur un texte authentique plus complexe.

- **Différenciation des consignes:** formuler des consignes claires, graduées ou reformuler selon les besoins. Il est également possible de proposer plusieurs tâches pour un même objectif pédagogique.
- **Différenciation de l'évaluation:** offrir des modalités variées d'expression des acquis (exposé oral, résumé écrit, carte mentale, jeu de rôle...etc.) en lien avec les compétences travaillées.

Ces différentes différenciations peuvent être combinées dans une même séquence ou une même séance selon les objectifs de l'enseignant et la composition de la classe.

I.3.5. Les avantages de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée présente de nombreux avantages, tant pour les apprenants que pour les enseignants, surtout dans l'enseignement du FLE où l'hétérogénéité est marquée. Elle permet de mieux répondre aux besoins spécifiques des apprenants et d'améliorer leur engagement et leurs réussites.

Voici les principaux avantages de cette approche:

- Prise en compte de la variété des profils d'apprenants

Un des grands avantages de l'enseignement différencié est qu'il valorise et prend en compte la diversité des apprenants. Cette approche offre à chacun la possibilité d'évoluer en fonction de ses compétences, de son rythme personnel, de sa méthode d'apprentissage et de ses acquis antérieurs. C'est particulièrement bénéfique dans une classe de FLE où les apprenants montrent souvent une grande disparité dans leurs niveaux de langue.

- Renforcement de la motivation et de l'engagement chez l'apprenant

En proposant des activités adaptées aux intérêts et aux besoins des apprenants, la pédagogie différenciée favorise leur motivation. Les apprenants se sentent plus concernés et plus en confiance car les tâches proposées leur semblent accessibles et significatives. Cette valorisation de l'effort individuel renforce leur engagement dans l'apprentissage.

- Amélioration de la réussite scolaire

En diversifiant les méthodes d'apprentissage, la pédagogie différenciée diminue le risque d'échec scolaire. Elle offre aux apprenants l'opportunité d'améliorer leurs compétences à travers un soutien spécifique sans ralentir ceux qui avancent plus vite. Ainsi, chacun peut

atteindre les objectifs communs tout en suivant un parcours qui lui est adapté, Jean Luc BOCQUET(2016) estime que «*La pédagogie différenciée contribue à la réussite scolaire de tous les élèves.* »

- **Développement de l'autonomie et de la responsabilité**

Cette approche pédagogique encourage les apprenants à s'impliquer activement dans leur processus d'apprentissage. En leur proposant des choix, des activités personnalisées ou de projet à réaliser afin de les pousser à faire des efforts de réflexion, d'organisation et d'auto-évaluation. Cela encourage le développement de leur autonomie, une aptitude essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Philippe MEIRIEU(1985), « *Différencier la pédagogie, c'est donner la parole à l'imaginaire, libérer le désir, créer de l'irréversible.* »

- **Un climat de classe plus inclusif et coopératif**

La pédagogie différenciée favorise la coopération entre les apprenants plutôt que la compétition. Elle établit une atmosphère de respect des différences, dans lequel chaque apprenant peut trouver sa place. Les mécanismes de collaboration en équipe, les tutorats entre pairs ou les projets collectifs renforcent le sentiment d'appartenance à une communauté unie.

- **La flexibilité et l'innovation pédagogique**

La pédagogie différenciée pousse l'enseignant à innover dans ses pratiques : varier les supports, les démarches, les modalités d'évaluation. Cette diversité rend les cours plus dynamiques et vivants ; et permet de mieux capter l'attention des apprenants.

I.3.6. Les inconvénients de la pédagogie différenciée

Malgré les nombreux avantages de la pédagogie différenciée pour optimiser la réussite des apprenants, son application dans la pratique éducative présente certains défis. Elle engendre plusieurs problèmes d'ordre pédagogique, organisationnels, matériels et humains. Parmi lesquels, nous citons :

- **Charge de travail accrue par l'enseignant**

L'application d'une pédagogie différenciée nécessite une préparation pédagogique complexe. En effet, il faut créer plusieurs versions d'une même activité, modifier les supports, gérer différents rythmes d'apprentissage, organiser des groupes de travail ; et cela implique un temps de préparation considérablement qui représente un obstacle majeur pour les enseignants qui sont déjà surchargés. « *La planification et la mise en œuvre de la pédagogie différenciée*

exigent un investissement important de la part de l'enseignant en termes de temps, d'énergie et de préparation. »³

- **Gestion difficile de la classe**

La gestion d'une classe où les apprenants travaillent sur des tâches différentes ou selon des niveaux différents exige une grande maîtrise pédagogique ; il peut être difficile pour l'enseignant de suivre tous les groupes, de gérer les compétences et de garantir que chaque apprenant bénéficie d'un accompagnement efficace surtout dans des classes nombreuses ou bruyantes. « *Une différenciation mal gérée peut entraîner un sentiment d'exclusion, de honte ou de démotivation chez certains élèves. »⁴*

- **Manque de formation**

Beaucoup d'enseignants ne sont pas formés pour mettre en place la pédagogie différenciée d'une manière sérieuse et efficace. En effet, « *La pédagogie différenciée exige une formation continue et une collaboration étroite entre les enseignants pour partager les connaissances, les expériences et les bonnes pratiques. »⁵*Ce déficit de formation initiale ou continue peut conduire à des méthodes approximatives ou à une différenciation superficielle qui ne parvient pas à atteindre les buts fixés.

- **Matériel et ressources insuffisants**

La pédagogie différenciée nécessite une grande diversité de supports et de ressources tels que des textes de différents niveaux, des fiches de travail, des supports audio-visuels, matériel numérique, etc.

- **Risque d'accentuer les écarts entre les apprenants**

Certains dispositifs personnalisés tels que les groupes de besoins ou les parcours individualisés peuvent, involontairement, préjuger des apprenants en difficulté ou créer des sentiments d'exclusion. L'enseignant doit veiller à préserver l'unité du groupe-classe et à maintenir une cohérence pédagogique qui évite toute marginalisation.« *Dans certaines conditions, les groupes de besoins, les groupes de niveaux et le travail en groupe d'une manière générale accentuent ces écarts. »* (Pierre PERRENOUD, 1997)

³Coach Parental, article « Pédagogie différenciée : apprentissage sur mesure ! », section « Limites et défis de la pédagogie différenciée »

⁴Idem.

⁵Coach-Parental.net, rubrique "Limites et défis de la pédagogie différenciée"

En somme, la pédagogie différenciée malgré son ambition et son potentiel d'amélioration pour une école plus inclusive, n'est pas une solution miracle. Sa mise en pratique en classe rencontre des obstacles liés à la structure, aux ressources et aux institutions.

I.3.7. Les conditions d'application de la PD en classe de FLE

L'intégration de la différenciation pédagogique dans une classe de langue implique de considérer la diversité des profils d'apprenants comme une richesse à valoriser plutôt qu'un défi à éviter. Cette méthode favorise non seulement une réponse adaptée aux besoins individuels de chaque apprenant, mais aussi le développement d'une classe dynamique et inclusive. Différencier, dans une classe de FLE, permet de :

- adapter les supports en fonction du niveau de compréhension ;
- proposer des activités variées qui tiennent compte des intérêts des apprenants ;
- permettre à chacun d'évoluer à son rythme tout en progressant vers des objectifs communs.

Dans cette approche, l'enseignant devient concepteur de parcours différenciés et gestionnaire de l'hétérogénéité. Son rôle est d'identifier les besoins des apprenants, de créer des activités adéquates et d'établir une atmosphère bienveillante en classe où l'erreur est perçue comme une étape vers l'apprentissage.

Cela nous amène à dire que l'intégration de la pédagogie différenciée en classe de FLE exige donc :

- Une bonne connaissance du niveau des apprenants ;
- Une capacité de concevoir des supports adaptables ;
- Une forte maîtrise de la gestion de la classe notamment, en termes de temps, de regroupement et d'évaluation formative.

I.4. L'enquête par fiche de renseignements

Avant de s'interroger sur les pratiques pédagogiques différenciées mises en œuvre par les enseignants, il est essentiel de s'intéresser, tout d'abord, à l'environnement scolaire dans lequel s'inscrit l'enseignement de la compréhension de l'écrit et dans lequel évoluent les apprenants en interaction avec les enseignants. En effet, les conditions matérielles, humaines et institutionnelles jouent un rôle déterminant dans la possibilité d'appliquer des approches

différenciées en classe. Par conséquent, nous avons décidé de mener une enquête auprès d'un ensemble d'établissements scolaires de l'enseignement moyen. Nous allons, maintenant, expliquer les choix méthodologiques entrepris pour constituer le corps de cette enquête.

I.4.1. La conception de la fiche

Pour mener notre enquête, nous avons opté pour l'utilisation d'une fiche de renseignements comme outil de recherche. Ce choix est motivé par le fait que les informations dont nous avons besoin sont d'ordre technique (données chiffrées, éléments énumérés, listés, etc.). Par exemple : le nombre des apprenants et des enseignants. Notre fiche vise, d'une part, à identifier les différenciations qui existent déjà dans l'établissement et les facteurs qui pourraient en créer d'autres ; et d'autre part, de mettre en lumière les contraintes matérielles, organisationnelles et institutionnelles pouvant freiner l'application de la PD en classe de FLE. Pour ce faire, nous nous sommes intéressées à :

- les caractéristiques administratives des apprenants ;
- l'organisation du travail des enseignants ;
- les ressources matérielles et pédagogiques.

Cela nous a permis de concevoir une fiche comprenant sept catégories :

- a) Information sur les apprenants :** Elle vise à recueillir des données chiffrées sur les apprenants de la 1^{ère} AM pour évaluer le degré de surchargé et d'hétérogénéité.
- b) Informations sur les enseignants :** Cette rubrique comprend des informations sur la capacité et les conditions d'encadrement dont dispose l'établissement. Ces éléments sont importants pour évaluer les possibilités de mise en œuvre de pratiques enseignantes différenciées.
- c) Information sur les salles de classe :** L'objectif, ici, est de relever les données nécessaires pour évaluer l'adéquation matérielle conformément aux exigences de la différenciation pédagogique.
- d) Informations sur le matériel disponible :** Cette section d'informations va nous permettre d'estimer dans quelle mesure les enseignants disposent des outils nécessaires pour diversifier les supports et les activités de CE.
- e) Informations sur les ressources documentaire :** Elle met en évidence les ressources auxquelles peut se référer l'enseignant pour enrichir et diversifier les activités de CE.

f) Informations sur la séance de FLE en 1^{ère} AM : Cette rubrique présente des informations sur l'organisation des séances afin d'identifier les conditions temporelles pouvant influencer (positivement ou négativement) la différenciation pédagogique.

g) Informations sur la coordination pédagogique : Elle examine le niveau de collaboration entre membres du système éducatif à savoir, les enseignants, l'administration et les parents d'apprenants. Ceci va nous permettre d'évaluer l'existence d'un travail concentré, souvent recommandé dans le cadre d'une PD.

I.4.2. Le protocole d'enquête

Pour découvrir les conditions réelles de l'application de la pédagogie différenciée en classe de 1^{ère} AM, nous avons mené une enquête sur le terrain auprès d'un certain nombre d'établissements scolaires du cycle moyen. Pour ce faire, nous avons suivi une méthodologie structurée pour la sélection des établissements (échantillonnage) ainsi que pour le déroulement de l'enquête.

I.4.2.1. L'échantillonnage des établissements scolaire de l'enseignement moyen

La wilaya de Laghouat compte 72 établissements de l'enseignement moyen : 25 dans la ville de Laghouat et 47 dans les communes. Les établissements qui se trouvent dans les communes accueillent, en 1^{ère} AM, des apprenants venant d'établissements de l'enseignement primaire voisins (rue, boulevard) et des fois ils viennent d'une même école primaire quand, dans la commune, le nombre d'habitants est réduit. En plus, cette proximité rend la vie sociale très commune. Cela veut dire que les apprenants ne se distinguent pas beaucoup les uns des autres. Par contre, ceux qui rejoignent les établissements de la ville, ils viennent d'écoles primaires appartenant à des agglomérations plus étendues et plus éloignées (quartier cité, etc.) ; cela crée davantage de différences entre les apprenants. Par conséquent, nous avons décidé de mener notre enquête auprès des établissements d'enseignement moyen qui se trouvent dans la ville de Laghouat. Notre échantillon est composé de dix (10) établissements ce qui équivaut à 11% de la population totale comme l'exige les normes de la Recherche. Les établissements ont été sélectionnés selon les critères suivants :

- ✓ **La localisation géographique :** Nous avons choisi des établissements se situant dans les quatre points cardinaux de la ville (Est, Ouest, Nord et Sud) afin de garantir une certaine représentativité du territoire.

- ✓ **Les établissements de l'enseignement primaire voisins :** Nous avons, aussi, tenu compte de la proximité avec des écoles primaires afin d'identifier les établissements scolaires susceptibles d'accueillir des apprenants avec des profils différents.
- ✓ **La disponibilité et l'accessibilité des données :** La sélection a également pris en considération la réceptivité des directions d'établissements à notre démarche de recherche.

Avec ces critères, nous avons obtenu la sélection des établissements suivants :

- 1) AZZOUZ Mohamed⁶
- 2) BAGHDADI Belkacem⁷
- 3) BENTERBEH Mohamed⁸
- 4) BENTOUATI Ahmed⁹
- 5) CHERRAK Abdelkader¹⁰
- 6) CHOUHRA Habibe¹¹
- 7) EL-ZAHRA¹²
- 8) MCHETEY Aissa¹³
- 9) OUKID Allal¹⁴
- 10) SADDEKI Messoud¹⁵

I.4.2.2. La prise de contact avec les responsables des établissements scolaires

La prise de contact avec les établissements s'est effectuée de manière progressive et structurée. Après avoir sélectionné les établissements publics du cycle moyen, un premier contact a été établi, principalement par courrier électronique, afin de présenter l'objet de la recherche et solliciter une autorisation officielle. Une fois l'accord obtenu, des rendez-vous ont été organisés avec les responsables pédagogiques pour exposer les objectifs de l'enquête

⁶ AZZOUZ Mohamed, Trans-Sahara Route nationale, Laghouat.

https://maps.app.goo.gl/yQCq6TE2TFfgMTfK6?g_st=com.google.maps.preview.copy

⁷ BAGHDADI Belkacem, à proximité de l'hôpital Guellouma, Oasis Nord, Laghouat.

https://maps.app.goo.gl/1gWGjgo8BdZ9oJoC6?g_st=com.google.maps.preview.copy

⁸ BENTERBEH Mohamed, cité El-Gouatin Oasis Nord, Laghouat.

https://maps.app.goo.gl/gNSveQ4kS2pDioqX9?g_st=com.google.maps.preview.copy

⁹ BENTOUATI Ahmed, cite El-Moudjahidine, Laghouat.

https://maps.app.goo.gl/HGrYFk32UzCbSUkcA?g_st=com.google.maps.preview.copy

¹⁰ CHERRAK Abdelkader, cité Kasr El-Faroudj, Laghouat.

https://maps.app.goo.gl/QRevQVYiGZ6g8z2n7?g_st=com.google.maps.preview.copy

¹¹ HABIB Chouhra, Avenue de l'indépendance,

https://maps.app.goo.gl/bWXSsqYbwrtpgfg36?g_st=com.google.maps.preview.copy

¹² EL-ZAHRA, rue Docteur Saadane, Laghouat.

https://maps.app.goo.gl/icXa2s3N4rqOokVYA?g_st=ic

¹³ MCHETAH AISSA, Poste 18, Laghouat.

https://maps.app.goo.gl/v3TLw1aUPKzhTUQd8?g_st=ic

¹⁴ OUKID ALLAL, cite 330, Laghouat.

https://maps.app.goo.gl/WfaxuutZCNhiTAaE7?g_st=ic

¹⁵ SADDEKI MESSOUD, cité El-Mhafir, Laghouat.

https://maps.app.goo.gl/WfaxuutZCNhiTAaE7?g_st=ic

et les modalités de sa mise en œuvre. L'accueil des établissements s'est globalement révélé positif, facilitant le remplissage des fiches de renseignements.

I.4.2.3. La récolte des données

La phase de récolte a été essentielle pour rassembler des données concrètes sur la réalité institutionnelle et matérielle de l'enseignement du FLE en classe de 1^{er}AM. Cette étape a été menée en plusieurs temps :

a) Dépôt et présentation de la fiche de renseignements

Une fois l'autorisation administrative obtenue, la fiche de renseignements a été remise en main propre à un interlocuteur désigné par la direction (souvent le conseiller général ou un enseignant expérimenté).

