

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de français LMD



Mémoire pour l'Obtention du Diplôme d'un Master en Didactique du FLE

**Intitulé**

La mise en place de la pédagogie différenciée dans l'enseignement-apprentissage de FLE pour assurer un apprentissage optimal auprès des apprenants « **Cas des élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire** »

**Présenté par :**

BELMECHRI Sarah  
ZITOUNI Chaïma

**Dirigé par :**

M. KHENCHA Tayeb

**Membres du jury :**

**Président :** Mme. ZIOUANI Fatima **Maître de conférences « B » U.A.T. Laghouat**

**Examineur:** M. GRARI Abdallah **Maître-assistant « A » U.A.T. Laghouat**

**Directeur de recherche :** M. KHENCHA Tayeb **Maître-assistant « A » U.A.T. Laghouat**

Année universitaire : **2018 - 2019**

## REMERCIEMENTS

*Je rends grâce à Dieu de m'avoir aidée à atteindre mon but.*

*La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.*

*Je voudrais en particulier adresser toute ma gratitude à mon directeur de recherche, M. KHENCHA Tayeb, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses conseils judicieux, qui ont contribué à alimenter ma réflexion, ainsi que de cheminer dans l'avancement de mon projet.*

*Mes profonds remerciements vont ainsi à tous les membres du jury « M. GRARI et Mme. ZIOUANI » qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail de recherche.*

*Je désire aussi remercier tous les enseignants (es) du Département de Français, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études universitaires. A toute la promotion de Master 02 didactique du FLÉ 2018-2019.*

*Que soient remerciés tous les enseignants (es) qui ont répondu à mes questions « en particulier à DEHINA Isra de même par son accueil chaleureux dans sa classe » ; ainsi que les élèves de l'école de TAOUTI Ahmed « 5<sup>ème</sup> année primaire » qui m'ont gentiment accueilli dans leur salle de classe.*

*Merci à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche.*

Chaïma

Class of  
2019

# Remerciements

*Je tiens à rendre grâce à **ALLAH** le Tout-Puissant qui m'a donné la patience et le courage durant ces longues années d'étude.*

*Mes remerciements les plus sincères s'adressent, en premier à mon directeur de recherche **M. KHENCHA Tayeb** qui a su m'accompagner par ses conseils judicieux, son aide et sa générosité. Sans son appui ce travail n'aurait pas été achevé.*

*Je tiens à remercier en deuxième lieu, **Melle. DEHINA Isra** qui a accepté de m'accueillir dans sa classe, ainsi que tous ses apprenants, qui ont collaboré à l'enquête par leur sérieux et leur application lors de la réalisation des tâches demandées .*

*Mes gratitudes s'adressent aussi aux membres du jury, qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail de recherche.*

*Mes reconnaissances s'adressent également à **M. GRARI, M. BAGUI** et **M. MEKRANTER, A Mme. ZIOUANI** et **Mme. MAATALLAH**. A tous les enseignants du Département de Français sans exception, pour la qualité de leur enseignement et des connaissances qu'ils m'ont transmis durant mon cursus universitaire.*

*Je remercie tous ceux qui ont contribué, de prêt ou de loin, à la réalisation de ce mémoire .*

Sarah



## DEDICACES

*Ce travail est dédié :*

*A mes très chers parents « Qu'ALLAH les protège » qui m'ont fourni un soutien et une confiance sans faille, sans leurs soutiens, leurs dévouements et leurs amours infinis je n'aurais jamais pu être ce que je suis. Aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de Leur sacrifice « Merci Papa. Merci Maman ». Que Dieu leur procure bonne santé et longue vie.*

*A mes adorables sœurs.*

*A mes frères également.*

*Et plus spécialement aux lumières et les âmes de notre maison mes neveux et ma plus chère nièce.*

*A toutes mes amies avec lesquelles nous avons partagé des moments de joie et du bonheur. Que toute personne m'ayant aidé de près ou de loin, trouve ici l'expression de ma reconnaissance. .... ✍*



# Dédicaces

## *A ma joie et raison de vivre... Ma Mère...*

*Autant de phrases aussi expressives soient-elles ne sauraient montrer le degré d'amour et d'affection que j'éprouve pour toi. Tu m'as comblé avec ta tendresse et affection tout au long de mon parcours. Tu n'as cessé de me soutenir et de m'encourager durant toutes les années de mes études, tu as toujours été présente à mes côtés pour me consoler quand il fallait. En ce jour mémorable, pour moi ainsi que pour toi, reçoit ce travail en signe de ma vive reconnaissance et mon profond estime. Qu'ALLAH le Tout-Puissant te donne santé, bonheur et longue vie afin que je puisse te combler à mon tour.*

## *A mon Héros ... Mon Père...*

*Autant de phrases et d'expressions aussi éloquentes soient-elles ne sauraient exprimer ma gratitude et ma reconnaissance. Tu as su m'inculquer le sens de la responsabilité, de l'optimisme et de la confiance en soi face aux difficultés de la vie. Tes conseils ont toujours guidé mes pas vers la réussite. Ta patience sans fin, ta compréhension et ton encouragement sont pour moi le soutien indispensable que tu as toujours su m'apporter. Je te dois ce que je suis aujourd'hui et ce que je serai demain et je ferai toujours de mon mieux pour rester ta fierté et ne jamais te décevoir. Qu'ALLAH le Tout-Puissant te préserve, t'accorde santé, bonheur, quiétude de l'esprit et te protège de tout mal.*

*A ma moitié et unique **sœur** pour ses conseils.*

*A mes affables **frères** pour leurs compliments et soutiens.*

*A mon ange, trésor et cher **neveu**.*

*A mes **amis** (es) et **collègues**.*

*A mes **camarades** du Département de Français.*

*A tous ceux que je n'ai pas eu l'occasion de citer.*



## **AVANT-PROPOS :**

Ce mémoire rentre dans le cadre de l'obtention du diplôme de Master 2 en didactique du FLE. Il étudiera la mise en place de la pédagogie différenciée au sein d'une classe afin d'assurer un apprentissage optimal auprès de chaque élève. L'idée de ce mémoire de recherche est venue du constat que la pédagogie différenciée a des effets favorables sur la motivation des élèves. Cette communication a pour objectif essentiel d'explicitier l'évolution des représentations et des pratiques sur le concept de différenciation pédagogique.

En effet, nous imaginions bien qu'enseigner à des élèves qui ont des capacités et des modes d'apprentissage différents est un défi complexe. Si le modèle théorique de la pédagogie différenciée s'impose presque comme une évidence pour faire face à cette hétérogénéité, sa mise en œuvre en classe suscite beaucoup de questionnements et de réserves. Notre réflexion s'appuie sur un questionnaire distribué à vingt enseignants au primaire pour voir comment ils agissent sur le terrain par rapport à la théorie, quels avantages ils voient à pratiquer la différenciation pédagogique et quels problèmes ils rencontrent au quotidien. Adapter, varier les dispositifs, les modalités, les supports d'enseignement ainsi que mettre au centre l'élève et son activité pour favoriser ses apprentissages demande beaucoup d'investissement de la part des enseignants et ceux-ci ne se sentent pas toujours en mesure de le faire. Ce mémoire de recherche nous a permis d'effectuer que le recours à la différenciation est indispensable. C'est une attitude pédagogique et pas seulement des techniques. Son application est un compromis qui tient compte de la réalité de l'enseignant, du contexte classe et de la matière à enseigner.

## **RESUME :**

Ce mémoire a été rédigé dans le but de comprendre en quoi consiste la pédagogie différenciée, d'identifier les différentes pistes et les outils concrets qu'il est possible d'utiliser pour favoriser sa mise en œuvre. Actuellement, cette pratique pédagogique suscite un grand intérêt dans le monde de l'éducation, elle vise comme objectif premier la réussite scolaire de tous et le respect des particularités des enfants.

Chaque élève diffère par ses aptitudes cognitives, ses stratégies d'apprentissage, son comportement, son rythme de travail ou encore sa motivation. La pédagogie différenciée propose des solutions intéressantes pour gérer cette diversité au sein de la classe et permet d'accompagner l'élève dans ses apprentissages en prenant en compte ses besoins. Dans cette optique, le premier chapitre décrit la nature et l'évolution de la pédagogie différenciée. Le deuxième présente une étude qui vise à vérifier l'efficacité de cette pratique pédagogique.

## **MOTS-CLES :**

Pédagogie différenciée, stratégies d'apprentissages, hétérogénéité en classe, réussite scolaire.

### **ملخص:**

تمت كتابة هذه المذكرة بهدف فهم العناصر التي تشكل طرق التدريس المتباين وتحديد الطرق المختلفة والأدوات الملموسة التي تساهم في عملية تطبيقه. في الوقت الحالي، تحظى هذه الممارسة التربوية باهتمام كبير في مجال التعليم، وهدفها الأساسي التفوق الدراسي لجميع التلاميذ واحترام مييزات كل طفل.

يتميز كل متعلم بمهارات معرفية، فكرية وسلوكية. وفي هذا الصوب فان هاته الأخيرة توفر حلولاً تُوَطر اهتماماً بهذا التنوع داخل القسم وكما تساهم على دعم المتعلم في التعلم وسد ثغراته الذهنية.

وفي هذا المجال، يصف الفصل الأول طبيعة وتطور علم التدريس المتباين. والثاني يقدم دراسة تهدف إلى التحقق من فعالية هذه الممارسة التربوية.

### **الكلمات المفتاحية:**

التدريس المتباين، استراتيجيات التعلم، المفارقات الذهنية، التفوق الدراسي .

**ABSTRACT:**

This memoire or thesis is aimed to understand the factors which form the various pedagogical methods of teaching, meanwhile to identify the concrete techniques which contribute in the practical process. Additionally, the latter plays an important part in the field of education. So, its greatest target is the whole success of the all pupils taking into account the individual particularities among the children.

Every learner differs from another one with cognitive skills such as mental, behavior and motivation which help to fill in the gaps in this field. The first chapter describes the various evolution of didactive and the second one gives a study which aims to shed light on the effectiveness of the pedagogical Practice.

**KEY WORDS:**

Pedagogical variety, learning strategies, heterogeneity in class room and academic success.

## **RESUMEN :**

Esta memoria fue escrita con el objetivo de comprender lo que constituye una pedagogía diferenciada, identificando las diferentes vías y herramientas concretas que se pueden utilizar para promover su implementación. Actualmente, esta práctica pedagógica es de gran interés en el mundo de la educación, su objetivo principal es el éxito académico de todos y el respeto por las peculiaridades de los niños.

Cada estudiante difiere en habilidades cognitivas, estrategias de aprendizaje, comportamiento, flujo de trabajo y motivación. La pedagogía diferenciada ofrece soluciones interesantes para gestionar esta diversidad dentro del aula y ayuda a los estudiantes a aprender y tener en cuenta sus necesidades. En esta perspectiva, el primer capítulo describe la naturaleza y evolución de la pedagogía diferenciada. El segundo presenta un estudio dirigido a verificar la efectividad de esta práctica pedagógica.

## **PALABRAS CLAVE :**

Pedagogía diferenciada, estrategias de aprendizaje, heterogeneidad en clase, éxito académico.