Une explication détaillée du contenu de la fiche a été fournie afin d'éviter toute ambiguïté. Les objectifs de chaque rubrique ont été explicités, notamment pour :

- La répartition des apprenants ;
- L'organisation de l'emploi du temps des enseignants ;
- Le matériel disponible ;
- Les modalités de coordination pédagogique.

b) Assistance aux responsables lors du remplissage de la fiche

Pour assurer la précision des informations recueillies, nous avons mis à la disposition de nos informateurs une assistance ponctuelle a été offerte lors du remplissage de certaines rubriques techniques. Cette démarche a permis de :

- orienter les responsables dans l'interprétation de certaines catégories ;
- éviter les réponses floues ou incomplètes.

c) Récupération et vérification des fiches

Une fois la fiche remplie une lecture minutieuse a été effectuée sur place pour :

- Vérifier la cohérence des données ;
- Clarifier les réponses floues ou incomplètes ;
- Corriger certaines imprécisions par une discussion avec les responsables concernés.

I.4.3. Les difficultés rencontrées

La réalisation de cette enquête a été marquée par plusieurs difficultés à différentes étapes. Avant même son lancement, il a parfois été difficile d'obtenir une réponse rapide de la part des établissements scolaires sollicités, certains ayant mis du temps à accorder leur autorisation ou à fixer un rendez-vous. Pendant la phase de passation, des contraintes de temps ont été relevées : certains responsables, souvent très sollicités, n'étaient pas toujours disponibles pour remplir les fiches ou pour recevoir les explications nécessaires. Par ailleurs, la diversité des niveaux de compréhension des termes techniques a exigé notre présence pour accompagner certaines réponses, ce qui a allongé le processus de recueil. Après la passation, la récupération des fiches a également posé quelques problèmes : certains documents ont été égarés ou rendus partiellement remplis, ce qui a nécessité un tri et, parfois, l'exclusion de certaines données du traitement final.

I.5. L'enquête par questionnaire

Pour notre deuxième enquête, nous avons opté pour une enquête par questionnaire parce qu'il s'agit d'un outil de recherche efficace et adapté à notre objectif : recueillir rapidement et de manière structurée les perceptions, les pratiques et les difficultés des enseignants de FLE en lien avec la pédagogie différenciée. Le questionnaire permet de toucher un nombre relativement important de participants dans un délai court, tout en assurant une certaine homogénéité dans la collecte des données.

De plus, cet outil facilite le traitement et l'analyse des réponses, notamment à travers des questions fermées ou semi-ouvertes, qui permettent une quantification des résultats. Il respecte également l'anonymat des répondants, ce qui favorise l'expression sincère des opinions, surtout lorsqu'il s'agit de sujets sensibles comme les pratiques pédagogiques et les limites rencontrées en classe. Enfin, le questionnaire s'inscrit dans une démarche exploratoire et descriptive qui correspond aux visées de notre recherche.

I.5.1. La conception du questionnaire

Nous avons conçu un questionnaire à destination des enseignants de la 1^{ère} AM pour recueillir des données fiables sur leurs représentations, leurs pratiques pédagogiques, ainsi que les obstacles qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique en classe de FLE.

La construction du questionnaire s'appuie sur les objectifs suivants :

- Identifier les connaissances des enseignants sur la pédagogie différenciée ;
- Saisir leurs perceptions de son utilité dans le contexte algérien ;
- Comprendre les pratiques qu'ils adoptent pour répondre aux besoins spécifiques de leurs apprenants en CE.

Le questionnaire se divise en trois grandes parties :

1. Informations professionnelles pour situer l'expérience et le profil des informateurs.
2. Connaissances et perceptions sur la pédagogie différenciée afin d'évaluer la familiarité des enseignants avec le concept de PD et de dégager leur opinion sur sa pertinence.
3. Pratiques et attitudes pédagogiques adoptées en compréhension de l'écrit, pour analyser comment ils adaptent leurs cours de CE aux profils hétérogènes des apprenants.

Chaque question a été formulée de manière claire et concise afin de faciliter la compréhension et d'encourager des réponses sincères. Des options de réponse fermées ont été privilégiées pour assurer une analyse quantitative, tout en laissant la possibilité aux enseignants de s'exprimer librement par des réponses ouvertes. Avec cette méthodologie, nous avons obtenu un questionnaire comprenant 21 questions réparties en 17 questions fermées et 03 questions ouvertes. Pour les questions fermées, nous avons donné la possibilité à l'informateur d'étayer davantage sa réponse.

I.5.2. Protocole d'enquête

Après avoir conçu le questionnaire destiné aux enseignants de FLE exerçant en 1^{ère} AM, nous avons mis en place un protocole rigoureux pour assurer la fiabilité et la représentativité des données recueillies. Ce protocole englobe l'identification de la population cible, les modalités de prise en contact avec les établissements, les conditions de diffusion et de récupération des questionnaires, ainsi que les précautions éthiques prises pour garantir l'anonymat et la liberté de réponse des participants. Ce cadre méthodologique nous a permis de collecter des données pertinentes et exploitables, en lien directe avec notre problématique de recherche.

I.5.2.1. L'échantillonnage des enseignants de la 1^{ère} AM

Au niveau de la wilaya de Laghouat, il y a 360 enseignants de FLE qui exercent au cycle de l'enseignement moyen. Nous avons décidé de travailler avec ceux qui travaillent dans la ville

de Laghouat pour les mêmes raisons qui ont justifiées l'échantillonnage des établissements scolaires (cf. II.1.2.1.). Dans la ville de Laghouat, il y a 125 enseignants de FLE de l'enseignement moyen. Pour notre recherche, nous nous sommes adressés à ceux qui enseignent la 1^{ère} AM ; ils représentent un total de 50 enseignants. Avec les 11%, exigé par la Recherche, nous obtenons un échantillon composé de 05 enseignants ; ce nombre nous a semblé insuffisant pour garantir la représentativité de l'échantillon ; alors, nous avons décidé d'élargir notre échantillon d'informateurs en contactant plus d'enseignants de la 1^{ère} AM. Pour ce faire, nous avons diffusé notre questionnaire, d'une part, auprès des enseignants qui travaillent dans les établissements sélectionnés pour notre première enquête ; et d'autre part, des enseignants de d'autres établissements que nous avons pu contacter à l'aide des adresses électroniques qui nous ont été communiquées par les deux inspecteurs de la ville de Laghouat : monsieur Kamel CHAKOUM et madame Meriem BOURAHLA.

I.5.2.2. La prise de contact avec les informateurs

Le contact initial avec les enseignants a été établi principalement par voie numérique. Nous avons utilisé des plateformes et des applications de communication comme *Facebook* et *WhatsApp*, ainsi que des groupes professionnels d'enseignants de FLE sur les réseaux sociaux¹⁶ Le contact avec certaines enseignantes a été établi par l'intermédiaire de leurs comptes personnels sur les réseaux sociaux (Facebook, WhatsApp), tandis que d'autres ont été joints par courrier électronique. Un message d'introduction accompagnée d'une note explicative a été partagé avec les informateurs, précisant l'objectif de l'étude, la confidentialité des réponses et l'utilisation strictement académique des données recueillies.

I.5.2.3. La diffusion du questionnaire

Le questionnaire a été diffusé sur la plateforme de Google Forms¹⁷; cela a facilité sa diffusion et son accessibilité. En effet, le lien du formulaire a été partagé avec les enseignants sélectionnés qui ont été invités à y répondre dans un délai défini : deux jours après l'envoi du questionnaire. Cette modalité de diffusion a été choisie pour des raisons pratiques telles que : une diffusion plus large, un gain de temps considérable, une facilité dans la collecte des données, une meilleure gestion des contraintes géographiques.

¹⁶<https://www.facebook.com/share/g/16iyqWqtg9/?mibextid=wwXIf>
<https://www.facebook.com/share/g/19Wx9MryR8/?mibextid=wwXIf>

¹⁷Google Forms est un outil gratuit proposé par Google, permettant de créer des questionnaires en ligne, de les diffuser facilement via un lien ou par e-mail, et de collecter automatiquement les réponses dans un tableau de données pour une analyse simplifiée.

I.5.2.4. La récupération des données

Etant donné la nature numérique du questionnaire, les données ont été automatiquement collectées et centralisées sur la plateforme utilisée. Cela a permis un traitement rapide et sécurisé des réponses. Certains informateurs ont respecté le délai de réponse fixé au préalable, mais, d'autres ont suscité plusieurs relances.

I.5.3. Les difficultés rencontrées

Malgré la simplicité et l'accessibilité du questionnaire en ligne via Google Forms, un nombre d'enseignants ont tardé à répondre, ce qui a nécessité des relances répétées. Par ailleurs, certaines réponses étaient incomplètes ou peu exploitables, ce qui a limité l'analyse de certains aspects. Enfin, le manque de temps des enseignants, souvent surchargés, a constitué un frein à la participation active à notre étude. Ces obstacles, bien que prévisibles, ont été gérés dans la mesure du possible pour préserver la validité de notre démarche.

Synthèse du chapitre

D'après les données présentées dans ce chapitre, l'intégration de la PD en classe de FLE trouve une justification renforcée non seulement par les spécificités générales de l'enseignement du FLE en contexte algérien, mais, aussi, par celles qui sont liées au cycle du Moyen et au niveau de la 1^{ère} année. Nous avons, également, découvert des modalités de différenciation variées et multiple. Toutefois, si la pédagogie différenciée semble offrir un cadre didactique adapté aux besoins spécifiques des apprenants, sa mise en œuvre effective en classe reste conditionnée par plusieurs facteurs. C'est pourquoi, nous allons mener une enquête sur le terrain pour faire l'inventaire des conditions réelles du terrain dans lequel la PD est amenée à être utilisée. Dans cette optique, nous avons élaboré une méthodologie de recherche mixte, reposant sur l'exploitation de fiche de renseignement institutionnel et sur un questionnaire adressé aux enseignants de FLE de 1^{ère} année moyenne. Le chapitre qui va suivre sera, ainsi, consacré à la présentation et l'analyse des données recueillies en vue d'identifier les conditions réelles dans lesquelles la PD est mise en œuvre dans les classes concernées.

Chapitre II

Discussion et interprétation des résultats

Ce chapitre présente l'analyse des données recueillies sur le terrain afin de confronter les principes théoriques de la pédagogie différenciée aux réalités concrètes de son application dans l'enseignement du FLE, notamment en compréhension de l'écrit en 1^{ère} AM à partir des fiches de renseignements remplies par les établissements et des questionnaires adressés aux enseignants. En premier lieu, nous allons étudier les réponses des enseignants en mettant l'accent sur leurs pratiques pédagogiques, leurs représentations de la PD et les obstacles qu'ils rencontrent en classe. En deuxième lieu, nous analysons les données fournies par les établissements à travers les fiches de renseignements ; ceci servira à dresser un état des lieux des conditions matérielles, organisationnelles et pédagogiques dans lesquelles évolue l'enseignement de la CE en 1^{ère} AM. En dernier lieu, nous allons proposer une interprétation croisée de ces résultats, afin d'identifier les principaux leviers et freins à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique dans le contexte observé.

II.3. Le corpus obtenu

Dans une enquête, il n'y a pas de garanties d'avoir un retour totalitaire des outils de recherche diffusés surtout qu'on travaille avec le facteur humain, comme, il est le cas pour notre contexte de recherche. En effet, que ce soit pour remplir la fiche de renseignement ou répondre aux questions formulées dans le questionnaire, notre investigation dépend, entièrement, du bon vouloir des informateurs. Néanmoins, pour anticiper sur un certain manque de retours positifs, nous avons fait une diffusion plus large de nos outils de recherche. Pour évaluer la pertinence de nos choix méthodologiques, nous allons présenter l'échantillon récupéré et la méthode de présentation des données recueillies.

II.3.1. L'échantillon récupéré

Avec la méthodologie de recherche que nous avons adoptée lors de la réalisation de nos enquêtes, nous avons obtenu l'échantillon représenté dans le tableau qui va suivre.

Tableau n°02. *Le degré de représentativité de l'échantillon*

Outil de recherche	Nombre diffusé	Nombre récupéré
Fiche de renseignement	10	10
Questionnaire	40	32

Le tableau ci-dessus présente le nombre d'exemplaires diffusés et effectivement récupérés des outils de recherche utilisés dans l'enquête. Il en ressort que l'ensemble des fiches distribuées a

été retourné complétées, ce qui traduit une bonne collaboration de la part des directions des établissements. En revanche, sur les 40 questionnaires distribués aux enseignants de FLE, 32 ont été récupérés, soit un taux de retour de 80 %. Ce taux reste satisfaisant dans le cadre d'une enquête de terrain, même s'il reflète un léger désengagement ou des contraintes pratiques chez certains enseignants (temps, surcharge, manque d'intérêt ou d'accessibilité).

II.3.2. La méthode de présentation des données recueillies

Pour rapporter les données de l'enquête par fiche, nous avons opté pour des tableaux parce qu'ils facilitent la visualisation et la lecture des informations recueillies ; et permettent de les regrouper de manière synthétique en mettant en évidence les tendances générales et les écarts significatifs. Pour le classement des données, nous avons suivi le même ordre des établissements dans tous les tableaux pour obtenir une lecture à la fois verticale et horizontale. Par contre, pour l'enquête par questionnaire, une fois le questionnaire distribué et rempli en ligne par les informateurs, les données ont été automatiquement recueillies via la plateforme numérique utilisée (Google Forms). Cette méthode a permis de centraliser les réponses dans un cercle relatif, facilitant ainsi leur organisation, leur visualisation et leur analyse. En effet, les réponses fermées (à choix multiples) ont été quantifiées et représentées sous forme graphique (diagrammes circulaire) afin de faciliter leur interprétation statistique. Les réponses ouvertes, quant à elle, ont fait l'objet d'un codage thématique : elles sont regroupées par idées récurrentes, analysées qualitativement, puis synthétisées.

II.4. L'analyse du corpus

Pour l'analyse du corpus, nous avons adopté une double approche : descriptive, pour exposer les résultats de manière objective à travers des pourcentages et des fréquences, et comparative, afin de confronter certaines variables (exemple : l'effectif des apprenants/la taille de la salle de classe, le nombre de classes/charge horaire de l'enseignant). Cette démarche a mis en évidence des corrélations entre les informations recueillies des deux enquêtes. Les résultats obtenus grâce aux croisements effectués entre les informations recueillies, nous ont permis d'identifier les facteurs qui détermineraient, de manière considérable, la réussite de l'application de la PD en classe de FLE ; c'est ce que nous allons découvrir.

II.4.1. Le profil des enseignants de FLE

L'analyse du profil des enseignants de FLE constitue une étape essentielle pour comprendre les dynamiques pédagogiques mise à l'œuvre en classe. Le recours à la pédagogie différenciée dépend en grande partie des caractéristiques professionnelles des enseignants : leur ancienneté dans l'enseignement du FLE, leur expérience au contact de la diversité chez les apprenants, ainsi que leur formation initiale et continue. Cette sous-partie vise à identifier dans quelle mesure le profil de l'enseignant peut influencer son application de la PD de manière effective dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

II.4.1.1. L'expérience pédagogique des enseignants

L'expérience pédagogique constitue un facteur essentiel dans la mise en œuvre de pratiques différenciées car elle influence la capacité de l'enseignant à adapter ses méthodes, à gérer l'hétérogénéité des élèves et à mobiliser des stratégies variées. En effet, l'expérience accumulée au fil des années peut jouer un rôle déterminant dans la capacité à adapter l'enseignement aux besoins diversifiés des apprenants. Pour en savoir davantage à ce propos, nous allons présenter deux informations qui portent sur le parcours professionnel de l'enseignant.

La première donnée concerne le degré d'ancienneté des enseignants de FLE exerçant au cycle moyen. Cette variable nous permet de situer les participants selon leur expérience professionnelle comme présenté dans le tableau qui suit.

Tableau n°03. *Le degré d'ancienneté des enseignants dans l'enseignement du FLE au cycle moyen*

Entre 15 et 20 ans	Entre 10 et 15 ans	Entre 02 et 05 ans	Entre 01 et 2ans
8	10	6	8

La majorité des répondants justifie d'une ancienneté significative dans l'enseignement du FLE, ce qui conférerait une valeur fiable à leurs perceptions et pratiques pédagogiques. Néanmoins, la présence d'enseignants débutants apporterait une vision complémentaire, souvent plus théorique, de la pédagogie différenciée.

Après avoir présenté le degré d'ancienneté des enseignants dans l'enseignement du FLE au cycle moyen, il convient maintenant de nous pencher plus précisément sur leur expérience dans l'enseignement de la 1^{ère} AM ; il s'agit de la deuxième donnée de cette section. Cette donnée est particulièrement pertinente dans notre étude, car elle permet d'évaluer la

familiarité des enseignants avec les caractéristiques spécifiques de ce niveau parmi lesquelles nous retrouvons la diversité des profils chez les apprenants.