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTIE 1</b>	
<b>PARTIE THEORIQUE « CADRE CONCEPTUELS »</b> .....	<b>4</b>
<b>CHAPITRE I</b> .....	<b>5</b>
<b>L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN QUESTION. « CONDITIONS D'APPROPRIATION DE FLE »</b> .....	<b>5</b>
<b>I.1. Enseignement-apprentissage : De la classe et ses acteurs.</b> .....	<b>3</b>
1.1.1. Aspects neuro-didactiques .....	3
1.1.1.1. Le cerveau primitif.....	3
1.1.1.2. Le cerveau limbique.....	3
1.1.1.3. Le néocortex.....	3
1.1.2. Aspects psycholinguistiques .....	4
1.1.2.1. Didactique et cognitivisme.....	4
1.1.2.2. Principes d'une méthodologie cognitiviste en didactique des langues.....	6
1.1.3. L'appropriation .....	7
1.1.3.1. Acquisition .....	7
1.1.3.2. Apprentissage.....	8
1.1.4. L'enseignement.....	9
1.1.4.1. L'enseignement comme guidage.....	10
1.1.4.2. L'autonomie de l'apprenant.....	11
1.1.5. Le concept de la classe .....	12
1.1.5.1. Une compression de l'espace.....	13
1.1.5.2. Une compression du temps.....	14
<b>I.2. Les enjeux de l'enseignement-apprentissage de FLE</b> .....	<b>14</b>
1.2.1. L'enseignement-apprentissage du français au primaire en Algérie ....	15
1.2.2. Finalité de l'enseignement-apprentissage du français au primaire ....	16
1.2.3. Objectifs de l'enseignement-apprentissage du français au primaire....	17

1.2.4.	La pédagogie différenciée et le système éducatifs Algérien .....	19
<b>I.3.</b>	<b>Méthode d'enseignement-apprentissage : « Le jeu en classe de FLE ».....</b>	<b>22</b>
1.3.1.	Définition du jeu .....	23
1.3.2.	Rôle des activités ludique en classe de FLE .....	24
1.3.3.	Typologie d'exercices et d'activités .....	25
1.3.3.1	Les activités plus appropriées pour la compréhension.....	25
1.3.3.2.	Les activités plus appropriées pour l'expression.....	27
1.3.3.3.	Les activités ludiques.....	28
<b>CHAPITRE II</b>	<b>.....</b>	<b>30</b>
<b>PEDAGOGIE DIFFERENCIÉE, QUELS ENJEUX ?</b>	<b>.....</b>	<b>30</b>
<b>I.</b>	<b>Eléments de réflexion sur la pédagogie différenciée.....</b>	<b>30</b>
1.1.	Définition de la pédagogie.....	30
1.2.	Types de pédagogie .....	30
1.2.1.	La pédagogie traditionnelle .....	30
1.2.2.	La pédagogie active.....	31
1.2.3.	La pédagogie par projet.....	32
1.2.4.	L'approche actionnelle.....	32
1.2.5.	La pédagogie différenciée.....	33
1.3.	Les origines de la pédagogie différenciée.....	35
1.3.1.	Jean Piaget.....	35
1.3.2.	Célestin Freinet.....	36
1.3.3.	Fernaud Oury.....	36
1.3.4.	De nos jours.....	37
1.3.4.1.	Philippe Meirieu.....	37
1.3.4.2.	Guy Avanzini.....	38
1.3.4.3.	Michel perraudeau.....	38
1.4.	Objectifs de la pédagogie différenciée .....	38
1.5.	La pédagogie différenciée est une nécessité .....	39
1.5.1.	Pour l'enseignant.....	40

1.5.2. Pour l'élève.....	40
1.6. Quand différencier? .....	42
1.7. Les façons de différencier (différencier comment?) .....	48
1.8. Les dispositifs de différenciation .....	51
1.9. Les apports de la pédagogie différenciée (différencier pourquoi?) .....	52
<b>II. La méthodologie de sa mise en œuvre en classe .....</b>	<b>54</b>
2.1. Méthode pédagogique, situation d'apprentissage .....	54
2.2. Les multiples indices de la différenciation .....	55
2.3. L'évaluation : diagnostique, formative, sommative critériée .....	57
2.4. Dans la classe : différenciation successive/simultanée .....	58
2.5. Proposition d'une synthèse méthodologique de la différenciation pédagogique : .....	60
<b>PARTIE II .....</b>	<b>63</b>
<b>PARTIE PRATIQUE .....</b>	<b>63</b>
<b>CHAPITRE I.....</b>	<b>64</b>
<b>QUESTIONNAIRE .....</b>	<b>64</b>
1- Présentation du questionnaire .....	64
1.1. Présentation de l'échantillon enquêté.....	64
1.2. Analyse des résultats du questionnaire.....	65
Bilan .....	76
<b>CHAPITRE II .....</b>	<b>77</b>
<b>ENQUETE SUR TERRAIN .....</b>	<b>77</b>
1. Présentation de l'expérimentation .....	77
1.1. Le lieu .....	77
1.2. Le choix .....	77
1.3. Le groupe expérimental.....	78
1.4. Le corpus.....	78
1.5. La nature de l'expérimentation.....	78
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>84</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>90</b>

# TABLE DES FIGURES

<b>Figure 1:</b>	Les 7 familles d'aides de R.GOIGOUX.....	44
<b>Figure 2:</b>	Schéma des principes généraux de différenciation pédagogique. ....	50
<b>Figure 3:</b>	L'expérience professionnelle des enseignants interrogés.....	87
<b>Figure 4:</b>	Nature du diplôme obtenu.....	88
<b>Figure 5:</b>	Le nombre d'élèves en classe.....	89
<b>Figure 6:</b>	Le niveau des élèves.....	90
<b>Figure 7:</b>	Les difficultés de l'apprentissage de FLE.....	91
<b>Figure 8:</b>	Les mesures de différenciation.....	92
<b>Figure 9 :</b>	Différentes définitions de pédagogie différenciée.....	93
<b>Figure 10 :</b>	la fréquence de la mise en place des mesures de différenciation.....	94
<b>Figure11 :</b>	Les modalités de travail par la pédagogie différenciée.....	95
<b>Figure 12:</b>	Les avantages de différenciation pédagogique.....	96
<b>Figure 13 :</b>	Les inconvénients de la pédagogie différenciée.....	97
<b>Figure 14 :</b>	Illustre la nécessité de la différenciation pédagogique.....	98

# LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1</b> : Mots-clés de la pédagogie différenciée .....	54
<b>Tableau 2</b> : Les trois dimensions de l'acte pédagogique.....	75
<b>Tableau 3</b> : Types d'objectifs et types de situations d'apprentissage.....	76
<b>Tableau 4</b> : le profil de l'enseignant « l'expérience professionnelle ».....	87
<b>Tableau 5</b> : le profil de l'enseignant « Nature du diplôme ».....	88
<b>Tableau 6</b> : illustre le nombre d'élèves en classe.....	88
<b>Tableau 7</b> : illustre le niveau des élèves.....	89
<b>Tableau 8</b> : les difficultés de l'apprentissage de FLE.....	90
<b>Tableau 9</b> : les mesures de différenciation.....	91
<b>Tableau 10</b> : différentes définitions de pédagogie différenciée.....	92
<b>Tableau 11</b> : la fréquence de la mise en place des mesures de différenciation.....	93
<b>Tableau 12</b> : les modalités de travail par la pédagogie différenciée.....	95
<b>Tableau 13</b> : les avantages de différenciation pédagogique.....	96
<b>Tableau 14</b> : les inconvénients de la pédagogie différenciée.....	97
<b>Tableau 15</b> : Illustre la nécessité de la différenciation pédagogique.....	98

# TABLE D'ANNEXES

<b>I.</b>	<b>Questionnaire.....</b>	<b>109</b>
<b>II.</b>	<b>Test diagnostique « le chameau et le dromadaire ».....</b>	<b>112</b>
<b>III.</b>	<b>Les activités.....</b>	<b>114</b>
	Le 1 <sup>er</sup> groupe -bon-.....	114
	Le 2 <sup>ème</sup> groupe -moyen-.....	115
	Le 3 <sup>ème</sup> groupe-en difficulté-.....	116
<b>IV.</b>	<b>Grilles d'évaluation.. ..</b>	<b>117</b>
	Le 1 <sup>er</sup> groupe -bon-.....	117
	Le 2 <sup>ème</sup> groupe -moyen-.....	118
	Le 3 <sup>ème</sup> groupe-en difficulté-.....	119
<b>V.</b>	<b>Fiches pédagogiques .....</b>	<b>120</b>
	4.1. Compréhension de l'écrit .....	120
	4.2. Production écrite .....	121
	4.3 Copies d'élèves.....	122

# INTRODUCTION

L'hétérogénéité des élèves est un problème abordé de manière récurrente dans les discours pédagogiques. À l'ère des changements rapides et de la diversité culturelle et sociale, le système éducatif veut tenir compte des particularités de chacun des élèves afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'entre eux. À ce titre, la pédagogie différenciée s'inscrit au cœur des nouvelles pratiques suggérées dans le programme de formation en réponse aux nouveaux défis lancés dans le monde de l'éducation. Dans cet esprit, la pédagogie différenciée a pour but de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Elle tente de faire obstacle à l'échec scolaire en acceptant, par divers moyens, de gérer les différences de chacun. Ces différences concernent aussi bien les stratégies d'apprentissages, la motivation, les comportements que les rythmes de travail.

Cette hétérogénéité reflète une difficulté complexe et omniprésente dans les classes qui n'est de loin pas évidente à gérer pour l'enseignant tant au niveau de l'organisation matérielle que de la gestion de classe. Enseigner dans une même classe avec des élèves différents constitue un réel enjeu et un défi à relever au quotidien.

En somme, La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves afin de faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. Dans cette perspective, nous essayerons de répondre aux interrogations suivantes: « Comment gérer un groupe d'élèves très différents tout en respectant leurs particularités ?,« Comment conserver une unité dans son enseignement et le diversifier afin d'amener chaque élève à progresser à son rythme et selon son propre cheminement ? » ; Autrement, le travail tourne autour d'une problématique qui est la suivante : L'enseignement-apprentissage (**différencié**) est-il un moyen efficace dans l'enseignement-apprentissage du FLE? Afin de répondre à cette question des hypothèses par conséquent sont émises :

- 1- La pédagogie différenciée répondrait à l'hétérogénéité des classes.

- 2- La pédagogie différenciée favoriserait les apprentissages.
- 3- Un moyen qui aide les apprenants qui sont en difficulté
- 4- Un moyen qui rend l'enseignement-apprentissages efficace en classe du FLE.

Ce mémoire a été rédigé dans le but d'approfondir plus de connaissances dans le domaine de la pédagogie différenciée, d'identifier les différentes pistes et les outils concrets qu'il est possible d'utiliser pour favoriser sa mise en œuvre. Actuellement, cette pratique pédagogique suscite un grand intérêt dans le monde de l'éducation, elle vise comme objectif premier la réussite scolaire de tous et le respect des particularités des enfants.

En réalisant ce travail on se mettait d'accord sur le plan suivant. On est opté d'entamer notre recherche par une introduction qui fait la somme des points suivants : présentation générale du thème, motivation, problématique, hypothèses, objectif afin d'ouvrir le champ sur des principes théoriques (cadre conceptuel, contenant deux chapitres) autour la pédagogie différenciée « définition, types, rôle... » Pour enfin d'aller sur terrain de voir de près à quel degré influence-t-il la différenciation pédagogique par son usage ? Tout en basant sur un questionnaire en tant qu'outil de recherche, de même que ce dernier (cadre méthodologique et pratique) comprend deux chapitres et en dernier de clôturer par une conclusion qui présente les résultats obtenus de notre enquête.

*« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse ».*

*« Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps ».*

*« Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude ».*

*« Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ».*

*« Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements ».*

*« Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt ».*

*« Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts ».*

**PARTIE 1 :**

**PARTIE THEORIQUE**

**« CADRE CONCEPTUELS »**

**CHAPITRE I :**

**L'ENSEIGNEMENT-  
APPRENTISSAGE EN  
QUESTION.**

**« CONDITIONS  
D'APPROPRIATION DE  
FLE »**

## I.1. Enseignement-apprentissage : De la classe et ses acteurs :

### 1.1.1. Aspects neuro-didactiques :

Faisons, avant toute considération psycholinguistique ou didactique, un point rapide sur ce qui semble être généralement admis aujourd'hui sur les relations entre le cerveau et ce qu'on nomme communément l'apprentissage.

D'autre part, le cerveau est organisé en trois strates<sup>1</sup> :

- Le cerveau primitif :

Dit encore reptilien, parce qu'il est hérité des reptiles. C'est la couche la plus profonde. Il est le siège des réflexes, des réactions instinctives. Alain Ginnet lui attribue, dans le domaine des langues la responsabilité de certains « *blocages et résistances instinctifs* », parce qu'il est capable de réactions « *d'auto préservation et de repli défensif vers le connu, les racines, l'identité profonde*<sup>2</sup> ».

- Le cerveau limbique :

Dit encore mammalien parce qu'il est hérité des mammifères primitifs. On l'appelle aussi émotionnel. C'est la couche intermédiaire. Il est le siège de l'agressivité, mais aussi de l'imagination, « *de nos émotions de la, motivation. De la mémoire affective à court terme, du sentiment d'appartenance au groupe* ». Il connaît l'agréable et le désagréable. En langue, il peut « *être un nouveau frein, puissant et bien connu qui sera actionné chez l'apprenant par tout enseignement vécu comme ennuyeux, inintéressant, non motivant ou traumatisant* », mais, à l'inverse, favoriser l'apprentissage « *dès que l'expérience est vécue comme agréable ou gratifiante*<sup>3</sup> ». C'est de là que vient, chez Skinner, l'idée du renforcement.

Ces deux premières couches ne sont pas à proprement parler capables d'apprentissage mais sont des passages obligés des stimuli vers le néocortex, d'où l'expression bas-haut qui symbolise le processus ascendant du traitement de

---

<sup>1</sup> Mac Lean P.D., Guyot R., Les Trois Cerveaux de l'homme, Laffont, 1990.

<sup>2</sup> Ginnet A. (dir.), Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédia, Nathan, 1997, p. 36.

<sup>3</sup> Ginnet A., ibidem.

l'information. Le cerveau reptilien et le cerveau mammalien agissent comme des filtres, qui peuvent modifier l'information voire l'arrêter, en cas par exemple d'hyperstimulation.

- Le néocortex :

Qui est la couche la plus récente. Il est le siège de la volonté et de l'argumentation, « traite les données reçues, gère les images mentales et nos diverses mémoires, traduit les réactions cérébrales en langage verbal<sup>4</sup> ». Pour Hélène Trocmé-Fabre, « le néocortex permet la production et la préservation des idées. Il raisonne froidement et ne connaît pas les émotions. (...) Il est capable d'analyser, d'anticiper, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, de conceptualiser<sup>5</sup> ».

Pour d'autres chercheurs, les lobes frontaux constitueraient une sorte de quatrième cerveau parce qu'ils détiendraient « la capacité de concentration, d'attention, de réflexion, de décision réfléchie et volontaire. Ils retardent la boucle stimulus-réponse et jouent de ce fait un rôle fondamental dans la planification, la poursuite d'un objectif et l'empathie<sup>6</sup> ».

La didactique des langues a donc tout intérêt à tenir compte de ces connaissances, et de fait, au moins en théorie, elle le fait.

### **1.1.2. Aspects psycholinguistiques :**

#### **1.1.2.1. Didactique et cognitivisme :**

On peut considérer que l'existence d'une théorie psychologique du langage de référence est aussi indispensable à la didactique que l'existence d'une théorie linguistique (analyse de discours, analyse conversationnelle, par exemple) ou la maîtrise d'une technologie avancée (multimédia, internet...). Aujourd'hui, ce sont les travaux qu'on peut regrouper sous le nom de cognitivisme qui connaissent la plus grande expansion dans la didactique des langues étrangères contemporaine.

Dès 1976 le dictionnaire de didactique de Galisson et Coste remarquait à juste

---

<sup>4</sup> Giné A., op. cit., p. 39.

<sup>5</sup> Trocmé-Fabre H., J'apprends, donc je suis, Editions d'Organisation, 1987, p. 47.

<sup>6</sup> Giné A., op. cit., p. 40.

titre que l'adjectif cognitif remplaçait peu à peu intellectuel dans la littérature spécialisée, L'adoption progressive d'une terminologie nouvelle correspondait en l'occurrence à un réel changement de perspective : une réaction contre l'antimentaliste béhavioriste.

Le changement fondamental réside dans le fait que, au contraire de la théorie béhavioriste, le cognitivisme postule que l'activité mentale est connaissable. Il n'appartient pas aux didacticiens de montrer que cela soit vrai ou faux : ce n'est pas leur métier (sauf à tomber dans ce qui serait une psychologie appliquée), c'est l'affaire des psychologues, En revanche, l'influence toujours vivante de Piaget, et celle, plus récente, de Vygatski, permettent sans doute au monde éducatif français de retrouver dans ce courant de pensée des repères plus conformes à sa tradition que dans le simple mécanisme. C'est à notre sens une des raisons fortes de l'attrait actuel du cognitiviste auprès de beaucoup de didacticiens.

Le « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*<sup>7</sup> » déclare que ce concept désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans e traitement de l'information en provenance d'environnement, et plus loin que "les activités de communication verbale et d'apprentissage linguistique reposent sur la mise en œuvre de connaissances mondaines, de croyances. De représentations conceptuelles et de représentations linguistiques, déclaratives et procédurales, ainsi que sur le traitement spécifique de l'information grammaticale, lexicale, sémantique et pragmatique." On est bien là au centre des préoccupations du didacticien des langues : quelle que soit leur orthodoxie référentielle, l'emploi de cognition et de ses dérivés implique en didactique aussi (et au moins) les idées d'adaptation, de processus, de développement, de relation avec le milieu, de pluri modalité.

En quelque sorte la didactique n'ait pas attendu que les théories cognitivistes occupent le haut du pavé pour participer au mouvement intellectuel de son époque.

---

<sup>7</sup> Cuq J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secnde*, ASDIFLE-C.I.F. International, 2004.

### **1.1.2.2. Principes d'une méthodologie cognitiviste en didactique des langues :**

En résumé, les principes qui, s'ils étaient appliqués, pourraient de notre point de vue permettre de qualifier de cognitiviste une méthodologie d'enseignement des langues :

#### Une méthodologie cognitiviste :

→ Privilégie les relations avec le milieu, duquel elle ne saurait être totalement indépendante. C'est-à-dire qu'elle ne sépare pas les activités cognitives de l'environnement dans lequel elles se situent.

→ Tient compte de l'importance de l'affectivité dans la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage. Dans cette perspective, l'univers de croyance et les représentations de l'enseignant et de l'apprenant sont des éléments dont la connaissance est majeure pour atteindre les objectifs d'appropriation linguistique et culturelle qu'ils se sont fixés par un contrat (explicite ou non).

→ Tient compte des styles d'apprentissage (et d'enseignement) des divers acteurs de la classe, notamment en relation avec le milieu.

→ Favorise la responsabilisation de l'apprenant dans la prise en main de son apprentissage et celle de l'enseignant dans la prise en main de son enseignement (autonomisation). Dans cette perspective, valorise les activités objectivement liées à l'espérance pratique et dont l'utilité est évaluable par l'apprenant. Elle intègre les pratiques évaluatives dans l'apprentissage, n'est pas focalisée sur l'objet d'apprentissage (la langue). Elle privilégie donc le savoir procédural sur le savoir déclaratif. Mais elle ne s'interdit pas d'utiliser le savoir déclaratif, notamment s'il permet de structurer dans certaines circonstances, et notamment scolaires, la mémoire à long terme, Elle se décline en termes de compétences, notamment communicative.

→ Reconnaît l'intérêt du travail de groupe et de l'interaction (ce qui n'exclut pas l'apprentissage auto-dirigé).

→ Privilégie la pluri modalité des canaux (visuels, sonores, scripturaux) et des sources (proxémique, gestuelle).

→ Privilégie les processus-haut-bas plutôt que bas-haut en compréhension.

→ Evite de mettre l'apprenant en état de surcharge cognitive.

### **1.1.3. L'appropriation :**

Le terme appropriation prend de l'importance avec la sociologie des usages et en sciences de l'information et de la communication. On trouve dans un texte de Josiane Jouet : « *l'appropriation dans la construction de l'usage se fonde... sur des processus qui témoignent d'une mise en jeu de l'identité personnelle et de l'identité sociale de l'individu. L'appropriation procède alors d'une double affirmation : de la singularité et de l'appartenance qui relie au corps social.*<sup>8</sup> »

L'appropriation par l'apprenant de savoirs et surtout de savoir-faire linguistiques, ou plus exactement, d'habiletés coproduire de la parole en français, est l'objectif à atteindre lors de la mise en place d'une relation didactique d'enseignement et d'apprentissage en *FLES*<sup>9</sup>, il faut entendre appropriation avec son sens habituel de rendre propre à un usage personnel. En didactique, appropriation est un terme hyperonyme qui domine deux hyponymes.

En effet, on insiste généralement sur la différence entre deux processus distincts : l'acquisition et l'apprentissage.

#### **1.1.3.1. L'acquisition :**

Le terme d'acquisition se réfère à l'acquisition de la langue étrangère de manière inconsciente, intérieure, et non observable. C'est un processus naturel, spontané, personnel qui se déroule, généralement dans le milieu naturel. L'acquisition vise la communication et le fait de se faire comprendre sans tenir compte de normes

---

<sup>8</sup> Retour critique sur la sociologie des usages (In: Réseaux, 2000, volume 18 n°100. pp. 487-521.

<sup>9</sup> En fait l'objectif est plutôt la parole que la langue, et on ferait mieux, finalement, de parler de didactique de la parole en langue étrangère.

grammaticales de la langue, en adaptant le répertoire de l'apprenant à la langue cible.

L'hypothèse acquisitionniste est fondée sur l'idée que, de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière "naturelle", c'est-à-dire par simple exposition à celle-ci, un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivation des processus d'acquisition du langage. C'est d'elle que découlent, sous la métaphore du « bain de langue ».