Tableau n°04. *Le degré d'expérience des enseignants dans l'enseignement du FLE en 1^{ère} AM*

4 à 6 ans.	Un an ou deux	La première année
16	3	8

On observe une hétérogénéité dans l'expérience avec les apprenants de 1^{ère} AM. Certains enseignants ont une connaissance approfondie des difficultés de ce niveau, tandis que d'autres commencent à peine à les découvrir. Cette variété d'expériences peut expliquer les différences de pratiques et d'approches vis-à-vis de la pédagogie différenciée pour l'enseignement de la CE.

Interprétation du résultat obtenu

L'analyse des deux données – l'ancienneté dans l'enseignement du FLE et l'expérience en 1^{ère} AM – montre que les enseignants ont des parcours variés, ce qui influence leur façon d'aborder la PD. Ceux qui ont plus d'expérience apportent des pratiques solides et bien ancrées, tandis que les enseignants, plus récents, surtout en 1^{ère} AM, peuvent avoir une vision plus actuelle, mais parfois moins adaptée aux réalités de la classe. Cette diversité est une richesse, mais elle montre aussi l'importance de proposer des formations continues adaptées au niveau de la 1^{ère} AM, pour aider tous les enseignants à mieux répondre aux besoins variés des élèves.

II.4.1.2. Les connaissances des enseignants à propos de la PD

Identifier le degré de connaissances des enseignants vis-à-vis de la PD est une étape essentielle pour évaluer les conditions de sa mise en œuvre. Cette sous-section a pour objectif d'analyser, non seulement, le niveau de familiarité des enseignants avec cette approche pédagogique, mais aussi leur disposition à l'intégrer dans leurs pratiques de classe.

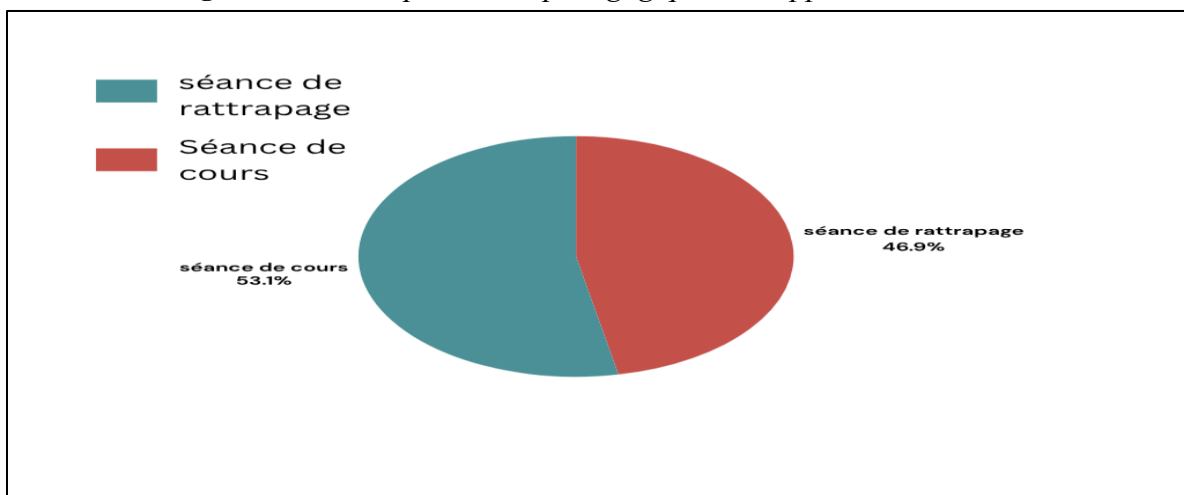
La première donnée analysée concerne la question « Avez-vous déjà entendu parler de la pédagogie différenciée ? » ; il s'agissait de déterminer si les enseignants ont déjà eu un contact avec le concept de la PD. Les réponses recueillies sont représentées dans la figure qui va suivre.

Figure n°01. *Le niveau de familiarité des enseignants de FLE avec la PD*



La lecture des données citées dans la figure ci-dessus, nous fait remarquer que tous les enseignants ayant participé à cette enquête (soit 100%) affirment avoir entendu parler de la pédagogie différenciée. Ce taux, qui témoigne d'une familiarité généralisée avec cette notion, laisse penser que la pédagogie différenciée fait désormais partie du paysage pédagogie de l'enseignement du FLE au cycle moyen. Toutefois, cette connaissance déclarative devra être confrontée à la compréhension réelle du concept et surtout à sa mise en œuvre effective en classe, notamment dans le cadre de l'enseignement de CE. À ce propos, nous passons à la deuxième donnée qui porte sur la nature de la séance dans laquelle les enseignants pratiquent la différenciation pédagogique. Cette dimension permet de mieux comprendre si la PD constitue une approche marginale, ponctuelle ou bien intégrée de manière plus systématique dans leur démarche d'enseignement. L'analyse de cette information nous aidera à situer le degré de présence effective de la différenciation dans la planification et la conduite des séances pédagogiques, notamment en compréhension de l'écrit.

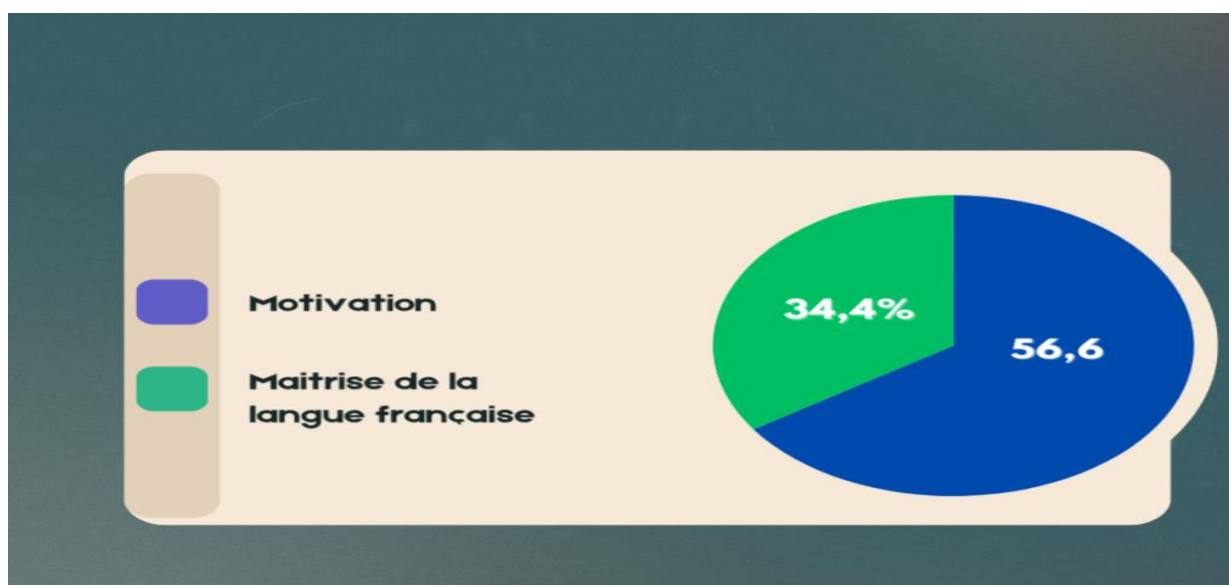
Figure n°02. *L'emplacement pédagogique de l'application de la PD*



La réparation des réponses est assez équilibrée, avec une légère préférence pour l'application de la pédagogie différenciée pendant la séance des cours ordinaires avec 53,1%, contre 46,9% pour les séances de rattrapage. Cela indique que les enseignants n'ont pas une vision unifiée de l'emplacement pédagogique de la mise en œuvre la PD ; l'idéal aurait été de cocher les deux propositions parce que les deux représentent une modalité de différenciation, mais, apparemment, les enseignants interrogés ne semblent pas être au courant de cela.

La troisième donnée porte sur les éléments qui, selon les enseignants, distinguent les apprenants. Cette nouvelle donnée nous permet de comprendre comment les enseignants perçoivent l'hétérogénéité de leurs élèves et quels facteurs — qu'ils soient cognitifs, affectifs ou sociaux — guident leur démarche de différenciation. L'analyse de ces réponses apporte un éclairage essentiel sur la manière dont la PD est pensée et adaptée aux réalités de la classe.

Figure n°03. *Les facteurs de différenciation des apprenants selon les enseignants*

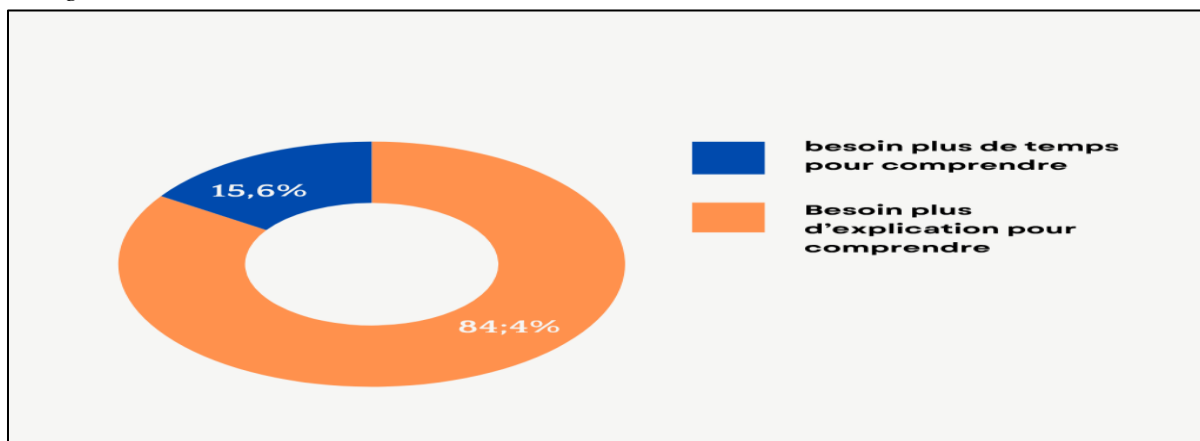


Les résultats montrent que la motivation est perçue par les enseignants comme la principale source d'hétérogénéité au sein de leurs classes (56,6%), suivi par la maîtrise de la langue française (34,4%). Cela met en évidence que les différences entre les élèves ne sont pas uniquement d'ordre linguistique, mais également attitudeles et affectives.

Après avoir relevé les facteurs de différenciation pris en compte par les enseignants, il est important de s'intéresser à la manière dont ces différences se traduisent en besoins spécifiques chez les apprenants, notamment dans le cadre de la compréhension de l'écrit. Il s'agit de la quatrième et dernière donnée de cette section. Cette information permet de mieux cerner les difficultés rencontrées par les élèves et perçues par leurs enseignants, qu'elles soient d'ordre

linguistiques, méthodologique ou cognitif. L'identification de ces besoins est essentielle pour évaluer la pertinence et l'adaptation des stratégies de différenciation mise en œuvre en classe de FLE.

Figure n°04. *Les besoins spécifiques des apprenants en CE liés aux différences remarquées par les enseignants*



Selon les données citées ci-dessus, il est à observer que les besoins spécifiques des élèves en compréhension de l'écrit se concentrent majoritairement sur le besoin de « plus d'explications » (84,4%), ce qui révèle des difficultés d'accès au sens du texte et une dépendance importante à l'enseignant pour réussir les tâches de lecture. En revanche, seuls 15,6% des enseignants identifient un besoin de temps supplémentaire, ce qui suggère que les aspects liés à la gestion du rythme d'apprentissage sont moins perçus comme problématiques, bien qu'ils puissent jouer un rôle dans l'appropriation du contenu.

Interprétation du résultat obtenu

Les données recueillies nous ont permis de cerner, globalement, le profil des enseignants. D'abord, la diversité de leur expérience produit un effet d'hétérogénéité dans la manière dont la PD est perçue, comprise et appliquée. Certains enseignants, plus expérimentés avec ce niveau semblent mieux identifier les besoins spécifiques liés à la compréhension de l'écrit, alors que d'autres, moins familiers, pourraient rencontrer des difficultés dans la sélection de la mise en œuvre d'approches différenciées. Par ailleurs, l'application de la pédagogie différenciée en séance de cours ou de rattrapage reflète une diversité ; ceci traduit l'absence d'une stratégie collective ou institutionnelle claire concernant les moments propices à la différenciation, et peut aussi témoigner d'un manque d'informations chez les enseignants quant à la pluralité des formes et des modalités de différenciation. Cela se confirme davantage

par le fait que, par exemple, les enseignants privilégient l'accompagnement cognitif plutôt qu'une gestion flexible du temps de lecture.

En ce qui concerne la diversité des profils des élèves au sein d'une même classe, l'hierarchisation des causes confirme que les enseignants perçoivent les différences d'apprentissage comme liées aux compétences cognitives et, aussi, à des dimensions affectives et comportementales. Néanmoins, il semblerait qu'ils ne soient pas conscients ou pas convaincus de l'impact des autres paramètres (âge, situation scolaire) alors que, certains établissements, les prennent comme critères de répartition des apprenants en classes ; cela prouve que ces facteurs sont reconnus comme éléments de différenciation par l'établissement mais pour les enseignants ce n'est pas le cas. Pourtant, le concept de PD est bien ancré dans le discours pédagogique des enseignants. Cela veut dire, comme nous avons déjà souligné, que cette connaissance déclarative ne garantit pas une mise en œuvre opérationnelle. Il est, donc, crucial de distinguer la familiarité avec le terme de sa réelle application en classe. D'ailleurs, les représentations personnelles de l'enseignant peuvent aussi intervenir dans ses pratiques enseignantes.

II.4.2.3. La perception des enseignants de la PD

Comprendre comment les enseignants perçoivent la PD constitue un volet essentiel de cette recherche. Au-delà des connaissances théoriques ou des pratiques déclarées, la perception qu'ont les enseignants de cette approche révèle leur degré d'adhésion, leurs représentations, mais aussi leurs éventuelles confusions ou réticences. Cette sous-section s'intéresse donc à la manière dont les enseignants définissent, interprètent et évaluent la PD dans le cadre de leur enseignement du FLE, en particulier dans les classes de 1^{ère} AM. Elle nous permettra de mesurer l'écart entre les principes pédagogiques attendus et la compréhension réelle qu'en ont les pratiques.

La première question analysée dans cette partie porte sur la manière dont les enseignants définissent-eux-mêmes la pédagogie différenciée. Il s'agit de cerner leurs représentations personnelle de cette approche, qu'elles soient issues de leur formation initiale, de lectures professionnelles ou encore de leur propre expérience en classe.

Les 32 enseignants, qui ont répondu à cette question, ont proposé des définitions variées de la pédagogie différenciée. L'analyse qualitative de leurs réponses permet d'identifier plusieurs tendances communes ainsi que des nuances révélatrices de leur compréhension du concept.

En premier lieu, une grande majorité des enseignants définissent la pédagogie différenciée comme :

- Une approche éducative ou une méthode d'enseignement (exemple : « *une méthode d'enseignement dans laquelle on adapte les activités selon les compétences des apprenants* »)
- qui vise à adapter ou à varier les supports, les démarches ou les activités pédagogiques selon le niveau des élèves, leurs besoins spécifiques, leur rythme d'apprentissage, leurs capacités ou styles d'apprentissage ; tout en maintenant un objectif d'apprentissage commun pour l'ensemble du groupe classe.

Cette compréhension rejoint les fondements théoriques de la pédagogie différenciée tels que décrits par Philippe MEIRIEU, ou ce qui témoigne d'une représentation relativement juste du concept chez de nombreux enseignants.

Exemples représentatifs

- « *c'est une manière d'enseigner qui prend compte les différences entre les élèves : leurs besoins, leurs rythmes, leurs capacités, leurs centres d'intérêt, etc.* » ;
- « *Approche éducative qui consiste à adapter l'enseignement aux besoins des élèves* » ;
- « *Donner à chacun ce dont il a besoin pour réussir* » ;
- « *Proposer plusieurs chemins pour atteindre le même objectif* ».

En deuxième lieu, certaines définitions restent superficielles ou partiellement formulées, ce qui peut traduire une compréhension incomplète de la démarche ou une difficulté à verbaliser un concept pourtant pratiqué intuitivement.

Exemple de définitions peu précises

- « *une méthode d'enseignement dans laquelle on différencie les activités* » ;
- « *une méthode pour rattraper les lacunes* » ;
- « *C'est le joyau de l'enseignement* ».

En troisième et dernier lieu, quelques enseignants limitent la pédagogie différenciée à la variation d'activités seulement ; sans mentionner les autres dimensions essentielles comme l'organisation de la classe, les modalités d'évaluation, l'accompagnement personnalisé.