En fait, de nombreuses études montrent que la qualité des résultats dépend largement des situations d'acquisition. Par exemple pour des enfants en classe d'immersion de français mais qui vivent par ailleurs dans un milieu anglophone, l'absence de pairs natifs est un élément *différenciateur important*<sup>10</sup>. Pour l'adulte l'âge auquel commence l'acquisition est aussi un facteur différenciateur. Cette importance de la situation, ou circonstances, est soulignée par Bernard Py<sup>11</sup>. « *Les contacts entre apprenant et langue-cible, dit-il, sont médiatisés par l'ensemble des circonstances où ils s'établissent. Ils ne constituent pas un simple décor stable et indifférent à l'action. Au contraire. Ils font partie intégrante de l'acquisition. On peut donc dire que la classe est un des lieux où se médiatise ce contact et c'est pourquoi la DDLES a besoin pour elle d'une définition claire. Mais il faut aussi admettre qu'elle n'est pas le seul lieu possible pour cette médiation, et l'acquisition en milieu naturel* » peut être conçue comme une partie complémentaire du projet d'appropriation linguistique par exemple avec les voyages linguistiques.

Toutefois, s'en remettre à l'acquisition seule, ce serait finalement nier l'utilité de l'enseignement et de toute pratique interventionniste. Or l'enseignement des langues est, jusqu'à aujourd'hui, une pratique sociale encouragée et il est légitime de tenter de le théoriser : c'est selon nous, rappelons-le, l'objet de la didactique des langues.

### **1.1.3.2. L'apprentissage :**

L'apprentissage est un processus conscient, observable qui implique un

---

<sup>10</sup> Selinker L., Swain M., Dumas G , " The interlanguage hypothesis extended to children " , Language Learning, 25 , 1975, 139-152, Cités par Gaonac'h.

<sup>11</sup> Py B., " Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique " , dans Goste . D , Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues. (1968-1988) , Grédif-Hatier , LAL, 1994, p. 44.

enseignant et des apprenants comme des participants actifs dans le milieu scolaire, institutionnel, dans la classe de langue étrangère. L'apprentissage vise la communication en utilisant les règles explicites de la langue, l'orientation se fait vers la forme.

De façon volontairement polémique, Bernard Py<sup>12</sup>. Présente l'acquisition comme le spontané, naturel et autonome des connaissances et l'apprentissage comme une construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes notamment métalinguistiques et pédagogiques qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer.

De même, on peut dire il n'y a pas non plus d'apprentissage pur ; en classe, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont "acquis" sans qu'ils aient véritablement été enseignés.

En somme, l'acquisition, qui serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens (fond). Et l'apprentissage, qui serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient, et qui impliquerait une focalisation sur la forme.

#### **1.1.4. L'enseignement :**

Du point de vue du curriculum, l'enseignement « est généralement caractérisé comme le moyen par lequel le curriculum est mis en œuvre ». En effet, si la linguistique appliquée était centrée sur l'objet d'apprentissage (la langue), la didactique, comme on vient de le voir avec les styles d'apprentissage, s'est largement laissé fasciner par l'apprenant, particulièrement sous ses aspects psycholinguistiques. Ce faisant, elle s'est d'ailleurs plutôt appliquée à jeter les bases de ce qu'on pourrait mieux appeler, si le terme n'avait déjà un autre sens, une heuristique qu'une didactique.

En fait, la désaffection dont nous semble souffrir le concept d'enseignement tient sans doute à plusieurs facteurs.

Le premier de ces facteurs est l'évolution des conditions d'appropriation d'une

---

<sup>12</sup> Py B., *ibidem*, p. 51.

langue étrangère, Bien qu'il existe encore dans le monde beaucoup de situations où le seul contact qu'un apprenant a avec la langue qu'il étudie passe par son enseignant, on ne peut plus considérer que, dans les pays développés, l'enseignant est un médiateur unique. Or l'essentiel de la production didactique se fait dans ces pays et il y a donc sans doute un certain ethnocentrisme dans cette évolution scientifique.

Le second facteur est une évolution dans la définition du sens de savoir une langue étrangère. On s'accorde aujourd'hui sur le fait que s'approprier une langue, ce n'est pas seulement, et peut-être même pas du tout, accumuler des savoirs à son sujet : enseigner une langue ne peut donc plus être conçu comme transmettre des savoirs, En revanche, on considère que le maître doit être en mesure de fournir à l'élève es moyens méthodologiques d'accéder à des savoirs qu'il est susceptible de ne pas posséder lui-même.

Enfin, les progrès dans les connaissances psychologiques sur les phénomènes d'appropriation ont montré qu'un savoir véritablement approprié, c'est-à-dire réutilisable quand la situation le rend nécessaire, est un savoir auto construit.

#### **1.1.4.1. L'enseignement comme guidage :**

Malgré tout, et bien que le terme d'enseignement évoque un mode ancien de relation didactique où il y avait un détenteur d'un savoir à transmettre, il nous paraît nécessaire de rétablir un certain équilibre entre l'importance à accorder à l'apprentissage et à l'enseignement, parce que ce sont malgré leurs évolutions deux données qui demeurent définitives des situations d'appropriation en classe de langue. Nous nous donnerons une définition assez simple de l'enseignement ; l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée guidage. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidance et l'apprenant la partie guidée, En revanche l'appropriation linguistique hors de la relation de classe sera réputée non

guidée.

L'enseignant a le rôle de médiateur entre l'apprenant et la langue et aussi celui de moniteur de l'activité des élèves. Son rôle est décisif dans l'acquisition des nouvelles connaissances et dans le processus de développement des compétences de communication

#### **1.1.4.2. L'autonomie de l'apprenant :**

« *Apprends-moi à faire seul*<sup>13</sup> ». Tout enfant porte en lui le projet d'être autonome. Son seul désir est de grandir, d'arriver à faire seul. Il faut bien reconnaître que l'enfant a tant besoin de l'adulte au début de sa vie. Donc, il est difficile pour lui de devoir choisir à un moment donné entre le confort chaud de l'abandon à la mère et le merveilleux plaisir de faire seul.

Dans les apprentissages selon J-Lorigny, l'autonomie se caractérise par la faculté de prendre une charge ses apprentissages, sa formation, c'est-à-dire d'être acteur de savoir l'utilité de ce qui à faire et de mener à bien la tâche demandée.

L'objectif nature de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère. Mais en didactique, l'autonomie de l'apprenant prend un sens un peu différent : elle est conçue comme une « *disparition progressive du guidage*<sup>14</sup> ». Cette disparition progressive suppose une minoration progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage. Selon Henri Holec, l'autonomie s'apprend. Pour s'autodiriger (nous dirions s'autoguidé), l'apprenant doit savoir apprendre. C'est « *l'une des deux conditions sine qua non de réussite de l'apprentissage autodirigé, la seconde étant de pouvoir disposer de ressources adéquates*<sup>15</sup> ».

---

<sup>13</sup> Charlotte Poussin / 2011.

<sup>14</sup> Anderson. P., op. cit. , p. 235.

<sup>15</sup> Holec H., "Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé" Le français dans le monde. n° spécial, Les autoapprentissage, février 1992, p. 46.

L'autoapprentissage, (ou encore autoenseignant, ou autoguidage) suppose que l'apprenant acquiert progressivement la capacité de prendre les décisions qui concernent son apprentissage. En fait. Tout apprentissage est toujours auto et on peut dire avec Henri Holec que, dans les situations hétéroguidées comme dans les situations autoguidées, « aucun apprenant ne peut mener à bien une acquisition de langue sans compétence d'apprentissage." C'est pourquoi "la formation de l'apprenant doit faire partie intégrante d'un système hétéroguidé comme il fait déjà partie d'un système d'apprentissage autodirigé<sup>16</sup> ».

La pédagogie centrée autour du développement du travail autonome tend à rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages car elle est conçue comme construction des savoirs de soi. C'est quelque chose qui doit être la préoccupation de tout enseignant afin de conduire les apprenants à s'autoréguler au sein de leur classe et plus tard au sein même de la société.

### **1.1.5. Le concept de la classe :**

La classe est, en didactique, un concept central qui a donné lieu à de nombreuses définitions. En didactique, on peut distinguer trois catégories de sens :

#### **1- le sens de résultat d'un rangement :**

Soit en fonction de l'âge des élèves c'est, propose le Dictionnaire de Pédagogie, l'ensemble d'élèves du même âge, réunis pour suivre un même cursus.

Soit en fonction du degré de compétence supposé atteint par les élèves : « Dans le système scolaire, division correspondant à un degré d'études Pam culières (...). » Ce deuxième sens s'est peu à peu affiné, et on a vite distingué des niveaux : débutants, moyens et avancés.

Pour Robert Galisson et Daniel Coste ces deux paramètres sont minorés au profit de celui de tâche, et ils donnent à classe le sens de « groupe de travail associant

---

<sup>16</sup> Holec H., op. cit., p. 52.

maître et élèves dans la réalisation d'une tâche commune (...). Selon de Landsheere également, dans le langage courant, classe renvoie aussi à la notion de groupe.

2- Le second sens a une valeur locative : il s'agit du lieu où se déroule un enseignement.

Enfin, classe peut être, selon Robert Galisson et Daniel Coste, un « synonyme de cours (...), dans des emplois du type : La classe de français a lieu l'après-midi ».

Le problème didactique est de recréer artificiellement mais efficacement des conditions d'appropriation linguistique, qui, hors système didactique ne sont pas ou très peu contraintes par l'espace ou par le temps : la classe est donc le lieu où se focalise la procédure de compression.

#### **1.1.5.1. Une compression de l'espace :**

Du Point de vue didactique, elle se définit au contraire comme un lieu spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoirs et de savoir-faire linguistiques : c'est donc le point central du système didactique. C'est un lieu technique caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration.

- La localisation de la classe est très importante :

Elle manifeste souvent l'importance que lui accorde la société qui la commande. De même le type d'établissement (école, collège, lycée, université, centre de langue, etc.).

En fonction des cultures scolaires, des moyens matériels ou des technologies mises en œuvre, la classe peut présenter des configurations très variables, qui correspondent souvent à des choix méthodologiques ou techniques, mais qui sont aussi symboliques des relations qui s'y établissent et de celles qui prévalent à un moment donné dans une société.

Enfin, pour la recherche en didactique, la classe est le lieu privilégié d'observation des comportements des apprenants, du maître et du fonctionnement des outils.

### 1.1.5.2. Une compression du temps :

La classe est aussi caractérisée par la compression du temps, Le temps réel de classe est variable en fonction des cultures scolaires :

- ☞ Le nombre des séances est généralement choisi par l'institution.
- ☞ La durée des séances peut varier de quelques minutes à une heure effective, voire à plusieurs en situation intensive. La durée peut être modulée en fonction de la capacité d'attention supposée du public concerné.
- ☞ D'autre part, le temps d'enseignement ne se confond pas avec celui de l'apprentissage. Dans une classe, tous les membres d'un groupe sont loin d'être attentifs au même moment ni pendant la même durée, et cette durée n'est jamais égale à la totalité du temps de la classe. À l'inverse, chaque individu de la classe peut et parfois doit consacrer un certain temps à son apprentissage en dehors de la classe, qu'il s'agisse de leçons à apprendre.

## I.2. Les enjeux de l'enseignement-apprentissage de FLE :

L'éducation, un acte social, contribue à l'élaboration de la personnalité sociale de l'individu. Le but de l'éducation est d'orienter l'enfant, moralement, socialement et physiquement. L'adulte, qui est considéré comme un modèle aux yeux de l'enfant, contribuera dans cette orientation ce qui permettra à l'enfant de prendre tel ou tel rôle au sein de la société. Elle participe ainsi à la socialisation de tout être. La socialisation définie par E.Durkheim<sup>17</sup> comme le fait que « *Les individus biologiques que nous sommes se transforment en individus sociaux* »<sup>18</sup>. Ce processus, qui permet à l'enfant de se faire une place au sein de l'univers social et ainsi y devenir un acteur, débute dès le jeune âge.

Autrement, L'apprentissage d'une langue étrangère devient aujourd'hui une nécessité. Il n'est plus possible dans le monde actuel de connaître seulement la langue maternelle et sans s'ouvrir aux autres langues et aux autres cultures.

---

<sup>17</sup> E. Durkheim : Est un sociologue français considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne.

<sup>18</sup> <http://licence1sociologie-poitiers.over-blog.com/article-s-69156134.html>.

« Être, c'est parler plusieurs langues, ne pas être, c'est parler une seule langue ». <sup>19</sup>

« Qui ne connaît pas de langues étrangers, ne sait de sa propre langue » <sup>20</sup>.

C'est pourquoi, il est important pour les individus de maîtriser le plus tôt possible, une ou des langues étrangères, pour qu'ils puissent avoir l'opportunité de s'intégrer à un monde en perpétuel changement et pour qu'ils puissent mieux le comprendre.

### **1.2.1. L'enseignement-apprentissage du français au primaire en Algérie :**

Il est noté en Algérie que l'enseignement-apprentissage du français présente l'un des principales préoccupations de notre gouvernement dans le domaine de la formation scolaire.

Le français revêt plus d'importance que d'autres langues, en effet, le français est toujours présent dans les programmes d'enseignement dans le système éducatif algérien.

Le développement du système scolaire en Algérie passe par trois phases importantes au cours de la période coloniale. La première commence avec la conquête en 1830, et va jusqu'à la chute du second empire en 1870, après la proclamation en 1870 de la troisième république, la deuxième phase du développement débute, et durera jusqu'à la veille de la seconde guerre mondiale.

La troisième phase, comprend l'importante politique scolaire lancée dans les années 1940.

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au primaire a, depuis plus d'une décennie, connu des mutations profondes. De nouvelles lignes directrices surgissent et d'autres disparaissent pour accompagner les progrès planétaires.

Le programme de langue française au primaire, est un ensemble des connaissances facilitant les apprentissages et préparant à la vie active, de doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de

---

<sup>19</sup> Jean-Paul Sartre: est un philosophe et écrivain français. Représentant du courant existentialiste, dont l'œuvre et la personnalité ont marqué la vie intellectuelle et politique de la France de 1945 à 1970

<sup>20</sup> Johan Wolfgang Goethe : un romancier, dramaturge, poète, théoricien de l'art et l'homme d'Etat allemand.

problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements. L'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences transversales à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales appartiennent à quatre ordres qui relèvent du communicationnel, de l'intellectuel, du méthodologique, et du socio-affectif. Elles se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différents thèmes étudiés.

Enfin, la langue française continue d'occuper une place privilégiée dans l'enseignement-apprentissage grâce à son caractère utilitaire et fonctionnel, elle est un instrument de communication largement employé, c'est pour cette raison qu'elle demeure un outil dont il est difficile de se passer dans tous les secteurs : social, économique, éducatif et médiatique.

### **1.2.2. Finalité de l'enseignement-apprentissage du français au primaire :**

La Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale stipule que l'école algérienne : *« a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontournables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »*<sup>21</sup>. Outre ses fonctions : instruire, socialiser et qualifier, l'école doit apprendre aux enfants au moins deux langues étrangères permettant l'ouverture sur le monde, l'accès à la documentation universelle comme elle doit aussi favoriser le contact avec l'autre. Cette volonté d'ouverture est expressément énoncée par le Président de la République lors de son discours d'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif. En bilingue parfait, Bouteflika avance que l'Algérie est trop longtemps restée renfermée dans une autarcie linguistique, pour emprunter l'expression à Bel Abbès Neddar<sup>22</sup>. Pour lui,

---

<sup>21</sup> Ministère de l'éducation nationale, Commission des programmes, 2011, Programme de français de troisième année primaire, Alger, Office national des publications scolaires, p. 13.

<sup>22</sup> Neddar : « Un linguiste mostaganémois, enseignant chercheur. Il a occupé plusieurs postes de responsabilité au sein de la faculté des langues à l'université de Mostaganem, il a attiré de nombreux universitaires étrangers, ce qui a rendu l'université de Mostaganem un carrefour intellectuel pour la didactique et la pragmatique notamment ».

la solution réside en le fait d'apprendre aux enfants au moins deux langues étrangères. A ce propos, il déclare : « *Apprendre aux élèves dès leurs plus jeune âge une ou deux langues étrangères de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain* »<sup>23</sup>.

Bref, La finalité de tout acte éducatif est claire. Il s'agit d'inculquer aux élèves des valeurs qui leurs permettent de distinguer la différence entre leur appartenance et celles des Autres, faire la différence entre ce qui est acceptable de ce qu'il ne l'est pas. Il est question de sauvegarder les valeurs propres de tout un chacun tout en respectant les valeurs de l'altérité, ceci afin d'éviter de mettre l'enfant dans une situation de crise identitaire, et le pousser à aller vers cet Autre qu'il ne connaît pas, à travers le contact direct ou indirect. Il peut croiser des gens, des cultures, des civilisations ou se servir des moyens modernes tels que les réseaux sociaux.

### **1.2.3. Objectifs de l'enseignement-apprentissage du français au primaire**

L'autorité éducative en Algérie s'est fixé un objectif selon lequel l'apprenant sera graduellement amené à communiquer tant bien à l'oral (écouter/parler) qu'à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires tenant compte, surtout, son développement cognitif. Les objectifs à atteindre sont de type : communicatif, cognitif et linguistique.

*« Pour ce qui est du communicatif, il s'agit de mettre l'apprenant dans une situation de communication et le laisser prendre place dans un échange où il s'exprimera en fonction du contexte.*

*Quant au cognitif, à ce niveau-là, l'apprenant sera amené à s'approprier de nouvelles stratégies au fur à mesure que les apprentissages se superposent.*

*En ce qui concerne les objectifs linguistiques, l'apprenant établira petit à petit la distinction entre les deux répertoires linguistiques (arabe et français) et en prendre en effet conscience »<sup>24</sup>.*

---

<sup>23</sup> FERHANI, Fatima Fatiha, 2006. « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme » in *Le français aujourd'hui* n° 154, p. 11 (<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>), consulté le (28/08/2015)

<sup>24</sup> Ministère de l'éducation nationale, Commission des programmes, 2011, Programme de français de troisième année primaire, Alger, Office national des publications scolaires, p. 03

→ Les compétences à installer au primaire :

Selon les programmes destinés à l'enseignement-apprentissage du FLE au primaire, les compétences de fin d'année doivent recouvrir les deux domaines : oral et écrit avec deux champs pour chacun. Cela donne : oral (réception : écouter et comprendre) ; (production : parler), écrit (réception : lire/ comprendre) ; (production : écrire).

→ Les compétences à installer en 5<sup>ème</sup> année primaire : Comme en 3<sup>ème</sup> année et 4<sup>ème</sup> année primaire, le programme de la 5<sup>ème</sup> année primaire prévoit l'installation de deux compétences à l'oral et deux autres à l'écrit.

1. Compétence de compréhension de l'oral :

*« Cette compétence est commune aux trois niveaux (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, et 5<sup>ème</sup> année primaire). Il s'agit toujours de construire le sens d'un message oral en réception. Pour faire preuve de maîtrise, l'apprenant de 5e année primaire doit mobiliser ses connaissances du système phonologique et prosodique, identifier la situation de communication et saisir la portée du message oral »<sup>25</sup>.*

2. Compétence de production de l'oral :

Au terme de la 5<sup>ème</sup> année primaire, *« l'apprenant est sensé réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange »<sup>26</sup>*. Cela se manifeste et se vérifie par son attitude à prendre la parole pour raconter, donner un avis, produire un énoncé intelligible pour communiquer en réponse à une consigne ou à une question et savoir prendre sa place dans un jeu de rôle ou dans une situation conversationnelle.

3. Compétence de compréhension de l'écrit :

Vu le caractère progressif des apprentissages d'un niveau à un autre, *« l'apprenant sera graduellement amené à lire et comprendre un texte (de 80 à 120 mots) tout en développant un comportement de lecteur autonome »<sup>27</sup>*. Pour ce faire, il sera appelé à construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration), construire du sens à l'aide d'indices textuels et lire de manière expressive.

---

<sup>25</sup> Ministère de l'éducation nationale, Commission des programmes, 2011, Programme de français de quatrième année primaire, Alger, Office national des publications scolaires, p. 10

<sup>26</sup> Op.Cit. P.10.

<sup>27</sup> Op.Cit.

#### 4. Compétence de production de l'écrit :

En fin d'année, « l'apprenant sera capable de produire un texte d'une trentaine de mots environ en fonction de la situation de communication. A titre d'exemples, il peut produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné ; produire un texte ; assurer la présentation d'un écrit ou utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite »<sup>28</sup>.

En somme, Les compétences étant évolutives, chaque palier du cycle primaire concrétisera un stade de leur développement selon les degrés suivants :

- ☞ **3<sup>ème</sup> A.P :** Initiation (introduction du FLE)
- ☞ **4<sup>ème</sup> A.P :** Renforcement/Développement : l'apprenant se trouve dans des situations de découvreur
- ☞ **5<sup>ème</sup> A.P :** Consolidation/Certification

#### **1.2.4. La pédagogie différenciée et le système éducatifs Algérien :**

L'acte d'enseigner n'est pas seulement une succession de méthode pédagogique, mais dépend également de la capacité de l'enseignant à construire une relation de confiance avec ses apprenants en tenant compte de leur diversité.

Le système éducatif de notre pays considère l'apprenant comme étant le centre d'intérêt de toutes les activités pédagogiques. Pour cela il est utile de porter une réflexion sur la séance de remédiation pédagogique « forme de différenciation pédagogique » dans les programmes du primaire.

La remédiation fait référence à une activité d'évaluation située en cours ou enfin d'apprentissage en permettant de diagnostic des effets d'un apprentissage avec l'intention de proposer en cas de lacunes de nouvelles activités idéalement différents de celles utilisées précédemment.

*« La remédiation scolaire fait intrinsèquement partie du rôle de l'école [...] amener chaque enfant à la réussite, en effet, un des Objets généraux de l'enseignements fondamental et secondaire est d'amener tous les élèves à s'approprier des savoir et à acquérir des compétences qui les*

---

<sup>28</sup> Op.Cit. P11.

*rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle »<sup>29</sup>*

La pédagogie différencier est l'une des solutions face aux difficultés recentrées lors de l'apprentissage du FLE, destinée à remédier les lacunes chez les élèves qui ont besoin d'aide.