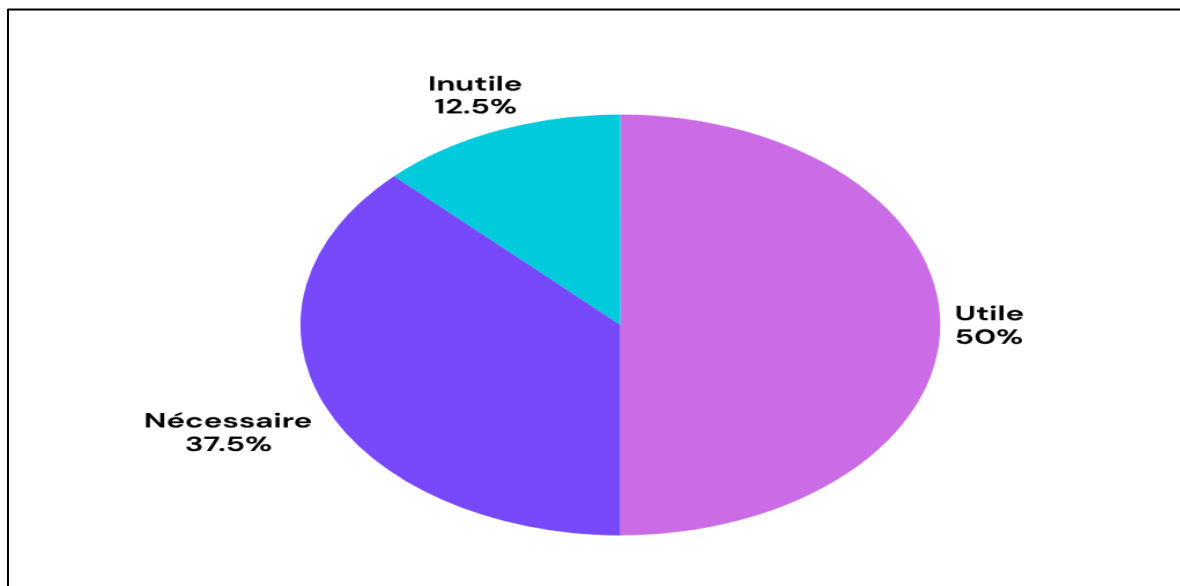
Commentaire sur les définitions apportées par les enseignants

Ces réponses montrent que, dans l'ensemble, les enseignants interrogés possèdent une idée générale et correcte de la pédagogie différenciée, bien qu'elle ne soit pas toujours formulée

avec précision ou profondeur. Cela pourrait refléter une formation partielle ou une expérience pratique qui n'a pas toujours été accompagnée d'un apport théorique structuré.

Cette diversité dans les formulations traduit à la fois une prise de conscience des hétérogénéités en classe et un désir d'y répondre, même si les modalités concrètes de mise en œuvre peuvent encore poser problème (comme l'exploreront le reste des questions du questionnaire). Toutefois, il convient, à présent, d'interroger les enseignants sur leur opinion quant à la pertinence de la PD par rapport au contexte spécifique de l'enseignement du FLE en Algérie. Cette dimension est essentielle pour comprendre dans quelle mesure, les enseignants considèrent la PD comme une réponse adaptée aux besoins réels de leurs élèves, notamment face à l'hétérogénéité grandissante observée en classe.

Figure n°05. *Ce que pensent les enseignants de la pertinence de la PD pour l'enseignement du FLE en contexte algérien*

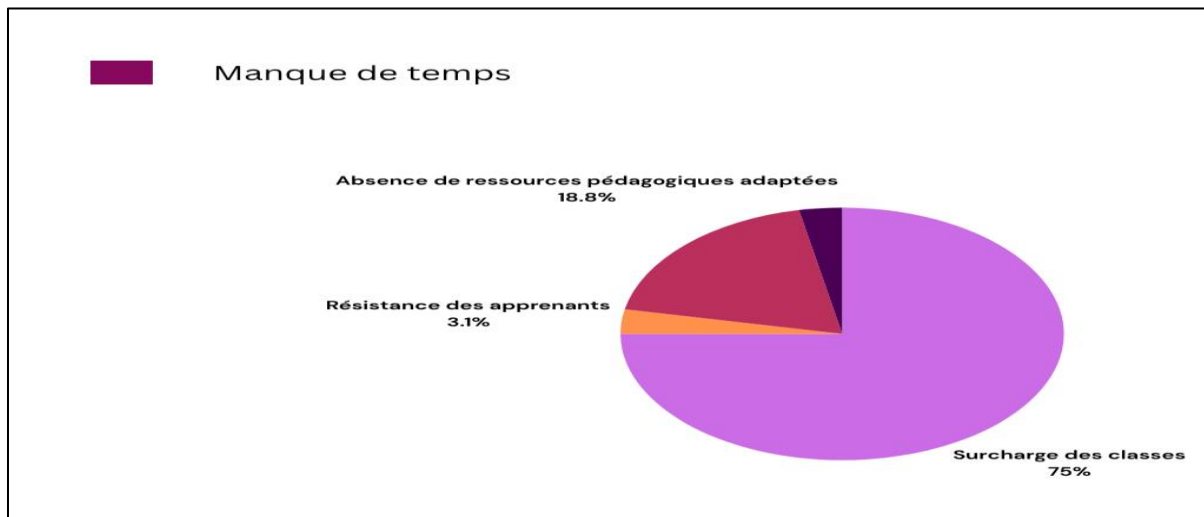


Au grès de notre lecture de la figure citée ci-dessus, il a noté que la moitié des enseignants interrogés la jugent « utile », ce qui suggère qu'ils en reconnaissent l'intérêt pratique, sans toutefois la considérer comme indispensable. Tandis que 35,5% la jugent « nécessaire », ce qui révèle une prise de conscience plus forte de son caractère essentiel, notamment dans un contexte d'hétérogénéité propre aux classes algériennes. Un pourcentage non négligeable (12,5%) d'enseignants considère la PD comme inutile.

Après avoir recueilli l'avis des enseignants sur la pertinence de la pédagogie différenciée dans le contexte algérien, il est désormais essentiel d'examiner les obstacles qu'ils identifient comme frein à sa mise en œuvre effective en classe. Cette question permet de mettre en

lumière les contraintes qui limitent l’usage de la PD malgré une perception, souvent, favorable. L’analyse de ces difficultés nous aidera à mieux comprendre les écarts entre les intentions pédagogiques et les pratiques réelles.

Figure n°06. *Les obstacles qui se dressent contre la mise en application de la PD selon les enseignants*



D’après notre analyse, trois quarts des enseignants interrogés considèrent que la surcharge des classes constitue le frein majeur à la mise en œuvre de PD. Ce résultat est révélateur d’un problème fréquent dans le système éducatif algérien. Près d’un enseignant sur cinq évoque le manque de supports différenciés, cela renforce l’idée que la différenciation demande un accompagnement matériel et didactique et pas seulement une volonté pédagogique. Le manque de temps et la résistance des apprenants sont évoqués plus marginalement (3,1% chacun), mais témoignent de contraintes pratique et humaines qui peuvent également compliquer l’application de la PD.

Interprétation du résultat obtenu

L’ensemble des données examinées dans cette section met en évidence une réalité pédagogique nuancée. D’un côté, les enseignants algériens de FLE témoignent d’une sensibilité réelle à la diversité des profils d’élèves et à la nécessité d’y répondre par des pratiques adaptées. Leur connaissance, bien que parfois intuitive ou partielle, montre que la pédagogie différenciée n’est plus un concept étranger dans le discours professionnel. Elle est perçue, au minimum, comme une démarche utile, et parfois même comme essentielle dans des contextes de forte hétérogénéité scolaire. Cependant, cette volonté déclarée se heurte à plusieurs limites concrètes. Le premier obstacle est structurel : des classes surchargées

réduisent drastiquement les possibilités d'interaction individualisée et rendent difficile toute organisation différenciée. À cela s'ajoute le manque de ressources pédagogiques spécifiques, qui empêche les enseignants de varier efficacement les supports, les tâches ou les modalités d'évaluation. Autrement dit, même les enseignants convaincus de l'utilité de la PD se retrouvent souvent démunis face à des contraintes matérielles et organisationnelles. Par ailleurs, la présence d'un pourcentage d'enseignants considérant la pédagogie différenciée comme inutile, bien qu'il soit minoritaire, interroge. Elle peut traduire un manque de formation initiale ou continue, une résistance au changement pédagogique, ou simplement une expérience négative de tentatives de différenciation dans des conditions peu favorables.

Enfin, ces données montrent que la mise en œuvre de la pédagogie différenciée ne peut pas reposer uniquement sur l'initiative individuelle des enseignants. Elle suppose un soutien institutionnel fort : en matière de formation, de ressources, de gestion des effectifs et de temps. Sans ces conditions, le passage d'une compréhension théorique à une pratique effective reste difficile, voire inaccessible.

En somme, les enseignants perçoivent globalement l'importance et la pertinence de la pédagogie différenciée, mais leur capacité à l'appliquer est largement déterminée par le contexte scolaire dans lequel ils exercent. Cette réalité met en lumière un écart entre l'idéal pédagogique et les pratiques réelles, un écart qu'il est nécessaire de combler si l'on souhaite que la pédagogie différenciée devienne une composante durable et efficace de l'enseignement du FLE au cycle moyen.

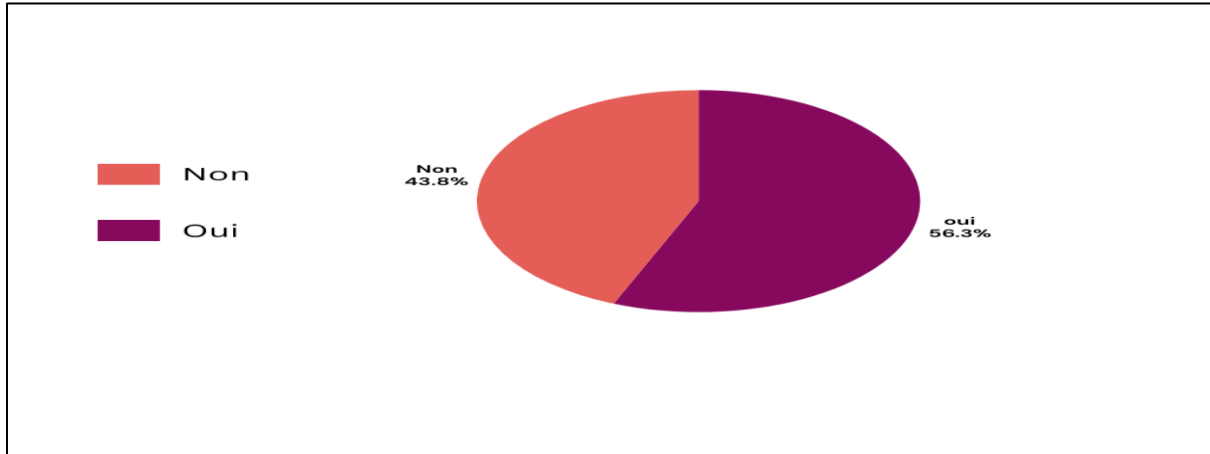
II.4.3. Les pratiques enseignantes de la différenciation

Après avoir exploré le profil des enseignants et leurs perceptions de la PD, cette dernière section vise à examiner les pratiques concrètes de différenciation que ces enseignants mettent en œuvre en classe. L'objectif est de comprendre comment la PD se traduit dans les actes pédagogiques réels, notamment dans l'enseignement de la CE en 1^{ère} AM. Cette analyse s'appuie sur les déclarations des enseignants concernant les types de différenciation qu'ils appliquent, les formes qu'elle prend, les outils qu'ils mobilisent, ainsi que les conditions dans lesquelles elle est exercée. Cela nous permettra d'évaluer le degré d'intégration de la PD dans la pratique quotidienne de l'enseignement du FLE.

La première donnée analysée concerne l'affirmation de l'utilisation effective de la pédagogie différenciée par les enseignants. Il s'agit de distinguer les enseignants qui parlent de la PD à partir d'une pratique réelle de ceux qui ne la connaissent qu'en théorie ou qui ne l'ont pas

encore expérimentée dans leur propre classe. Les réponses recueillies sont représentées dans la figure qui va suivre.

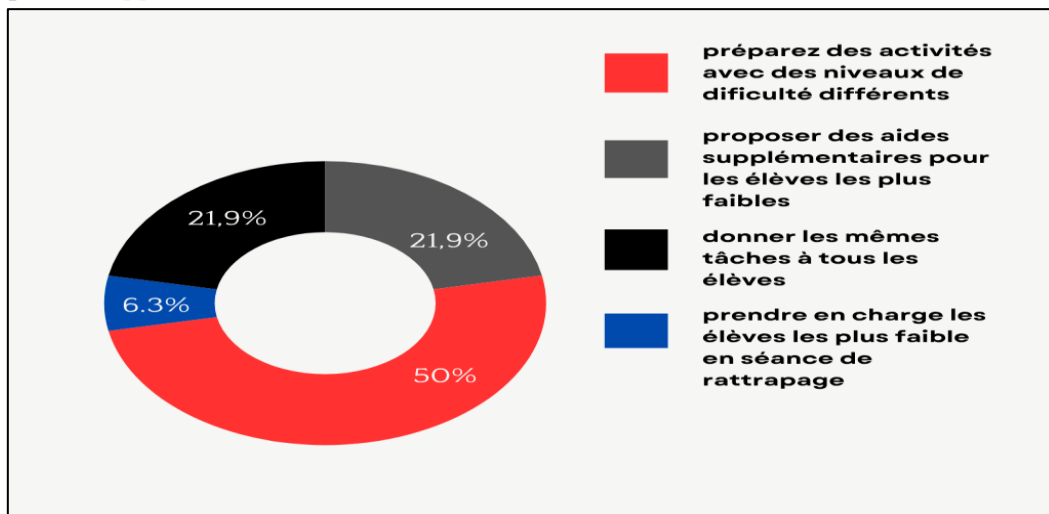
Figure n°07. Usage déclaré de la PD par les enseignants de FLE



Avec 56,3% de réponses positives, une légère majorité d'enseignants indiquant avoir mis en œuvre la pédagogie différenciée dans leur pratique. Cela montre que la PD n'est pas une notion étrangère ou théorique pour la plupart d'entre eux. Elle est connue et expérimentée dans une certaine mesure, ce qui est encourageant pour son développement dans les classes. Cependant, près de 44% des enseignants déclarent ne pas l'avoir utilisée. Cela reste un pourcentage élevé qui soulève plusieurs interrogations.

Quoi qu'il en soit, nous allons examiner de plus près les pratiques concrètes que mettent les enseignants en œuvre pour répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves, notamment en CE. Cette analyse permet de repérer les types d'ajustements opérés au niveau des contenus, des supports, des consignes ou encore de l'accompagnement pédagogique, et de mieux comprendre comment les enseignants adaptent leur démarche face à l'hétérogénéité des profils d'apprenants en 1^{ère} AM.

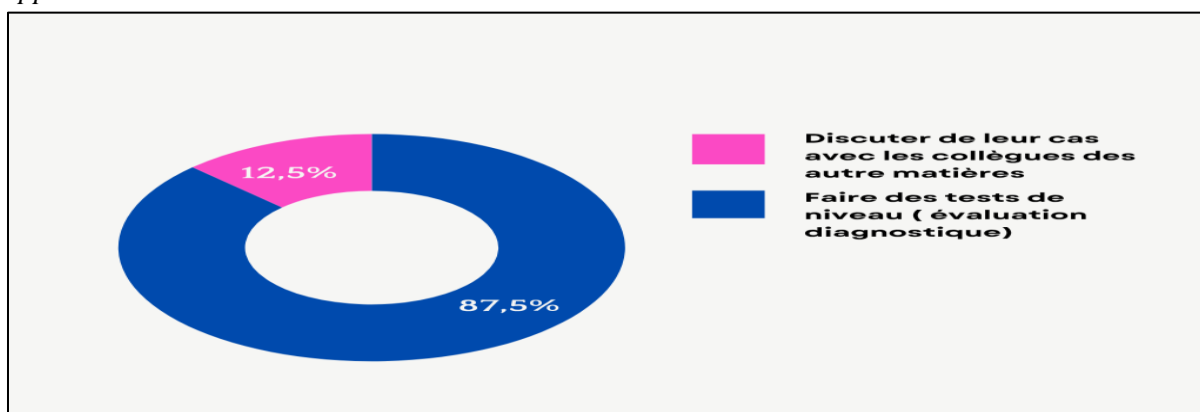
Figure n°08 : Les pratiques différenciées adoptées par les enseignants pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en CE



D'après ce graphique, les résultats indiquant que la moitié des enseignants interrogés (50%) adoptent une démarche différenciée structurée, en proposant des activités de compréhension de l'écrit avec des niveaux de difficulté différents. Cette stratégie reflète une volonté d'adaptation pédagogique, conforme aux principes de la PD. Toutefois, près de 44% des enseignants adoptent encore des pratiques moins différenciées ou plus traditionnelles, en donnant les mêmes tâches à tous les élèves (21,9%), ce qui suggère une application partielle ou limitée du concept. Enfin seulement 6,3% ont recours aux séances de rattrapage comme moyen de différenciation, ce qui montre que cette modalité reste peu exploitée malgré son potentiel.