*« La remédiation, est l'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant de porter remède à des lacunes détectées dans les connaissances [...] de l'élève. Elle dépasse le simple soutien, il s'agit d'une reprise systématique d'apprentissage jugés fondamentaux qui n'ont pas été réussis sans les quelles d'autres apprentissages ne peuvent être construits. »<sup>30</sup>*

La remédiation réserve son sens médical c'est-à-dire donner des soins. Aussi dans le domaine de la pédagogie le terme garde sa connotation médicale, c'est à – dire l'action de guérir, mais au fur et à mesure et grâce à l'évolution de la pédagogie la remédiation devient : un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes.

En outre, à ce propos Bloom<sup>31</sup> considère que les situations de remédiation sont des moments importants de la formation car elles permettent de replacer les apprenants au même niveau avant de poursuivre de nouveaux apprentissages. Donc, une séance de remédiation pédagogique est une séance thérapeutique qui consiste à réguler l'apprentissage des élèves.

En somme, Un enseignant qui fait de la différenciation pédagogique peut permettre à la majorité des élèves d'apprendre et de réussir, différencier, c'est poser un diagnostic, et prendre en considération la diversité. C'est concevoir des stratégies flexibles et ajustables. On fait donc la différenciation pédagogique, car elle est essentielle pour permettre à tous les élèves d'apprendre et de se développer de façon optimale.

---

<sup>29</sup> -www.ufapec.be/nos-analyses /2310 remédiation, 2 mai 2012, 10 :49 .

<sup>30</sup> Op.cit.

<sup>31</sup> BLOOM Benjamin : est un psychologue américain spécialisé en pédagogie. Il était également professeur, chercheur, éditeur littéraire et examinateur en éducation. Il est surtout connu par sa taxonomie, utile pour évaluer la progression de l'apprentissage.

→ **Le manuel scolaire :**

« Les programmes du primaire se structurent pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit. »<sup>32</sup>

Cette réforme a basculé l'enseignement en générale, et en particulier le cycle primaire. A ce point-là, la réforme de l'enseignement présente une nouvelle méthode d'enseignement qui propose un recours aux différentes activités dans le but de mettre l'apprenant d'abord à l'aise, de le motiver et le rendre actif

La 5<sup>ème</sup> A.P est considérée comme année-charnière : elle termine un cycle (le primaire) et prépare à l'accession au collège.

La 5<sup>ème</sup> A.P se caractérise par :

- L'inscription de toutes les activités dans le cadre du projet
- Une plus grande part donnée à l'écrit
- Une approche de plus en plus explicite des faits de langue
- Une prise de conscience de la diversité des types de textes (sans qu'il soit besoin de parler de typologie)
- La nécessité de combiner les actes de parole (car souvent, dans la pratique, avant de demander quelque chose, on SALUE, on fait sa DEMANDE, on EXPLIQUE puis on REMERCIE)
- L'obligation d'assurer la réussite à l'épreuve de Français à l'examen de fin de cycle.
- Présentation du manuel scolaire :

Il est évident que ce manuel, parce que destiné à l'élève, est d'un abord aisé : la même présentation dans le même ordre est adoptée pour chacun des projets ; les illustrations seront autant de moyens d'aider à la compréhension et égayeront les pages du livre.

Pour chaque séquence de chaque projet, un texte à écouter et un texte à lire seront à la base de toutes les activités d'écoute, de compréhension, de lecture, d'analyse, de découverte, de production orale, d'écriture. Un bilan sera fait pour

---

<sup>32</sup> Commission nationale des programmes, programme de cycle primaire, juin 2011, p.75.

mesurer le degré d'acquisition des savoirs et savoir-faire et procéder, si nécessaire, aux remédiations.

A la fin du manuel, plusieurs parmi les mots nouveaux, signalés en couleurs dans les textes, ont été rassemblés selon l'ordre alphabétique, en quelques pages que nous avons appelées **PETIT DICTIONNAIRE UTILE** : l'élève y apprendra à chercher, à lire les définitions, à découvrir des synonymes et des exemples, en un mot à se prendre en charge.

De même, il a paru utile de faire figurer des tableaux de conjugaison, aux temps et modes prévus par le programme, des verbes les plus usités.

« Au terme de la 5<sup>ème</sup> AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. »

### **I.3. Méthode d'enseignement-apprentissage : « Le jeu en classe de FLE ».**

Tout d'abord, et par la plus simple réflexion et la contemplation de l'univers on observe que tout le monde aime jouer petit et grand, même aussi les animaux, souvent nous voyons un chat jouer avec une balle ou des chiots jouent l'un avec l'autre. Alors sans parler de l'Homme, cet être humain qui se caractérise par le cerveau, l'intelligence et la capacité de penser, le jeu pour lui est très important et le point de départ vers la vie, c'est l'instinct qui nous guide pour jouer, on ne joue pas comme cela, gratuit et pour rien mais la réalité qu'on peut faire beaucoup de chose, on peut exploiter cela dans l'apprentissage du FLE pour les apprenants du primaire comme un élément indispensable pour exprimer nos idées.

Dans nos jours, le ludique est un élément très important pour le développement de l'enfant, et comme un support didactique pour l'enseignement-apprentissage des langues, notre cas le français langue étrangère. Donc, comment nous pouvons profiter de ce genre d'activités pour améliorer le déroulement du processus d'apprentissage-apprentissage du FLE ? Et essentiellement dans le cadre de différenciation pédagogique ?

C'est pourquoi, nous essayerons de définir les deux concepts : « **jeu** » et « **activité ludique** », de montrer les différents types d'activités ludiques et leurs impact dans l'Enseignement-Apprentissage de français langue étrangère et plus précisément à l'écrit comme à l'oral.

### 1.3.1. Définition du jeu :

En effet, le jeu vient du mot latin « *Jocus* » qui signifie « plaisanterie, badinage » et le mot « ludique », c'est un dérivé du mot latin « *ludus* » qui signifie « relatif au jeu ». Jouer, c'est-à-dire plaisir, l'aise, la liberté et une activité libre par excellence comme dit Roger Caillois<sup>33</sup> dans son ouvrage « *les jeux et les hommes* » (1958). D'un point de vue didactique, et selon Cuq Jean-Pierre dans le dictionnaire didactique, on trouve que « *le jeu en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participant, pour développer une compétence* »<sup>34</sup>.

D'autre part, Le dictionnaire didactique de français, définit l'activité ludique comme suit « *activité d'apprentissage dite ludique, est guidée par des règles de jeu et pratiquée par le plaisir qu'elle procure* »<sup>35</sup>. En plus, DE GRANDMONT ajoute que les jeux proposent « *le désir et la volonté de se concentrer sur un problème afin de le résoudre* »<sup>36</sup>.

Pédagogiquement parlant, les activités ludiques sont des supports didactiques et éducatifs où l'apprenant prend plaisir dans son développement du savoir et manifestant sa créativité, comme le signale Nicole DE GRANDMONT: « *aborder l'apprentissage par la pédagogie du jeu est bénéfique parce qu'elle permet à l'élève d'acquérir du discernement, de prendre décision, de faire des choix et de développer ainsi son autonomie* »<sup>37</sup>. Autrement, lorsqu'on vise à préparer l'enfant à la participation en classe, l'enseignant est chargé d'introduire ce genre d'activités aux apprenants, par

---

<sup>33</sup> Roger Caillois : Responsable du DESS en sciences du jeu à Paris.

<sup>34</sup> QUQ Jean Pierre, cité par MERRAKCHI Imene, Le jeu dans l'enseignement-apprentissage de l'oral en FLE (français langue étrangère) pour une médiation pédagogique adaptée aux apprenants, Mémoire de master, département des lettres et des langues étrangère, Biskra, université Mohamed Kheider, 2011, p. 51.

<sup>35</sup> CUQ.J.P, Dictionnaire de didactique du français, Paris, 2003, P.16.

<sup>36</sup> DE GRANDMONT. Nicole, *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*, De Boeck, Paris, 1997, p.83.

<sup>37</sup> Op.Cit. P.90.

lesquelles ils apprennent à connaître de nouvelles choses tout en jouant avec leurs pairs pour déceler leurs différences, et ressentir les réactions des autres.

Ainsi, l'utilisation de ces activités en classe vise un point essentiel ; la motivation et la centration sur l'apprenant, l'enseignant n'est qu'un médiateur.

### **1.3.2. Rôle des activités ludique en classe de FLE :**

Avec le temps, et peu à peu, le jeu prend sa place réelle dans la pédagogie. Aujourd'hui, il est comme un moyen pertinent dans l'apprentissage du français langue étrangère, et selon : Cloutier, Richard, Renard « *le jeu constitue un moyen privilégié pour l'enfant d'exercer sans contrainte ses schèmes à lui, en réponse à ses propres besoins affectifs et intellectuels* »<sup>38</sup>.

Bref, le rendement d'un processus d'apprentissage réside sans aucun doute dans la qualité des contenus transmis au cours des activités de classe, et dans la qualité des procédés mis en œuvre pour faire comprendre, assimiler et rendre accessibles ces contenus. Pour cela, les activités ludiques seront un outil très puissant puisqu'on peut éviter toute une panoplie de contraintes, en citant les suivantes :

Le manque de la motivation, comme on a déjà mentionné l'enfant aime jouer par l'instinct, il trouve son aise et le plaisir avec le jeu. Alors, c'est naturel que le recours au ludique peut motiver l'élève, attirer son attention pour un apprentissage efficace, et pour casser le routine de chaque jour, un maître avec ses apprenants dans une classe fermée et tout le temps des explications et des exercices qui peut construire un ennui mortel surtout que les apprenants du primaire, sont des enfants actifs, aiment bouger, on essaye de transmettre le message par intelligence pour gagner l'aise des enfants et bonne assimilation des connaissances.

Par conséquent, on énumère comme majeurs avantages, les points suivants :

- La motivation.
- Développement harmonieux de la personne.
- Développement de la créativité et de l'imaginaire.

---

<sup>38</sup> CLOUTIER, Richard, Renard, André, Psychologie de l'enfant, Montréal, Gaëtan Morin, 1977, p.208.

### **1.3.3. Typologie d'exercices et d'activités :**

Bâtir une typologie des exercices/activités n'échappe pas à la règle d'autant plus que l'appropriation d'une compétence de communication repose sur de nombreux paramètres, que la matière langagière, qui se laisse décomposer, dépasse les limites qu'instaurent, pour son objet, les besoins d'une analyse et que, enfin, tout déclencheur d'activité a ses spécificités propres et qu'il renferme en lui-même son mode d'exploitation. Alors, la typologie qui suit a pour avantage de dresser un inventaire d'activités plus propices à développer certaines compétences en fonction d'objectifs précis ou selon d'autres critères à définir par l'enseignant, afin de les adapter au niveau de la classe.

Selon Michèle Pendanx<sup>39</sup>, on peut distinguer de différentes fonctions assignées à l'exercice, parmi lesquelles :

- La fonction de « découverte-exploration », (sensibilisation un problème ou à un fait de langue inconnu).
- La fonction de structuration (fonction qui englobe également la conceptualisation).
- La fonction d'entraînement, (qui fait appel à la mémorisation et à l'automatisation).
- La fonction d'évaluations (ou autoévaluation).

#### **1.3.3.1. Les activités plus appropriées pour la compréhension :**

Les procédures suivantes peuvent permettre soit de vérifier, soit de développer, soit d'aider, soit d'affiner la compréhension, qu'elle soit globale, détaillée, approfondie, analytique ou sélective, partir de supports écrits ou oraux.

##### 1.3.3.1.1. Les questionnaires.

###### 1.3.3.1.1.1. Le questionnaire à réponses ouvertes :

---

<sup>39</sup> PENDANX M., Les Activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, « F. Autoformation, 1998, p. 69-77.

Ce sont les questions traditionnelles qui invitent l'apprenant à répondre, à l'oral ou l'écrit, en utilisant son propre vocabulaire et en formulant ou reformulant un discours avec son propre bagage linguistique.

#### 1.3.3.1.1.2. Le questionnaire à choix multiple (QCM) :

Il a l'avantage de ne tester que la compréhension ou les connaissances sur un sujet donné (en particulier la grammaire, le vocabulaire, la phonétique ou la civilisation), puisque l'apprenant répond en choisissant la réponse correcte parmi trois ou quatre propositions. Généralement, plusieurs items (question + différentes propositions) permettent d'affiner la compréhension.

#### 1.3.3.1.1.3. Les questions fermées :

Proche du QCM mais distinct, ce questionnaire, de type binaire, repose sur une alternative et invite le candidat à répondre par oui ou non, ou bien par vrai ou faux.

#### 1.3.3.1.1.4. Les questions orientées ou guidées :

Il s'agit donc d'une activité de repérage et de justification ou d'élucidation ; elle constitue une aide à la compréhension et se présente souvent sous la forme « Montrez que... ».

#### 1.3.3.1.2. Les exercices de réparation de texte ou les textes lacunaires :

##### 1.3.3.1.2.1. Le texte à trous :

Cet exercice peut être réalisé à partir de phrases isolées pour tester un domaine particulier.

##### 1.3.3.1.3. Les exercices de mise en relation :

Les exercices de mise en relation consistent à assortir une série d'éléments à une autre, les deux se présentant sous la forme de listes : il s'agit donc de mettre en correspondance les paires, soit par l'intermédiaire de flèches (lorsque le nombre

d'éléments à relier n'est pas trop Important), soit par l'intermédiaire de lettres et de chiffres qu'il faut associer (par exemple, les chiffres énumèrent les formules d'une colonne alors que les lettres précèdent les items de l'autre colonne). A noter que cet exercice se prête particulièrement bien aux activités de vocabulaire : faire assortir les mots à leur définition permet une gamme d'activités pour enrichir les connaissances lexicales.

#### 1.3.3.1.4. Les activités d'analyse et de synthèse :

Dans la typologie des exercices d'analyse et de synthèse, trois activités sont généralement privilégiées : ce sont le résumé, le compte rendu et la synthèse de documents ; ce sont des exercices de contraction de texte(s) et de reformulation objective qui engagent non seulement la compréhension des documents et l'expression écrite (production d'un texte cohérent et articulé), mais également la connaissance des règles méthodologiques.

#### **1.3.3.2. Les activités plus appropriées pour l'expression :**

Nombreux sont les exercices qui favorisent l'expression, mais il est possible de les classer selon deux grandes tendances ceux qui engendrent la production d'un texte et ceux qui proposent une réécriture, Dans tous les cas, la mise en texte est guidée de manière à obtenir un texte qui réponde aux règles du genre.

Alors, les consignes de production doivent donc préciser tous les éléments demandés et/ou indiquer la part de liberté accordée au scripteur. Dans ce sens, on peut les classer comme suit :

##### 1.3.3.2.1. Les activités d'écriture :

###### 1.3.3.2.1.1. Les exercices de réparation de texte :

Parmi les exercices de réparation textuelle, on a « texte à gouffre », pour reprendre l'expression et qui consiste à écrire tout un épisode d'un texte supprimé. Cet exercice, étroitement lié à la compréhension du texte support,

accorde une place importante à l'imaginaire de l'apprenant qui est, cependant, contrôlé ou guidé par des contraintes de cohérence textuelle.

#### 1.3.3.2.1.2. Les matrices de textes :

Les matrices textuelles favorisent la production d'un texte. Les matrices peuvent être simples et élémentaires et proposer, par exemple, de rédiger un texte cohérent, d'une longueur précise, avec un vocabulaire ou des mots grammaticaux imposés. Si l'on veut faciliter l'exercice, on peut orienter la production en indiquant un thème (comme décrire son pays) ; au contraire, pour le rendre plus difficile, on peut diminuer la longueur du texte à produire ou imposer un ordre dans l'utilisation des mots.

Ils peuvent servir de déclencheurs de productions orales ou écrites et servir divers objectifs (décrire, narrer, argumenter, interpréter, imaginer, etc.) sous forme classique (suite à un questionnement) ou ludique (faire dessiner ce que décrit un apprenant par exemple).

#### 1.3.3.2.2. Les activités de réécriture :

La catégorie des activités de réécriture et de reformulation est quasiment infinie et peut couvrir tous les objectifs, mêler les divers codes (écrit/oral) et les différents types de texte et de discours.

#### **1.3.3.3. Les activités ludiques :**

Les activités ludiques, que nous dissociions des activités précédentes uniquement pour la clarté de l'exposé car la part ludique peut intervenir dans toute résolution de problème, ont leur place dans l'enseignement: elles permettent d'aborder différents domaines (grammaire, lexique, etc.), d'intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage, en particulier dans la pratique de l'écrit, et, surtout, de sensibiliser aux possibilités infinies de la langue et de mettre en valeur des aspects particulièrement importants comme la connotation

ou la polysémie des mots. Les activités ludiques ne sont pas considérées comme un simple gadget qui clôt une fin de saison. Le jeu peut également modifier la vision de la matière enseignée, parfois perçue comme astreignante, instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépolairiser les relations maître-élèves, etc.

De plus, cet outil pédagogique peut s'adapter à diverses situations de classe et répondre à divers objectifs : tout dépend de la règle ou plus exactement de la grammaire du jeu, c'est-à-dire de la consigne et de l'objectif recherché.

Le jeu peut devenir un auxiliaire précieux dans l'acquisition d'une langue et un bagage linguistique minimal permet déjà de créer des combinaisons infinies et d'explorer systématiquement les possibilités de la langue. A noter que la plupart des activités ludiques ne nécessitent aucun matériel et peuvent connaître des variantes pour mieux répondre aux objectifs ou au niveau de la classe.

**CHAPITRE II :**

**PEDAGOGIE**

**DIFFERENCIÉE, QUELS**

**ENJEUX ?**

## I. Eléments de réflexion sur la pédagogie différenciée :

### 1.1. Définition de la pédagogie :

Etymologiquement parlant, le terme « pédagogie » dérivé du grec : « *paidos* » qui signifie enfant et « *agein* » qui signifie conduire, mener, accompagner, élever.

Emile DURKHEIM<sup>40</sup> a défini la pédagogie comme suit : « *une théorie pratique* »<sup>41</sup> qui est susceptible de fournir à l'activité d'éducation des idées qui la dirigent.

La pédagogie c'est une réflexion ; le terme désigne aussi les méthodes et les pratiques de l'enseignement et de l'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre un savoir quelconque aux apprenants. Actuellement, le sens de pédagogie renvoie davantage à la manière dont va se faire la formation d'un enfant ; il s'agit là des processus mis en œuvre pour l'acquisition d'un savoir.

### 1.2. Types de pédagogie :

Les méthodes pédagogiques décrivent le moyen pédagogique adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique. De ce fait, il existe plusieurs méthodes pédagogiques ; parmi lesquelles :

#### 1.2.1. La pédagogie traditionnelle :

Le terme de pédagogie traditionnelle est celle du modèle transmissif. Elle se situe du côté du savoir dans le triangle pédagogique de Jean HOUSSAYE<sup>42</sup>.

La pédagogie traditionnelle est celle du savoir, du **modèle**, de **l'autorité**, de **l'effort**, de **l'individualisme** et de **la sanction**.

---

<sup>40</sup> Emile DURKHEIM : est un sociologue français considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne.

<sup>41</sup> Emile DURKHEIM : « ... est une théorie [...] elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent. (1922) »

<sup>42</sup> Jean HOUSSAYE: a été professeur de philosophie dans le secondaire et formateur d'enseignants. Il a soutenu une thèse de doctorat d'état de science de l'éducation en 1982. Depuis, il est professeur en science de l'éducation à l'université de Rouen et directeur du laboratoire CIVIIC.

- La pédagogie du modèle :

L'enseignant est le modèle à suivre. L'élève est guidé par l'enseignant afin de suivre l'idéal. Il est élevé au modèle du maître et doit entrer dans la norme. Le comportement de l'élève est pris en compte et doit se calquer sur celui de l'enseignant. Dans ce cas apprendre est synonyme de copier le modèle.

- La pédagogie de l'autorité :

Le maître a autorité sur les élèves, c'est le savoir apprendre est être attentif et retenir.

- La pédagogie de l'effort :

Dans ce système, le travail est opposé au jeu. Le jeu n'a pas sa place dans la classe et le travail est valorisé. Les tâches proposées aux élèves doivent être ardues et l'élève doit travailler avec sérieux, seul moyen de provoquer la satisfaction du travail accompli. Dans ce cas, apprendre est synonyme de travailler.

- La pédagogie individualiste :

L'élève fait partie d'un groupe-classe mais ne travaille que pour lui-même. Aucun échange entre les élèves n'est autorisé, ce qui implique une absence de débat et de communication. Il n'y a aucune dimension sociale dans les apprentissages.

- La pédagogie de la sanction :

Le rôle du maître est de recenser les fautes. On élabore des classements pour instaurer la compétition entre les élèves. Celui qui n'a pas appris est celui qui commet une ou plusieurs fautes est sanctionné. L'erreur n'est pas conçue comme un moyen d'apprendre mais comme une faute de l'élève.

**1.2.2. La pédagogie active :**

La pédagogie active est moins cadrée que la pédagogie traditionnelle pour laquelle on a un référentiel (programme à suivre) et des exercices calibrés pour tester les savoirs et savoir-faire. Avec la méthode active, l'apprenant est certes

encadré, mais il est autonome dans sa démarche et le travail se fait parfois en groupe d'où le slogan « *Learning by doing* »<sup>43</sup>. Ici c'est l'activité mentale de l'apprenant qui est mis à l'épreuve ou mis en évidence.

Cette méthode a pour objectif de rendre l'apprenant acteurs de ses apprentissages afin de construire ses savoirs à travers des situations de recherche. L'apprenant a plus à faire qu'à écouter les consignes dont il ne perçoit pas toujours les enjeux et les finalités.