Après avoir présenté les pratiques différenciées adoptées en classe, il est important de s'interroger sur les démarches mises en place par les enseignants pour identifier les besoins spécifiques de leurs apprenants. Cette étape constitue un préalable indispensable à toute forme de différenciation pédagogique, puisqu'elle permet à l'enseignant de construire ses interventions en fonction de données concrètes et pertinentes. L'analyse de cette information nous aidera à évaluer dans quelle mesure les enseignants adoptent une approche réflexive et diagnostique dans la gestion de l'hétérogénéité en CE.

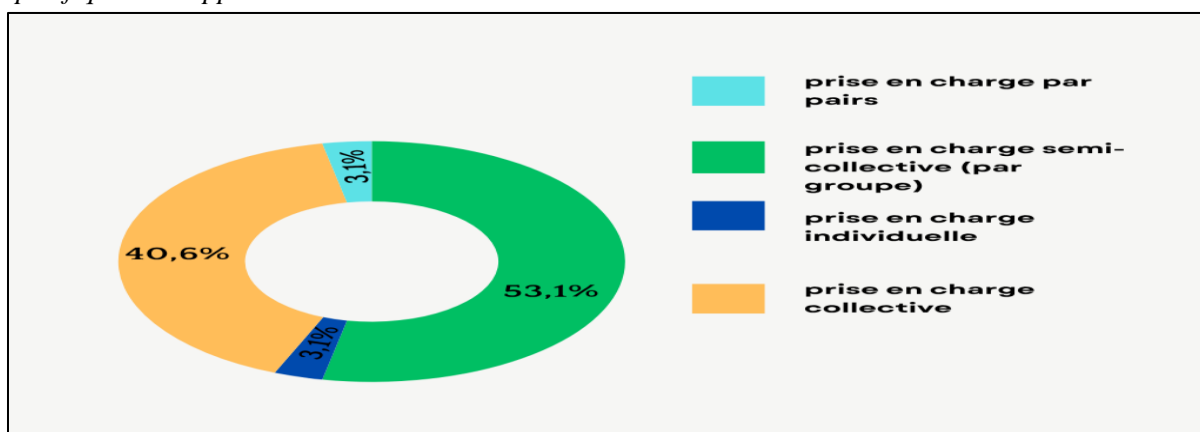
Figure n°09. Les démarches entreprises par les enseignants pour identifier les besoins spécifiques des apprenants



Les résultats montrent que l'évaluation diagnostique est largement utilisée par les enseignants (87,5%) pour identifier les besoins spécifiques de leurs élèves en CE. En revanche, la collaboration interdisciplinaire reste très limitée (12,5%), ce qui met en lumière un manque d'échange pédagogique entre collègues.

Une fois les besoins spécifiques des apprenants identifiés, il est essentiel d'observer les modes de prise en charge que les enseignants privilégient pour y répondre efficacement, notamment dans le cadre de la CE. Cette donnée permet de mieux comprendre les types d'aménagements pédagogiques ou organisationnels mis en place, ainsi que les stratégies utilisées pour accompagner les élèves en difficulté.

Figure n°10 : Les modes de prise en charge choisis par les enseignants pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en CE

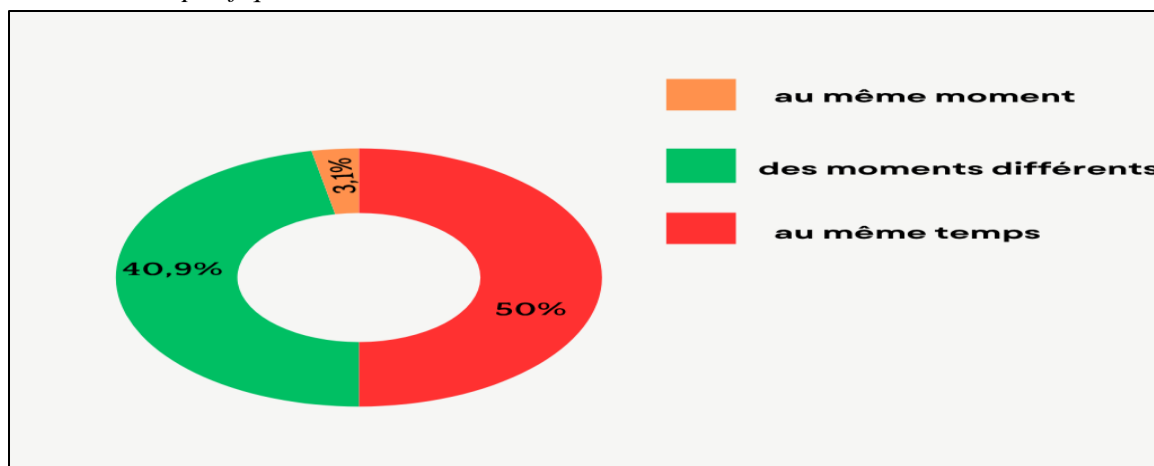


Les résultats révèlent que la majorité des enseignants privilégient une prise en charge semi-collective des besoins spécifiques (53,1%), ce qui reflète une volonté de différencier les approches tout en tenant compte des contraintes de la réalité de la classe. En revanche, une partie importante des enseignants (40,6%) continue à adopter une prise en charge collective, ce qui limite les effets de la PD en homogénéisant les apprentissages. Les modalités les plus

ciblées, comme la prise charge individuelle ou par les pair, sont très peu mobilisées (3,1% chacune), bien qu'elles soient reconnues pour leur efficacité dans l'accompagnement des élèves en difficulté.

Après avoir examiné les modes de prise en charge adoptés en classe, il convient maintenant de s'intéresser à la manière dont les enseignants planifient cette prise en charge. La planification pédagogique joue un rôle clé dans l'efficacité de la différenciation, car elle permet d'anticiper les besoins, de structurer les séquences en fonction des profils d'élèves et d'organiser les ressources et le temps de façon adaptée. L'analyse des réponses des enseignants à ce sujet nous permettra de savoir si la différenciation fait l'objet d'une préparation systématique, ou si elle demeure plutôt spontanée et improvisée.

Figure n°11 : *La planification suivie par les enseignants pour la prise en charge des apprenants ayant des besoins spécifiques*

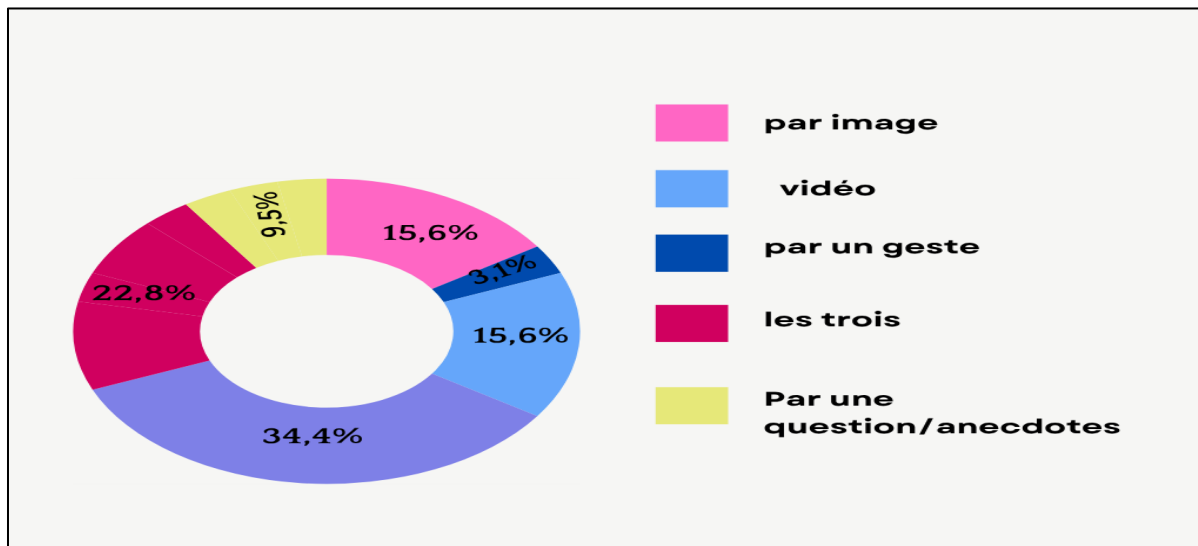


Les résultats montrent que la moitié des enseignants (50%) choisissent de gérer les besoins spécifiques des apprenants en même temps que le reste de la classe, ce qui reflète une volonté d'intégration dans le temps collectif d'enseignement, mais aussi une nécessité de gérer les contraintes temporelle. Par ailleurs, 40,9% optent pour des moments différés, en dehors du temps de cours ou via des dispositifs spécifiques, ce qui suggère une meilleure adaptation aux besoins individuels. La réponse marginale (3,1%) reste ambiguë et difficile à exploiter.

En parallèle de la planification, un autre aspect fondamental de l'enseignement différencié concerne les techniques mobilisées par les enseignants pour susciter l'intérêt et l'engagement des apprenants, notamment dans les activités de compréhension de l'écrit. L'attention portée à la motivation des élèves joue un rôle déterminant dans la réussite des démarches pédagogiques, en particulier lorsque celles-ci visent à tenir compte de la diversité des profils. Cette partie de l'analyse nous permettra d'identifier les stratégies pédagogiques, les supports

et les approches choisies par les enseignants pour rendre les séances de CE plus attractives et stimulantes pour tous les élèves.

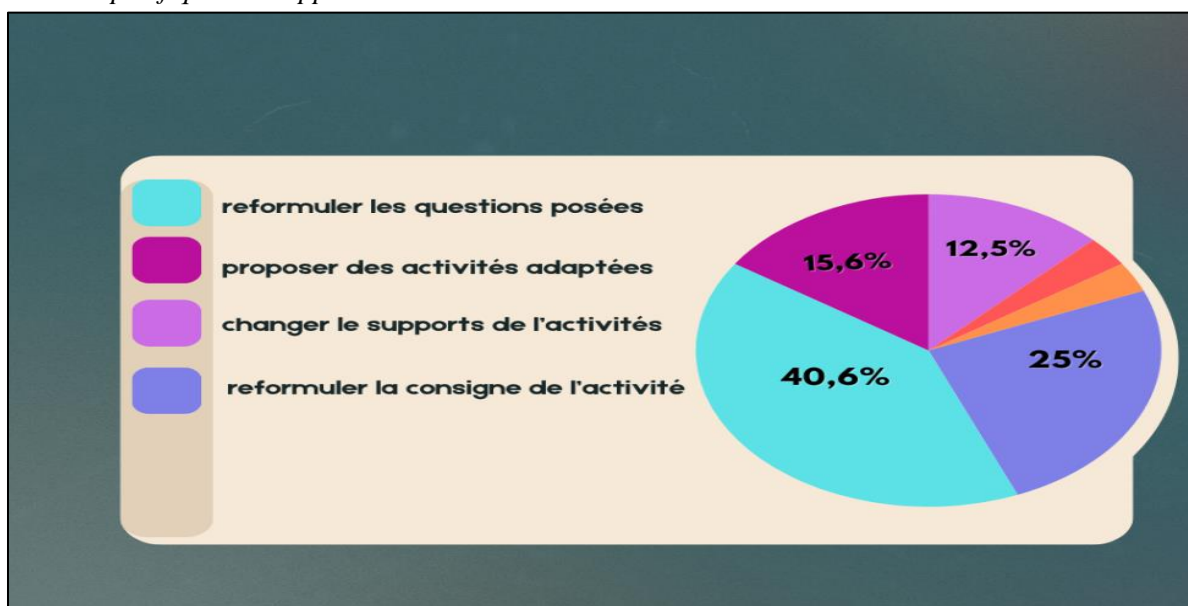
Figure n°12. Les techniques utilisées par les enseignants pour éveiller l'intérêt des apprenants en CE



Les données, citées ci-dessus, montrent que pour éveiller l'intérêt des élèves en compréhension de l'écrit, les enseignants s'appuient majoritairement sur des supports visuels et interactifs, comme les vidéos (34,4 %), les images et les mimiques (22,8 %) ou encore le remue-méninge (34,4 %). Ces pratiques témoignent d'une volonté de rendre l'entrée dans l'activité plus engageante. En revanche, les méthodes discursives, comme l'usage d'anecdotes ou de questions introductives (9,5 %), restent peu mobilisées, bien qu'elles puissent favoriser une connexion personnelle et culturelle au texte. Ces données soulignent l'importance pour les enseignants de varier les techniques d'éveil d'intérêt dans une perspective de pédagogie différenciée, afin de mobiliser les différents profils d'apprenants dès le début de la séance.

Au-delà des techniques de motivation, il est également essentiel de s'intéresser aux ajustements concrets que les enseignants apportent aux activités de compréhension de l'écrit afin de mieux répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves. Leur analyse permet d'évaluer dans quelle mesure les enseignants adaptent leurs pratiques en tenant compte des difficultés individuelles, et si ces modifications relèvent d'une réelle stratégie différenciée intégrée à leur démarche pédagogique.

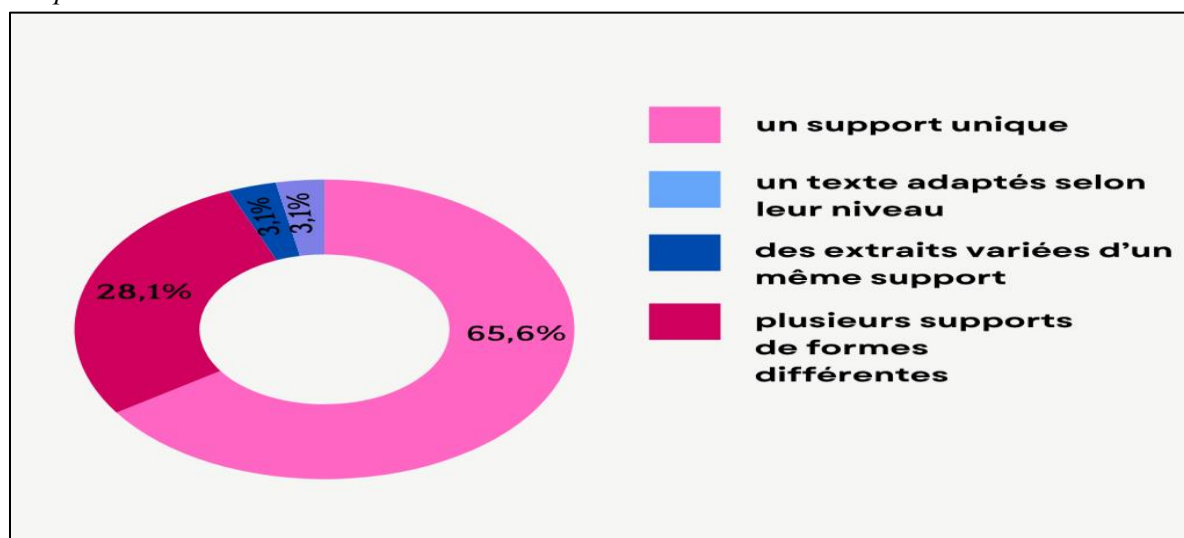
Figure n°13. Les ajustements apportés par les enseignants aux activités de CE pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants



Les réponses des enseignants, présentées dans la figure ci-dessus, montrent que pour aider les élèves ayant des besoins spécifiques en compréhension de l'écrit, les enseignants misent surtout sur la reformulation des consignes ou des questions (68,7 % au total), ce qui traduit une volonté de rendre les tâches plus accessibles sans les modifier en profondeur. En revanche, peu d'enseignants vont jusqu'à adapter les supports (12,5 %) ou les activités elles-mêmes (15,6 %), ce qui révèle une application partielle de la pédagogie différenciée, probablement liée à des contraintes pratiques (temps, effectifs, ressources). Enfin, la part d'enseignants qui ne font aucune adaptation (3,1 %) reste marginale, ce qui suggère une prise de conscience générale des différences entre apprenants, même si les moyens mis en œuvre varient selon les contextes et les compétences professionnelles.

Il est nécessaire d'examiner la diversité des supports utilisés par les enseignants au sein d'une même activité. Le recours à des supports variés (textes écrits, visuels, sonores, schémas, tableaux, etc.) constitue un levier essentiel de la pédagogie différenciée, car il permet de répondre à différents styles d'apprentissage et de faciliter l'accès au sens pour tous les apprenants. Cette donnée nous éclaire sur la capacité des enseignants à varier les formats pour adapter leurs séances aux profils hétérogènes de leurs élèves de 1^{ère} AM.

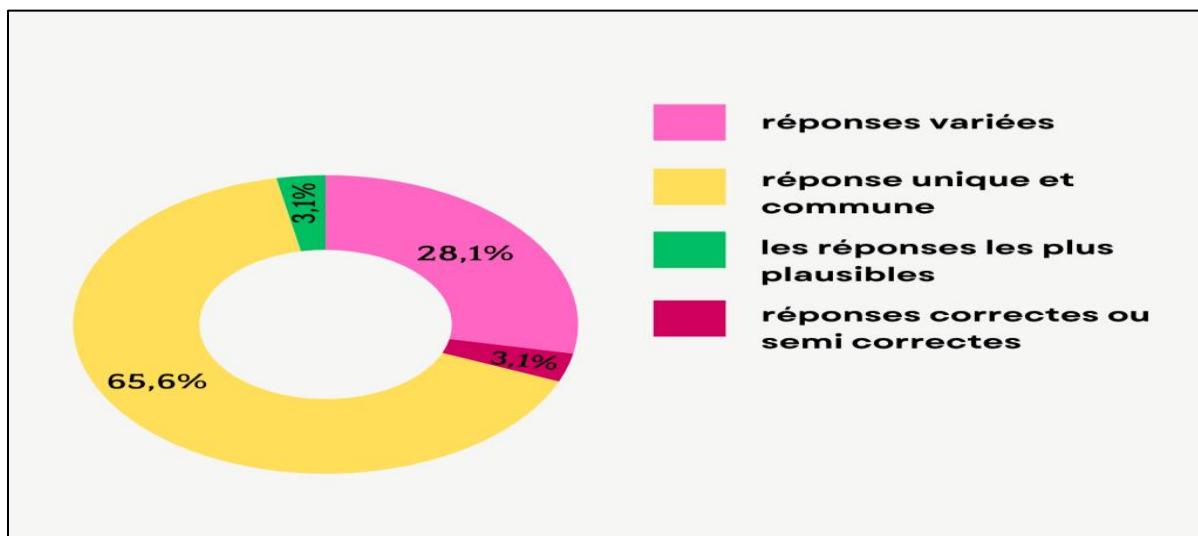
Figure n°14. Les types de supports utilisés par les enseignants dans une même activité de compréhension de l'écrit



D'après les données présentées dans la figure ci-dessus, la majorité des enseignants (65,6%) privilégient l'usage d'un support unique pour tous les élèves dans une activité de CE. Cette pratique bien que plus simple à gérer, va à l'encontre des principes de la PD, car ne permet pas d'ajuster les supports aux besoins. En revanche 28,1% des enseignants diversifient les formes de support, et une minorité adapte les textes selon le niveau d'apprenant. Ces stratégies, bien qu'encore marginales (34,4au total), traduisent une volonté d'individualisation.

Dans une logique de différenciation, la gestion de la correction joue un rôle clé dans la valorisation des efforts des apprenants et dans la reconnaissance de leurs différentes manières d'exprimer la compréhension. Il est donc pertinent d'examiner les types de réponses que les enseignants acceptent lors de la correction des activités de CE. Cette donnée permet de savoir si les enseignants se montrent flexibles en acceptant des formulations variées, synonymes ou reformulées, ou s'ils exigent des réponses strictement conformes aux attendus du manuel ou du texte. Elle nous renseigne ainsi sur le degré de tolérance pédagogique et sur l'ouverture à la diversité des productions langagières des élèves.

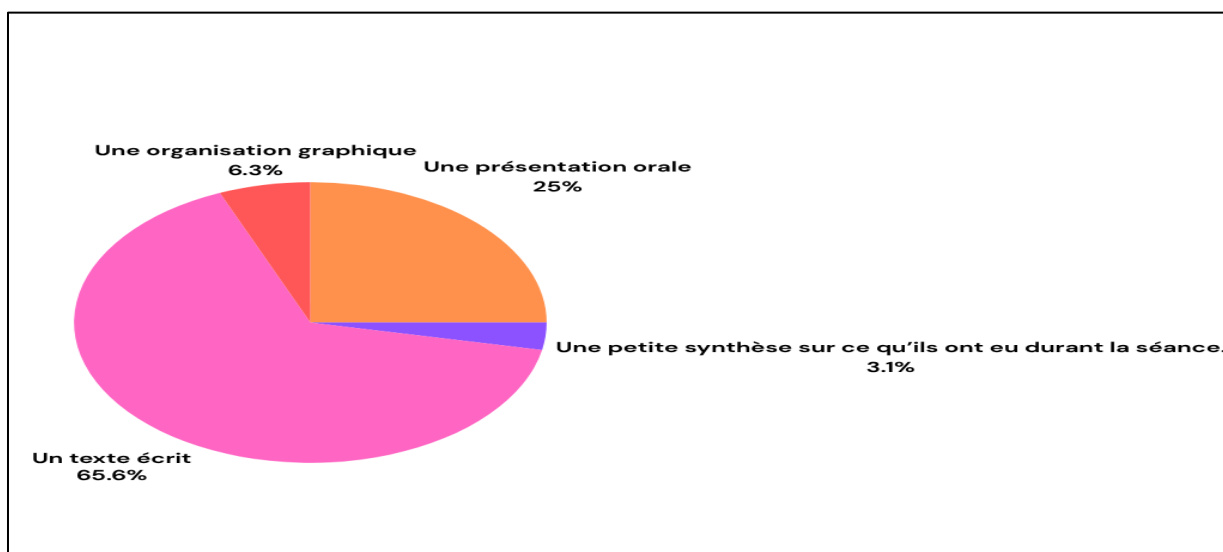
Figure n°15. Les types de réponses acceptées par les enseignants lors de la correction des questions de CE



Les données, citées ci-dessus, révèlent que 65,6 % des enseignants exigent une réponse unique et commune lors de la correction des activités de compréhension de l'écrit. Cette approche, bien qu'elle facilite l'évaluation, réduit la marge d'expression et d'interprétation des élèves, notamment ceux qui n'ont pas le même niveau de formulation ou de raisonnement. À l'inverse, seulement 28,1 % des enseignants acceptent des réponses variées, ce qui reflète une pratique plus souple et plus inclusive, alignée avec les principes de la pédagogie différenciée. Enfin, les réponses semi-correctes ou plausibles sont rarement reconnues (3,1 % chacune). Ces données soulignent une tension entre la volonté d'harmonisation des réponses et la reconnaissance de la diversité des cheminements cognitifs, ce qui constitue un frein à la mise en œuvre complète de la différenciation pédagogique lors de l'évaluation.

Il est important de s'intéresser aux formes d'évaluation privilégiées par les enseignants dans l'enseignement de la CE. En effet, l'évaluation, qu'elle soit formative, sommative, diagnostique ou continue, constitue un outil essentiel pour mesurer les acquis des élèves, ajuster l'enseignement et valoriser les progrès individuels. Cette donnée nous permettra d'identifier si les enseignants optent pour des évaluations diversifiées et adaptées aux profils de leurs apprenants, ou s'ils recourent majoritairement à des formes traditionnelles, parfois peu compatibles avec une démarche différenciée.

Figure n°16. *Les formes d'évaluation choisies par les enseignants pour la CE*



Les données, citées ci-dessus, montrent que l'évaluation de la compréhension de l'écrit repose essentiellement sur la production d'un texte écrit (65,6 %). Bien que cette méthode soit conventionnelle, elle ne permet pas toujours de refléter fidèlement le niveau de compréhension de tous les élèves, notamment ceux ayant des difficultés d'expression écrite. En revanche, 25 % des enseignants proposent des présentations orales, ce qui traduit une tentative de diversification des modes d'évaluation, plus en accord avec les principes de la pédagogie différenciée. Les formes alternatives, comme les organisations graphiques (6,3 %) ou les synthèses personnelles (3,1 %), sont encore très marginales, bien qu'elles puissent constituer des outils pertinents pour évaluer autrement la compréhension. Ces données mettent en lumière un déséquilibre entre la reconnaissance des besoins spécifiques et la diversité des productions attendues, ce qui limite l'application complète d'une évaluation différenciée.

Au-delà des pratiques enseignantes, il est essentiel d'observer la place accordée aux apprenants dans les séances de CE, car la pédagogie différenciée ne repose pas uniquement sur l'adaptation de l'enseignement, mais aussi sur l'implication active des élèves dans leur apprentissage. Cette dernière partie s'intéresse donc aux rôles attribués aux apprenants, en mettant en lumière les continuités avec les pratiques traditionnelles ainsi que les évolutions vers des postures plus autonomes, interactives et responsables. L'objectif est de voir si la mise en œuvre de la différenciation s'accompagne d'un véritable changement de dynamique en classe, où l'élève devient acteur de ses apprentissages.

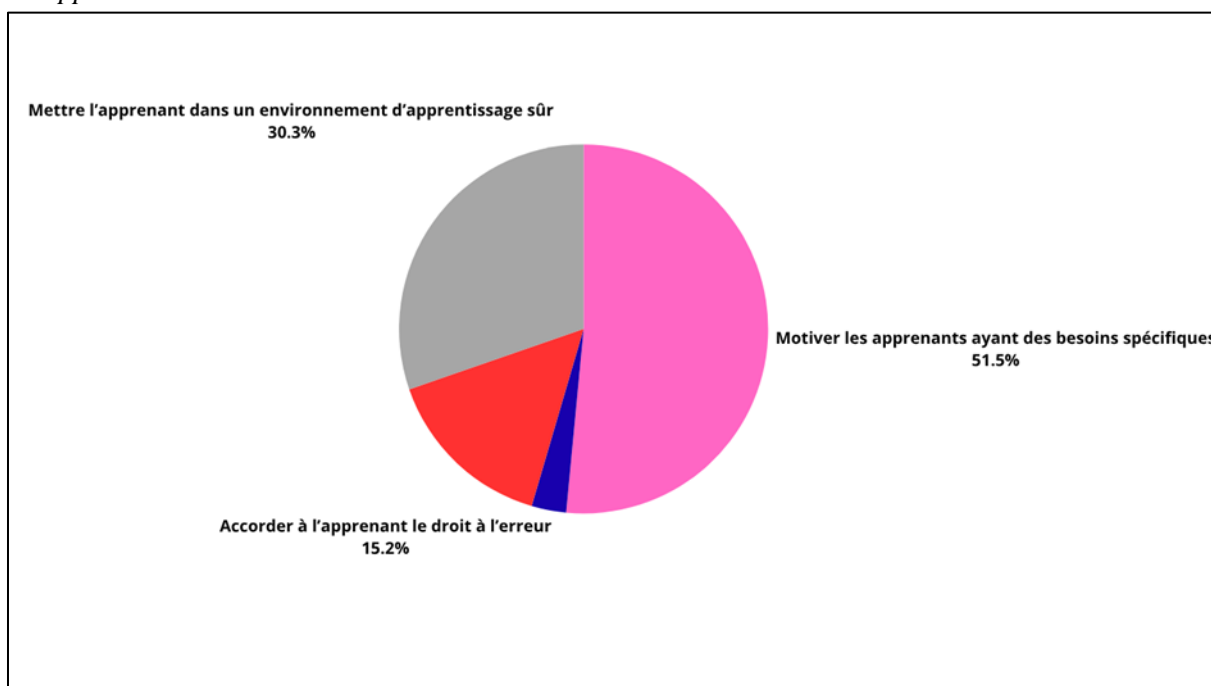
Figure n°17. Les rôles des apprenants dans les séances de CE, entre pérennité et changement



Les réponses à cette question révèlent une très forte adhésion (93,8 %) des enseignants à la logique de différenciation dans la répartition des rôles pendant la séance de compréhension de l'écrit. Cette approche permet d'adapter les responsabilités en fonction des compétences et des besoins de chaque élève, ce qui favorise l'engagement, la valorisation de la diversité, et la coopération. Elle constitue une application concrète et pertinente de la pédagogie différenciée. À l'inverse, seuls 6,3 % des enseignants déclarent attribuer toujours les mêmes rôles à leurs élèves, une pratique qui peut freiner le développement des compétences transversales et la motivation. Ces résultats suggèrent que, du point de vue de l'organisation des interactions, la pédagogie différenciée est largement intégrée dans les pratiques des enseignants de FLE, même si des écarts subsistent dans d'autres aspects de la différenciation pédagogique.

Dans le cadre d'un enseignement différencié, il est fondamental de s'interroger sur les stratégies que les enseignants mettent en place pour réduire les écarts de performance entre les apprenants, notamment en CE. Ces écarts, souvent liés à des différences de rythme, de niveau linguistique ou de compétences méthodologiques, nécessitent des réponses pédagogiques ciblées.

Figure n°18. Les stratégies adoptées par les enseignants pour réduire les écarts de performance entre les apprenants



Les données, citées ci-dessus, mettent en lumière que 50 % des enseignants misent principalement sur la motivation des apprenants ayant des besoins spécifiques pour réduire les écarts de performance dans la classe. Cette stratégie affective est un pilier de la pédagogie différenciée, car elle encourage l'engagement et la persévérance chez les élèves en difficulté. En parallèle, 31,3 % des enseignants cherchent à instaurer un climat de classe sécurisant, propice à « la prise de parole » et à « la confiance en soi ». Cependant, le droit à l'erreur, fondamental pour l'apprentissage et l'autonomie, n'est valorisé que par 15,6 % des enseignants, ce qui révèle une marge d'amélioration dans la promotion d'une évaluation formative. Ces données montrent que, bien que des efforts soient faits pour adapter les pratiques aux besoins des élèves, certaines dimensions essentielles de la pédagogie différenciée (comme l'acceptation de l'erreur) sont encore sous-développées.

Interprétation du résultat obtenu

L'analyse des données recueillies des questionnaires et des fiches de renseignement nous ont permis de mieux comprendre les conditions réelles d'utilisation de la pédagogie différenciée dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit en classe de FLE de la 1^{ère} AM. Tout d'abord, il apparaît que la majorité des enseignants interrogés ont une connaissance générale de la PD. Toutefois, peu d'entre eux ont bénéficié d'une formation spécifique dans ce domaine. Cela explique en partie pourquoi leur conception de cette approche reste limitée, se

réduisent souvent à une simple adaptation du contenu ou du niveau de difficulté des tâches. Par ailleurs, la pédagogie différenciée est perçue comme une stratégie utile, voire nécessaire, mais son application reste irrégulière et dépend beaucoup du contexte de la classe. En effet, les enseignants rencontrent plusieurs obstacles majeurs à sa mise en œuvre, notamment la surcharge des classes, le manque de ressources pédagogiques variées et l'absence de temps suffisant pour organiser des activités différenciées. Ces difficultés sont confirmées par les données issues des fiches de renseignements, qui montrent que les établissements manquent de moyens matériels et que les emplois du temps sont souvent rigide, ne laissant pas de place pour des séances de soutien ou de rattrapage. Pourtant, dans leur pratique quotidienne, les enseignants observent des différences importantes entre les élèves, notamment en ce qui concerne la motivation et le niveau de maîtrise de la langue française. Pour y faire face, ils adoptent différentes stratégies comme la reformulation des questions, l'adaptation des consignes ou la préparation d'activités de niveaux variés. Toutefois, l'utilisation de supports variés ou de productions alternatives reste encore peu développée. De manière générale, l'évaluation reste centrée sur des exercices écrits, ce qui ne permet pas toujours de valoriser les compétences des élèves ayant des profils différents. D'ailleurs, en ce qui concerne la compréhension de l'écrit, les enseignants essaient de capter l'attention des élèves en utilisant des supports visuels ou des techniques d'animation, mais ces efforts restent parfois limités par le manque de matériel ou de temps. Lors des activités, les élèves sont souvent confrontés à un seul type de support et une seule forme de réponse attendue, ce qui limite la flexibilité pédagogique. Il est à noter que les enseignants sont conscients de l'importance de tenir compte des besoins spécifiques des élèves. Ils s'appuient principalement sur des évaluations diagnostiques pour les identifier, et essaient, dans la mesure du possible, de différencier les rôles et les tâches selon les profils des apprenants. Néanmoins, les pratiques restent encore limitées en raison des contraintes mentionnées plus haut.

II.2.4. Les conditions pédagogiques

Les conditions pédagogiques jouent un rôle fondamental dans la mise en œuvre de tout dispositif didactique, et plus particulièrement dans l'application de la pédagogie différenciée. Cette section vise à présenter et analyser les éléments qui encadrent l'action pédagogique des enseignants de FLE, tels que la disponibilité des ressources, l'accès au matériel didactique, la charge horaire, ou encore les outils de suivi pédagogique. Ces aspects influencent directement la capacité des enseignants à adapter leur enseignement aux besoins variés de leurs élèves,

notamment dans les séances de CE L'étude de ces conditions permet de mieux cerner les opportunités et les contraintes concrètes du terrain éducatif.

La taille des groupes d'apprenants constitue un paramètre essentiel à prendre en considération lorsqu'il s'agit d'analyser les conditions pédagogiques. En effet, la mise en œuvre de la pédagogie différenciée dépend en grande partie de la possibilité de gérer efficacement l'hétérogénéité au sein de la classe. Cette sous-section se propose, donc, d'examiner la charge des effectifs dans les établissements ciblés, en se basant sur les données collectées dans la fiche de renseignement.

Tableau n°05. La charge des effectifs des apprenants en 1^{ère} AM

Etablissement	Nombre des apprenants inscrits en 1^{ère} AM	Nombre de classes de 1^{ère} AM	Nombre moyen d'apprenants par classe de 1^{ère} AM
01	250	5	45
02	200	4	45
03	280	5	55
04	310	6	50
05	175	4	35
06	200	4	45
07	165	4	35
08	275	5	55
09	175	5	35
10	280	5	55

Les données recueillies révèlent une variation notable du nombre d'apprenants inscrit en 1^{ère} AM, allant de 165 à 310 élèves par établissement. Le nombre de classes ouvertes pour accueillir ces élèves varie entre 4 et 6 par établissement. Quant au nombre d'élèves par classe, il va de 35 à 55 élèves. Cette variation reflète une inégalité dans les conditions d'enseignement avec des effectifs souvent surchargés qui limite l'application de la pédagogie différenciée. Seul quelque établissement dispose d'un cadre plus favorable, avec des classes moins denses, facilitant un meilleur suivi pédagogique.

L'encadrement pédagogique désigne l'ensemble des dispositifs, ressources et moyens mis à disposition des enseignants pour les accompagner dans leur mission éducative. Dans le cadre de la pédagogie différenciée, un encadrement efficace permet de soutenir les enseignants dans l'adaptation de leurs pratiques, la conception de supports diversifiés, ainsi que dans le suivi des progrès individuels des apprenants. Cette sous-section vise à analyser les conditions d'encadrement offertes aux enseignants de FLE au niveau de la 1^{ère} AM, en mettant en

lumière les forces mais aussi les limites du dispositif pédagogique mis en place dans les établissements interrogés.

Tableau n°06. *L'étendue de l'encadrement pédagogique pour l'enseignement du FLE aux apprenants de la 1^{ère} AM*

Etablissement	Nombre total des enseignants de FLE	Nombre des enseignants de FLE de la 1 ^{ère} AM	Nombre de classes de 1 ^{ère} AM par enseignant(en moyenne)	Nombre de classes par enseignant (en moyenne)
01	5	2	2	Deux classes de 1 ^{ère} AM + Une à Deux classes de 3 ^{ème} AM
02	5	2	2	
03	6	2	2	
04	6	3	2	
05	5	2	2	
06	5	2	2	
07	3	2	2	
08	5	2	2	
09	6	3	2	
10	6	3	2	

Les données montrent que la plupart des enseignants de FLE encadrent en moyenne 2 classes de 1^{ère} AM, tout en intervenant dans un autre niveau, notamment la 3^{ème} AM. Cette organisation témoigne d'une polyvalence des enseignants, mais peut limiter l'individualisation. La répartition reste globalement équilibrée, bien que certains établissements présentent une sous-affectation relative à la 1^{ère} AM.

Interprétation du résultat obtenu

Les données chiffrées montrent une disparité importante entre les établissements et traduisent une réalité contrastée : alors que certains établissements bénéficient de conditions d'encadrement relativement acceptables, d'autres sont confrontés à une surcharge des effectifs, ce qui représente un frein majeur à l'individualisation des apprentissages et donc à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée (PD).

Sur le plan de l'encadrement enseignant, la majorité des enseignants de FLE assurent en moyenne deux niveaux différents. Cette polyvalence fonctionnelle, bien qu'efficace du point de vue organisationnel, peut entraîner une dispersion des efforts pédagogiques et limiter la capacité des enseignants à s'adapter finement aux besoins spécifiques des élèves de 1^{ère} AM. En outre, certains établissements semblent souffrir d'une sous-affectation relative

d'enseignants à la 1^{ère} AM, ce qui complique davantage les possibilités d'un encadrement pédagogique différencié et ciblé.

Ainsi, l'analyse conjointe des effectifs d'élèves et de la charge enseignante révèle que les conditions réelles de l'encadrement ne sont pas toujours favorables à l'application effective de la pédagogie différenciée, particulièrement dans les établissements surpeuplés, ou, manquant de ressources humaines spécifiquement affectées.

II.2.5. Les conditions organisationnelles

En plus des aspects pédagogiques, les conditions organisationnelles jouent un rôle fondamental dans la réussite ou l'entrave à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Ces conditions englobent des éléments tels que l'emploi du temps, la structuration des groupes d'élèves, la stabilité des effectifs, la disponibilité des salles spécialisées ou encore la souplesse des dispositifs internes à l'établissement. L'objectif de cette section est d'analyser comment l'organisation institutionnelle de l'enseignement dans les établissements enquêtés peut favoriser ou, au contraire, limiter l'adaptation de l'enseignement aux besoins spécifiques des apprenants, en particulier dans le cadre de l'enseignement de la CE en FLE au niveau de la 1^{ère} AM.

La première donnée étudiée concerne le volume horaire hebdomadaire assuré par les enseignants de FLE pour les classes de 1^{ère} AM. Il s'agit d'un indicateur central pour apprécier la charge de travail réelle des enseignants et leur disponibilité pédagogique. Un volume horaire trop dense, réparti sur plusieurs niveaux ou établissements, peut réduire considérablement la capacité à planifier et à mettre en œuvre des approches différenciées. À l'inverse, une répartition plus équilibrée pourrait favoriser un accompagnement plus ciblé et des pratiques pédagogiques ajustées.

Tableau n°07. Répartition du volume horaire hebdomadaire des enseignants de FLE en 1^{ère} AM

Etablissement	charge horaire par semaine	Nombre de séances par semaine pour une classe de 1 ^{ère} AM	Durée de la séance
01	15 à 20h	5	1h (60 minutes)
02	15 à 20h		
03	15 à 20h		
04	15 à 20h		
05	15h		
06	15h		
07	15h		
08	15 à 20h		
09	15h		
10	15 à 20h		

Les données révèlent que le volume horaire hebdomadaire des enseignants de FLE varie entre 15 et 20 heures, avec une organisation stable de 5 séances par semaine à raison d'une heure par séance pour une classe de 1^{ère} AM. Ce cadre horaire, bien que aménagé (4 à 5 heures par jour en moyenne) pourrait limiter l'application de la PD avec les classes à effectifs élevés, où le temps ne permet pas toujours de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

Il y a un autre aspect qui relève de la charge horaire de l'enseignant ; il s'agit de la composition de son emploi du temps. En effet, la répartition des séances peut avoir un effet direct sur l'attention des apprenants, leur disponibilité cognitive pour la séance de CE, ainsi que sur la capacité de l'enseignant à organiser des séances différenciées sans être obligé de faire toujours attention aux séances des autres matières -qui précèdent ou succèdent à la séance de FLE- et au temps libre qu'il lui reste. L'analyse de cette donnée permettra de déterminer si l'enseignant bénéficie d'une dynamique pédagogique optimale pour mettre, facilement, en pratique la différenciation en séance de FLE.

Tableau n°08. *La conception de l'emploi du temps des enseignants de FLE de la 1^{ère} AM*

Etablissement	Architecture	Plage horaire	Planning des séances
01	Journée pédagogique : chaque mardi. Formules de journée : - séance/heure creuse/séance/ séance - heure creuse/ séance/ séance/ séance NB. Dans les heures creuses, les enseignants reçoivent, généralement, les parents des élèves.	Au hasard : matin, après-midi ou en fin de la journée.	Entre les matières lourdes ¹⁸ ou les matières légères ¹⁹ .
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			

Les données présentées dans tableau, ci-dessus, mettent en évidence une organisation peu favorable à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Les enseignants de FLE ont une journée pédagogique fixe, souvent le mardi, ainsi qu'une heure creuse qui est placée entre les séances mais qui est, généralement, consacrée, à la réception des parents d'élèves ; tout ceci limite les possibilités pour programmer des pratiques différenciées en dehors des séances réglementaires. Les séances de FLE sont placées au hasard dans la journée et insérées entre les autres matières sans logique pédagogique. Ces conditions risqueraient de compromettre la qualité de l'enseignement différencié, en particulier en CE.

Après avoir analysé l'architecture temporelle de l'enseignement du FLE, il est également essentiel de s'attarder sur l'espace d'enseignement qui lui est dédié. En effet, les conditions organisationnelles, notamment la configuration et l'aménagement des salles, peuvent influencer de manière significative la qualité des apprentissages, ainsi que les possibilités de mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. C'est ce que nous allons essayer de découvrir à travers les informations citées ci-dessous.

¹⁸Les matières lourdes font référence aux disciplines considérées comme fondamentales dans le cursus scolaire, souvent dotées d'un volume horaire plus important et évaluées par des examens majeurs (ex. : mathématiques, sciences).

¹⁹Les matières légères désignent les disciplines à charge cognitive ou horaire moins élevée, comme l'éducation artistique, Histoire, Géographie ou l'Education Islamique

Tableau n°09. *L'espace d'enseignement des classes de 1^{ère} AM.*

Etablissement	Nombre total des salles dans l'établissement	Nombre de salles attribuées aux classes de 1^{ère} AM	Disposition matérielle
01	22	5	En forme BUS
02	20	4	
03	30	5	
04	30	6	
05	15	4	
06	20	5	
07	35	4	
08	15	5	
09	15	5	
10	25	5	

Les données recueillies révèlent une variabilité importante du nombre total des salles par établissement, allant de 15 à 35 salles, ce qui reflète des différences de taille et de capacité infrastructurelle. En ce qui concerne les classes de 1^{ère} AM, le nombre de salles attribuées reste relativement homogène, avec 4 à 6 salles par établissement, ce qui suggère une organisation stable mais potentiellement contrainte par les effectifs. La disposition matérielle en « bus » (alignement des tables face au tableau) est commune à l'ensemble des établissements observés. Ce mode d'organisation, bien qu'il facilite la gestion de classe traditionnelle, n'est pas favorable à la pédagogie différenciée. En effet, la PD nécessite souvent des aménagements flexibles (îlots, travail en ateliers, espaces modulables) qui permettent l'interaction, la coopération et l'autonomie des apprenants.

Interprétation du résultat obtenu

L'analyse des conditions organisationnelles montre que, malgré une régularité apparente dans le volume horaire des enseignants (15 à 20 heures par semaine réparties en 5 séances d'une heure), plusieurs obstacles freinent l'application de la pédagogie différenciée. La planification des séances de FLE, souvent placées au hasard dans la journée et entrecoupées d'heures creuses, engendre une discontinuité pédagogique peu propice à un suivi différencié. Par ailleurs, bien que les classes de 1^{ère} AM disposent d'un nombre relativement stable de salles (4 à 6), la disposition matérielle en rangées de type "bus" dans tous les établissements observés limite l'interaction, la coopération et l'autonomie des élèves. Ainsi, l'ensemble de ces contraintes – temporelles, spatiales et matérielles – rend difficile l'adaptation des pratiques d'enseignement aux besoins diversifiés des apprenants.

II.2.6. Les conditions matérielles

Les conditions matérielles constituent un facteur essentiel dans la mise en œuvre effective de toute approche pédagogique, et plus particulièrement de la pédagogie différenciée. Elles englobent l'ensemble des ressources disponibles dans les établissements scolaires, telles que les manuels, les supports didactiques complémentaires, le matériel audiovisuel, les outils numériques ou encore les moyens de reprographie. Ces ressources jouent un rôle clé dans la diversification des supports et des activités, donc, indispensables à l'adaptation de l'enseignement aux besoins variés des apprenants. Cette section se propose, donc, d'examiner les moyens matériels mis à la disposition des enseignants de FLE en 1^{ère} AM afin d'évaluer leur impact sur l'enseignement de la CE et sur la faisabilité de la différenciation pédagogique en contexte réel. Pour ce faire, nous allons commencer par les équipements disponibles dans les établissements enquêtés. Ces équipements, qu'ils soient traditionnels (tableaux, manuels, dictionnaires) ou technologiques (ordinateurs, projecteurs, matériel audio), conditionnent fortement la diversité des pratiques possibles en classe. Leur disponibilité ou leur absence influence directement la capacité des enseignants à varier les supports et à adapter leur enseignement aux besoins spécifiques des apprenants, notamment dans les séances de CE.

Tableau n°10. *Les équipements disponibles dans les établissements*

Etablissement	Nature de l'équipement		
	Pédagogique	Numérique	Bureautique
01	Manuels scolaire	Aucun	- Ordinateur - Imprimante - Photocopieuse
02	- Manuels scolaires - Dictionnaires	- Data show - Baffles	- Ordinateur - Imprimante - Photocopieuse
03	Manuels scolaire	Aucun	- Ordinateur - Imprimante - Photocopieuse
04	Manuels scolaire	Aucun	Aucun
05	- Manuels scolaires - Dictionnaires	- Data show - Baffles	- Ordinateur - Imprimante - Photocopieuse
06	- Manuels scolaires - Dictionnaires	- Data show - Baffles	- Ordinateur - Imprimante - Photocopieuse
07	Manuels scolaire	Aucun	Aucun
08	Manuels scolaire	Aucun	Aucun
09	- Manuels scolaires - Dictionnaires	- Data show - Baffles	- Ordinateur - Imprimante - Photocopieuse
10	Manuels scolaire	Aucun	Aucun

Tous les établissements disposent de manuels scolaires, ce qui constitue une base commune et minimale pour l'enseignement. Toutefois, seulement quatre (04) établissements complètent cette ressource avec des dictionnaires, ce qui reste insuffisant pour favoriser le développement de l'autonomie lexicale des apprenants. Cette limitation pourrait freiner l'enrichissement du vocabulaire, surtout en compréhension de l'écrit, où les ressources lexicales sont essentielles. On observe une grande inégalité dans l'accès aux outils numériques : seuls quatre (04) établissements disposent de matériel de ce genre (data show et les baffles), tandis que les six (06) autres en sont totalement dépourvus. Cette fracture numérique limite fortement la possibilité de varier les supports (vidéos, images projetées, documents audio). Aussi, pour le matériel bureautique les disparités sont marquées : cinq (05) établissements disposent d'un poste bureautique complet (ordinateur, imprimante, photocopieuse), alors que les autres n'ont aucun équipement de ce type. L'absence de matériel bureautique empêche les enseignants de produire ou d'adapter leurs propres supports, ce qui limite considérablement la mise en œuvre concrète de la différenciation, surtout dans le choix des supports suivant les niveaux de difficulté.

Après avoir examiné le matériel disponible dans les établissements, il convient à présent de s'intéresser aux ressources documentaires que l'enseignant pourra exploiter pour concevoir des contenus spécifiques selon les besoins des apprenants.

Tableau n°11. Les ressources documentaires disponibles dans les établissements scolaires

Etablissement	Bibliothèque	Base de données numérique	Accès à Internet
01	Oui	Non	Non
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			

Les données révèlent que tous les établissements disposent d'une bibliothèque, ce qui constitue un atout en matière de ressources pédagogiques traditionnelles. Toutefois, cette offre est fortement limitée par l'absence totale de base de données numérique et d'accès à Internet. L'absence d'Internet empêche les enseignants et les élèves de recourir à des contenus actualisés, interactifs ou différenciés selon les niveaux. De même, l'inexistence de bases de

données numériques réduit considérablement les possibilités de recherche autonome, de lecture adaptée aux différents profils d'apprenants, ou encore l'accès à des supports variés indispensables à une pédagogie différenciée.

Interprétation du résultat obtenu

L'analyse des conditions matérielles met en évidence une forte disparité entre les établissements, compromettant la mise en œuvre effective de la pédagogie différenciée. Bien que tous disposent de manuels scolaires, seuls quelques-uns offrent des ressources complémentaires comme les dictionnaires, limitant ainsi le développement de l'autonomie lexicale des apprenants en compréhension de l'écrit. L'accès aux outils numériques est très inégal : six établissements n'en possèdent aucun, ce qui réduit la variété des supports pédagogiques (vidéos, audio, documents projetés) et freine l'intégration de pratiques différenciées. Les équipements bureautiques, indispensables pour la production de supports adaptés, sont aussi absents dans plusieurs écoles, ce qui restreint la capacité des enseignants à individualiser les contenus. Si la présence généralisée de bibliothèques constitue un point positif, l'absence totale d'Internet et de bases de données numériques empêche l'accès à des ressources diversifiées, actuelles et adaptées aux différents profils d'élèves, limitant ainsi le potentiel d'une pédagogie fondée sur la différenciation.

II.2.7. Le réseau d'information et de communication

Dans tout dispositif éducatif, le réseau d'information et de communication joue un rôle stratégique dans la circulation des consignes, la coordination entre les différents acteurs pédagogiques, et le partage des ressources. Pour les enseignants, en particulier ceux engagés dans une démarche de pédagogie différenciée, un accès fluide à l'information, aux échanges professionnels et aux documents administratifs constitue un levier essentiel d'efficacité et de réactivité.

Tableau n°12. *Le contact de l'enseignant de FLE avec les différents acteurs du système éducatifs.*

Etablissement	Enseignant de FLE / Enseignant de FLE	Enseignant de FLE / Enseignants des autres matières	Enseignant de FLE / Administration de l'établissement	Enseignant de FLE / Parents d'élèves
01	Oui	Non	Non	Oui
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				

Les données indiquent que les interactions entre les enseignants de FLE sont bien établies dans tous les établissements, une collaboration entre pairs existe, ce qui peut favoriser l'échange de pratiques, le co-développement pédagogique et le soutien mutuel dans l'enseignement différencié. En revanche, les coopérations interdisciplinaires sont totalement absentes : aucun enseignant de FLE ne signale de collaboration avec des enseignants des autres matières. Cette absence est problématique car la pédagogie différenciée gagnerait en efficacité si les enseignants pouvaient partager des informations sur les besoins ou les profils des élèves à travers les différentes disciplines.

La relation avec les parents, quant à elle, est présente et constante dans tous les établissements. Cela reflète une ouverture de l'enseignant vers les familles, ce qui est essentiel pour comprendre certains besoins spécifiques des élèves (soutien à domicile, motivation, suivi). Pourtant, aucune communication n'est déclarée entre l'enseignant de FLE et l'administration. Cela peut nuire à l'instauration d'un cadre organisationnel favorable à la différenciation pédagogique (soutien logistique, aménagement d'emploi du temps, accès à des ressources, etc.). À titre d'exemple, concernant la répartition des apprenants par classe, les critères avancés par l'administration renforcent davantage le fossé entre elle et l'enseignant. C'est ce que va nous révéler les données présentées dans le tableau qui va suivre.

Tableau n°13. Les critères de répartition des apprenants en classe

Etablissement	Critères				
	Ordre alphabétique	Nombre d'apprenants	Âge	Résultats scolaires / Moyennes générales	Au hasard
01	Oui	Non	Non	Non	Non
02	Oui	Non	Non	Oui	Non
03	Non	Non	Parfois	Non	Oui
04	Non	Oui	Oui	Oui	Non
05	Oui	Non	Non	Oui	Non
06	Non	Oui	Oui	Oui	Non
07	Non	Oui	Oui	Oui	Non
08	Oui	Non	Non	Non	Non
09	Non	Non	Non	Oui	Non
10	Non	Oui	Oui	Oui	Non

Les critères cités par les directions d'établissement se classent ainsi :

- Ordre alphabétique : utilisé dans 04 établissements ;
- Résultat scolaire/moyennes générales : cité dans 07 établissements ;
- Nombre d'apprenants : utilisé dans 04 établissements ;
- Répartition au hasard : cité une (01) seule fois.

Avec ces informations, nous remarquons qu'à aucun moment l'enseignant n'est impliqué ou sollicité dans l'opération de répartition des apprenants. Pourtant, c'est lui qui en subira les conséquences. Certes, certains critères, comme l'âge ou les résultats scolaires, permettraient d'avoir des profils d'apprenants plutôt équilibrés, chose qui justifierait une différenciation pédagogique pour toute la classe à condition d'informer l'enseignant de cette sélection, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants interrogés puisqu'ils n'ont pas cité ces éléments en répondant à la question qui porte sur les différences relevées chez les apprenants (cf. Figure n°03). En plus, des critères, comme le hasard, peuvent créer des classes avec une forte concentration d'élèves en difficulté ou, au contraire, peu représentatifs de l'hétérogénéité globale, ce qui rend l'adaptation pédagogique plus complexe et moins équitable.

Synthèse du chapitre

Ce deuxième chapitre a permis de dresser un état détaillé des conditions réelles dans lesquelles la pédagogie différenciée est susceptible d'être mise en œuvre en classe de FLE au niveau de la 1^{ère} AM. Tout d'abord, les conditions scolaires générales révèlent un contexte marqué par l'hétérogénéité des effectifs, des critères de répartition des élèves et un encadrement pédagogique pas toujours équilibré. Les conditions organisationnelles, notamment la répartition des horaires, la présence d'heures creuses et le placement aléatoire

des séances de FLE, témoignent d'un manque de coordination qui freine la régularité et l'efficacité des pratiques différenciées.

Aussi, sur le plan matériel, les établissements disposent de ressources de base (manuels scolaires), mais manquent souvent d'équipements complémentaires (dictionnaire, supports numériques, matériel visuel et sonore) pour diversifier les supports et adapter les activités aux profils des élèves.

En outre, en ce qui concerne le réseau de communication, on note une bonne collaboration entre enseignants de FLE, mais une quasi-absence de lien interdisciplinaire ou de communication structurée avec l'administration. Seul la relation avec les parents semble constater, ce qui constitue un point positif pour l'identification de certains besoins spécifiques.

Enfin, le profil des enseignants interrogés met en évidence une réelle volonté d'adaptation et une connaissance, même partielle, de la pédagogie différenciée. Toutefois, leur capacité à la mettre en œuvre reste conditionnée, comme démontré auparavant, par des contraintes structurelles, matérielles et institutionnelles.

Conclusion

Ce travail de recherche nous a permis d'approfondir la réflexion sur la place et les conditions d'application de la pédagogie différenciée dans l'enseignement du français langue étrangère, notamment dans l'apprentissage de la compréhension de l'écrit en 1^{ère} année moyenne. En adoptant une approche descriptive et analytique, nous avons pu confronter les fondements théoriques de cette pédagogie à la réalité du terrain éducatif algérien.

Les résultats de notre enquête mettent en évidence une prise de conscience réelle, chez une majorité d'enseignants, de l'intérêt de la pédagogie différenciée. Ces derniers reconnaissent qu'elle constitue un moyen pertinent pour faire face à l'hétérogénéité des niveaux, des rythmes et des besoins des apprenants.

Toutefois, leur volonté d'adapter les pratiques se heurte à plusieurs contraintes structurelles et institutionnelles : surcharge des classes, manque de ressources pédagogiques variées, emploi du temps rigide, manque de formation spécifique, ou encore absence de coordination entre les différents acteurs éducatifs dans ce contexte, la différenciation est souvent réduite à des pratiques ponctuelles, limitées à des ajustements improvisés selon les circonstances. Elle reste très éloignée d'une gestion proactive et organisée de la diversité des profils. Ainsi, la mise en œuvre effective de la PD demeure dépendante de facteurs au contrôle direct des enseignants, ce qui peut engendrer la frustration et le découragement.

Face à ces constats, il est nécessaire de formuler des propositions concrètes, réalisables à court terme et sans exiger de lourdes réformes institutionnelles. Ces recommandations visent à encourager l'amélioration progressive du système en partant d'ajustements à petite échelle, susceptibles d'avoir un impact significatif.

Afin de faciliter l'intégration de cette approche éducative dans les classes de FLE sans recourir à des grands bouleversements, il serait utile d'encourager les enseignants à planifier des séances en petits groupes de besoins, même de manière occasionnelle, pour cibler les lacunes spécifiques de certains élèves. De plus, ils pourraient adapter des activités à niveaux différenciés au sein d'une même leçon (par exemple : textes à complexité variable ou questionnaires à deux niveaux de difficulté), ce qui permettrait de maintenir l'unité de la classe tout en répondant aux différences de rythme. Il serait également possible d'intégrer progressivement des outils simples comme les cartes mentales, des tableaux comparatifs, ou des exercices autocorrectifs, qui aident à structurer les apprentissages et favorisent l'autonomie. Par ailleurs, organiser une rotation des rôles dans les activités de CE (lecteur, reformulateur, correcteur) pourrait renforcer l'implication de tous les profils d'apprenants. De plus, forcer la communication avec les familles, à travers des rencontres régulières ou des échanges informels, aiderait les enseignants à mieux comprendre les besoins spécifiques des

élèves et à adapter leur accompagnement en conséquence. Enfin, un réaménagement léger de l'emploi du temps, en plaçant les séances de FLE à des moments plus favorables à la concentration des élèves (comme le matin), pourrait également améliorer l'efficacité des pratiques.

Ces propositions, modeste dans leur forme, peuvent constituer un point de départ concret vers une meilleure intégration de la PD. Elles ont l'avantage d'être immédiatement applicables, sans modifier les cadres officiels. En instaurant des pratiques ajustées, réalistes et collectives, elles pourraient ouvrir la voie à une dynamique de changement plus profond, fondée sur l'implication des enseignants eux-mêmes.

Si les acteurs du système éducatif (inspecteurs, chefs d'établissement, enseignants) s'engagent progressivement dans cette logique d'adaptation, il devient alors possible d'envisager des aménagements majeurs à moyen terme, tels que la révision des contenus de la formation initiale, l'enrichissement des ressources pédagogiques disponibles, ou l'introduction de dispositifs de remédiation structurée.

En somme, la pédagogie différenciée ne doit pas être perçue comme un idéal inaccessible, mais comme un processus évolutif, réalisable par petites touches, à condition d'être soutenu par un minimum de volonté collective et d'aménagement du réel.

Références bibliographiques

Ouvrages

1. BENRABAH, Mohamed. Langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme linguistique. Paris : Maisonneuve & Larose, 2007.
2. GARDNER, Howard. Les intelligences multiples. Trad. Alexandra Maillard. Paris : Retz, 1997.
3. LEGRAND, Louis. La différenciation pédagogique. Paris : Scarabée – CEMÉA, 1986.
4. MÉIRIEU, Philippe. Apprendre... oui, mais comment. Paris : ESF éditeur, 1989.
5. MÉIRIEU, Philippe. Apprendre... oui, mais comment. 25^e éd. Paris : ESF éditeur, 1987.
6. MÉIRIEU, Philippe. L'École, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris : ESF éditeur, 1985.
7. PERRENOUD, Pierre. Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF éditeur, 1997.
8. PIAGET, Jean. Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël-Gonthier, 1970.
9. TOMLINSON, Carol Ann. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria (VA) : Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
10. VYGOTSKI, Lev S. La formation sociale de l'esprit. Trad. Françoise Sève. Paris : La Découverte, 1997.

Revue

1. CHACHOU, Abdelhamid. Le français en Algérie : entre statut scolaire et réalité sociale. Synergies Algérie, 2006, n° 2, p. 13-21.

Mémoire

1. BOCQUET, Jean-Luc. La pédagogie différenciée contribue à la réussite scolaire de tous les élèves. Mémoire de master. Toulouse : Université Toulouse – Jean Jaurès, 2016.

Sites internet

1. COACH PARENTAL. Pédagogie différenciée : apprentissage sur mesure. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.coach-parental.net>

2. FORMULAIRE GOOGLE. Google Forms : outil de création de questionnaires en ligne. [En ligne]. Disponible sur <https://www.google.com/forms/about/>
3. GOOGLE MAPS
4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Algérie). Programme de la langue française – cycle moyen. [En ligne]. Disponible sur : <https://fr.scribd.com/document/821902550/Programme-de-la-langue-francaise-cycle-moyen>

Annexes.

Questionnaire adressé aux enseignants de FLE des classes de la 1^{ère} AM

Présentation du questionnaire : Pour une recherche menée dans le cadre de la préparation d'un mémoire de Master en Didactique des Langues Etrangères au niveau de l'université Amar Télidji à Laghouat, nous faisons une enquête sur l'utilisation de la pédagogie différenciée pour l'enseignement de la CE chez les apprenants de la 1^{ère} AM. Notre démarche consiste à analyser le contexte dans lequel la PD pourrait être utilisée afin d'identifier les manquements et les éventuelles remédiations. Pour ce faire, nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions en mettant une croix (X) devant la ou les propositions qui correspondent à votre réponse. Vous pouvez, aussi, développer des réponses personnalisées s'il y a besoin.

Nous tenons à vous assurer que les données recueillies resteront strictement confidentielles et elles seront utilisées, uniquement, à des fins académiques.

I. Informations professionnelles

01. Depuis quand, enseignez-vous le FLE au cycle Moyen ?

02. Combien d'années avez-vous enseigné le FLE aux apprenants de la 1^{ère} AM ?

II. Connaissances et perceptions sur la pédagogie différenciée

03. Avez-vous déjà entendu parler de la pédagogie différenciée ?

Oui

Non

04. Comment définiriez-vous la pédagogie différenciée ?

.....
.....
.....

05. Avez-vous déjà utilisé la pédagogie différenciée au cours de vos enseignements ?

Oui

Non

Si non, dites pourquoi :

.....
.....

06. La pédagogie différenciée est à appliquer en :

Séance de cours

Séance de rattrapage

Autres, précisez :

.....

07. Pour les apprenants algériens, pensez-vous que la pédagogie différenciée est :

Nécessaire

Utile

Inutile

Je ne sais pas

08. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à sa mise en œuvre en classe ?

- Surcharge des classes
- Manque de formation pour les enseignants
- Manque de temps
- Absence de ressources pédagogiques adaptées
- Résistance des apprenants

Autres, précisez :

.....

III. Pratiques et attitudes pédagogiques adoptées en compréhension de l'écrit (CE).

09. Que faites-vous pour identifier les besoins de vos apprenants ?

- Faire des tests de niveau (évaluation diagnostique)
- Consulter leurs dossiers administratifs
- Discuter de leur cas avec les collègues des autres matières
- Consulter le conseiller d'orientation

Autres, précisez :

.....

.....

.....

10. Lorsque les activités qui sont proposées dans le manuel scolaire pour la CE ne correspondent pas à vos apprenants, que faites-vous ?

- Faire l'activité proposée dans le manuel scolaire sans aucun changement
- Reformuler la consigne de l'activité
- Reformuler les questions posées
- Changer le support de l'activité
- Proposer des activités adaptées

Autres,

précisez :

.....

.....

.....

11. Quelles ressources utilisez-vous pour confectionner de nouvelles activités ?

- Bibliothèque interne de l'établissement
- Bibliothèque externe
- Internet
- Les collègues enseignants

Autres,

précisez :

.....

.....

.....

12. Que faites-vous pour gérer les classes surchargées ?

- Subdiviser la classe en sous-groupe

Travailler avec la majorité

Autres

démarches,

précisez :

.....
.....

13. Que faites-vous pour gérer le temps quand il y a des imprévus dans la séance ?

Se rattraper dans la séance suivante

Ajouter des séances supplémentaires

Autres,

précisez :

.....
.....

14. Comment gérez-vous la différence de niveaux entre vos apprenants ?

Donner les mêmes tâches à tous

Proposer des aides supplémentaires pour les plus faibles

Préparez des activités avec des niveaux de difficulté différents

Prendre en charge les plus faibles dans les séances de rattrapage

Autres,

précisez

:

.....
.....
.....

15. Quelles stratégies utilisez-vous pour mettre les performances de vos apprenants au même niveau ?

.....
.....
.....
.....

**Fiche de renseignement sur l'environnement scolaire de l'enseignement/apprentissage
du FLE au profit des apprenants de la 1^{ère} AM.**

Information sur l'établissement.	
Nom	
Adresse	
Localisation	
Année d'ouverture	
Etablissements primaires avoisinants	
Informations sur les apprenants inscrits	
Nombre des apprenants inscrits en 1 ^{ère} AM	
Nombre de classes de 1 ^{ère} AM	
Nombre moyen d'apprenants par classe de 1 ^{ère} AM	
Critères de la répartition des apprenants	
Informations sur les enseignants	
Nombre total	
Nombre des enseignants de la 1 ^{ère} AM	
Nombre de classes de 1 ^{ère} AM par enseignant	
Les autres classes à la charge de l'enseignant (les autres niveaux)	
Volume horaire par	

semaine	
Planning des séances	
Informations sur les salles de classe	
Nombre total	
Nombre de salles attribuées aux classes de 1 ^{ère} AM	
Disposition matérielle	
Informations sur le matériel disponible	
Pédagogique	
Numérique	
Ressources	
Bibliothèque	
Base de données numérique	
Accès à Internet	
Ordinateur	
Imprimante	
Photocopieur	
Papier pour impression	
Informations sur la séance de FLE	
Nombre de séances par semaine	
Durée de la séance	
Plage horaire	
Planning des séances	
Informations sur la coordination	
Entre les enseignants de FLE	
Avec les enseignants des autres matières	
Avec l'administration	

Avec les parents	
------------------	--

Remarques ou/et commentaires spécifiques : rallonger

.....
.....