### 1.2.3. La pédagogie par objectifs :

Selon Jean-Pierre CUQ<sup>44</sup> « *la pédagogie par objectifs est un type de pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation* »<sup>45</sup>. En plus, ce dernier dans son article dont l'intitulé - Pédagogie par Objectifs - affirme que cette pédagogie (PPO) : est « *pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé [...] un objectif global est fixé [...] un ensemble d'activités pédagogiques est considérée comme nécessaire et suffisant pour la réalisation de sous-objectif. La pédagogie par objectifs entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts correspondant à chaque sous-objectif* »<sup>46</sup>

### 1.2.4. L'approche actionnelle :

L'approche actionnelle marque une évolution de l'approche communicative<sup>47</sup>. Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un objectif global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

On définit comme tâche, toute visée actionnelle que l'acteur se doit de réaliser en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé... .

---

<sup>43</sup> John DEWEY, initiateur de « *learning by doing* ». C'est à dire : Apprentissage par action (pratique). Ce dernier, il créera une école laboratoire loin de l'autorité où le maître est un guide, un facilitateur, et où l'élève apprend en agissant.

<sup>44</sup> Jean-Pierre CUQ : est un linguiste et didacticien français.

<sup>45</sup> CUQ Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Asdifle, Paris, 2003.

<sup>46</sup> Op.Cit.

<sup>47</sup> L'approche communicative : est un terme de la didactique de langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication.

### 1.2.5. La pédagogie différenciée :

La pédagogie différenciée part du constat que dans une classe, un enseignant doit instruire à des élèves ayant des capacités et des modes d'apprentissages différents. Elle tente de donner une réponse à cette hétérogénéité des classes par des pratiques en adaptant à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et le milieu scolaire. Bien souvent, l'enseignant ne va plus être le centre de la classe mais va mettre l'enfant ou l'activité comme intérêt central. De plus, ces pédagogies ont souvent pour but le développement personnel de l'enfant.

Le terme de pédagogie différenciée veut désigner « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves »<sup>48</sup>.

À partir des termes suivants, on peut proposer plusieurs définitions de la Différenciation Pédagogique :

Compétences	Adaptation	Gestion de classe
Différence	Objectifs	Diagnostic
Rythme	Rôle de l'enseignant	Respect
Modalités de travail	Autonomie	Connaissance
Démarche	Coopération	Développement
Approche pédagogique	Procédure	Hétérogène

- *Mots-clés de la pédagogie différenciée* -

#### Différencier c'est...

Une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves

<sup>48</sup> LEGRAND Louis, la différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris, 1984.

d'un certain âge, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite à l'école.

*« Différencier, c'est se laisser interpellé par l'apprenant, par l'élève concret, déroutant et irritant, mettant parfois en échec nos meilleures intentions, faisant vaciller avec inconscience nos plus beaux édifices ».*

*« Différencier la pédagogie c'est se laisser interpellé par cette évidence si importune pour celui qui sait déjà : il n'y a de savoir que par le chemin qui y mène »<sup>49</sup>.*

*« Le terme de pédagogie différenciée veut désigner " un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves »<sup>50</sup>.*

*« Mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés. »<sup>51</sup>.*

*« ...rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. »<sup>52</sup>*

Elle n'est pas :

*« Différencier la pédagogie ce n'est pas renoncer à élaborer des programmes rigoureux, des méthodes bien construites, des principes pédagogiques clarificateurs »<sup>53</sup>.*

---

<sup>49</sup> MEIRIEU Phillipe, Cahiers pédagogiques, « Différencier la pédagogie », 1989.

<sup>50</sup> Louis LEGRAND, La différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris, 1984.

<sup>51</sup> PRZESMYCKI, Halina, La pédagogie différenciée, 2004, Hachette

<sup>52</sup> Philippe PERRENOUD: un sociologue suisse. Il est titulaire d'un doctorat en sociologie et anthropologie.

<sup>53</sup> Philippe MEIRIEU : est un chercheur, essayiste et homme politique français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie. Il a été l'inspirateur de réformes pédagogiques.

### 1.3. Les origines de la pédagogie différenciée :

Depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, l'enseignement primaire assume la formation de l'ensemble de la population. Les classes, constituées selon des critères d'âge et de sexe des élèves, étaient considérées comme homogènes.

P.Meirieu dit effectivement que « *l'on a pu un temps s'imaginer qu'un ensemble d'élèves alignés étaient susceptibles de recevoir en même temps les mêmes connaissances, d'effectuer les mêmes opérations intellectuelles, sur les mêmes supports, avec les mêmes rythmes* »<sup>54</sup>.

On se trouvait alors face à ce que l'on appelle les méthodes traditionnelles, définies dans le dictionnaire pédagogique comme un : « enseignement frontal (un maître face à une classe en rangs alignés...), de l'enseignement collectif, du dialogue sous forme d'interrogations - réponses entre maître et élèves (peu d'interaction entre élèves), du silence, de l'obéissance, de l'autorité magistrale... ». L'homogénéité des élèves devait ainsi permettre « une application studieuse de tout le groupe ».

Mais, tout au long du 20<sup>ème</sup> siècle, le développement des écoles, la scolarisation massive, le constat de l'hétérogénéité des classes, les difficultés de certains enfants, ont conduit à remettre en cause cette façon d'enseigner. Et même si cet enseignement dit traditionnel est encore relativement répandu de nos jours, de nombreuses recherches théoriques (chercheurs) et pratiques (pédagogues) ont essayé de mieux comprendre et aider les enfants en difficultés.

Autrement, on retrouve les origines de la pédagogie différenciée chez de nombreux pédagogues et psychologues.

#### 1.3.1. Jean Piaget (1896-1980) psychologue suisse :

Il définit différents stades de développement chez l'enfant :

- Le premier stade étant le sensori-moteur entre 0 et 24 mois.
- Le second stade est le préopératoire entre 2 et 7 ans.
- Le troisième est celui des opérations concrètes jusqu'à environ 11, 12 ans.
- Le dernier est celui des opérations abstraites.

---

<sup>54</sup> MEIRIEU Philippe, L'école, mode d'emploi. « Des méthodes actives à la pédagogie différenciée », ESF éditeur, Pédagogie, 1995.

« Ces stades montrent que les capacités mentales se construisent par paliers, avec des phases de latence, voire de régression »<sup>55</sup>.

Piaget est l'un des premiers à considérer que l'enfant n'est pas un adulte en miniature mais bien une « personne à part entière »<sup>56</sup> et qu'il faut alors considérer l'élève dans son individualité au sein du groupe classe. Ainsi « le principe d'organisation des classes selon le seul critère de l'âge ne permet pas de répondre suffisamment aux besoins particuliers des élèves »<sup>57</sup>.

Le rôle de l'enseignant est donc de répondre à cette hétérogénéité au sein de la classe en mettant en œuvre une pédagogie différenciée répondant aux besoins de chacun.

### 1.3.2. Célestin Freinet (1896-1966) Pédagogue Français :

Célestin Freinet crée "l'école nouvelle"<sup>58</sup> qui est une pédagogie centrée sur l'enfant et il pose ainsi les bases de la pédagogie différenciée. « Il considère que l'éducation traditionnelle privilégie beaucoup trop les performances intellectuelles et les connaissances encyclopédiques »<sup>59</sup>.

Il met en œuvre une pédagogie basée sur - l'expression libre des enfants - à travers des textes, des dessins et notamment la correspondance scolaire. Ces activités sont la base du travail des élèves, qui ont une grande autonomie pour les réaliser, à la fois dans la recherche des outils et dans les modalités de réalisations.

En effet pour Célestin Freinet cette pédagogie « favorise chez l'élève le passage à l'âge adulte grâce aux interactions fréquentes et concrètes qui s'opèrent entre les enfants lors des travaux réalisés en commun »<sup>60</sup>.

### 1.3.3. Fernand Oury :

Il est le fondateur de la "pédagogie institutionnelle"<sup>61</sup> et publie son premier livre en 1967 intitulé vers une pédagogie institutionnelle.

---

<sup>55</sup> BENSIMHON, Eric Battut et Daniel, Comment différencier sa pédagogie, éditions Retz, 2009.

<sup>56</sup> Op.Cit.

<sup>57</sup> Op.Cit.

<sup>58</sup> « La vie nouvelle de l'école suppose le coopération scolaire, c.à.d. la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire ».

<sup>59</sup> FREINET Célestin

<sup>60</sup> BENSIMHON, Eric Battut et Daniel, Comment différencier sa pédagogie, éditions Retz ,2009.

« Le but de cette pédagogie est d'établir, de créer et de faire respecter des règles de vie dans l'école, par le biais des institutions appropriées »<sup>62</sup>.

Sa pédagogie est basée sur la vie collective, la parole et le débat. On retrouve également chez Célestin Freinet cette notion d'autogestion de la vie de la classe par le groupe avec l'instauration du débat de classe pour la construction des règles de vie de la classe et pour le respect de ces règles et les sanctions à prendre en cas de non-respect. Ainsi Fernand Oury considère que si « l'enfant perçoit la classe comme un lieu sécurisé...il aura le goût d'apprendre à travers son engagement et ses initiatives »<sup>63</sup>.

Dans cette pédagogie institutionnelle, le rôle de l'enseignant change il devient "médiateur" et non plus "un simple dispensateur de savoir".

De cette mouvance pédagogique vont rester deux idées fortes :

- La première étant *"l'intérêt pour l'individu qui apprend selon son propre rythme"*.
- La deuxième étant « *le refus d'un enseignement uniforme et standard ne pouvant répondre aux besoins de chaque élève* »<sup>64</sup>.

En 1970, Louis Legrand<sup>65</sup> va être le premier à utiliser l'expression de "pédagogie différenciée" et dans cette continuité il va être instauré en 1975 par **René Haby** - le collègue unique - mettant au centre de l'enseignement la nécessité de faire progresser tous les élèves en fonction de leurs besoins.

#### **1.3.4. De nos jours :**

✓ **Philippe Meirieu** : s'est intéressé à ce que représente l'apprentissage, « *Il pense que l'apprentissage doit s'effectuer de façon active et attractive* »<sup>66</sup>.

Pour le pédagogue l'apprentissage différencié implique une "méthode pédagogique" alternant différents outils et diverses situations d'apprentissage.

---

<sup>61</sup> La pédagogie institutionnelle : son but est d'établir, de créer et de faire respecter des règles de vie dans l'école par des institutions appropriées à l'opposé des écoles casernes.

<sup>62</sup> Op.Cit.

<sup>63</sup> BENSIMHON, Eric Battut et Daniel, Comment différencier sa pédagogie, éditions Retz ,2009.

<sup>64</sup> Op.Cit.

<sup>65</sup> LEGRAND Louis : un pédagogue et universitaire français, qui a notamment été professeur en sciences de l'éducation et directeur de l'institut national de la recherche pédagogique.

<sup>66</sup> Op.Cit.

De même, il met en évidence « *que chaque enfant, en fonction de variables internes (son propre développement et sa perception de lui-même) mais aussi externes (le contexte social qui l'entoure), évolue à son propre rythme* »<sup>67</sup>

✓ **Guy Avanzini** : quant à lui nous montre que "la classe homogène" rêvée par l'enseignant n'existe pas. Il définit le rôle de l'école ainsi : « *La notion de pédagogie différenciée peut comporter l'idée que l'égalité de droit n'implique pas de négliger mais, au contraire, oblige à considérer les inégalités de fait et à tenter de les réparer par la didactique* »<sup>68</sup>.

Enfin,

✓ **Michel Perraud** : apporte une dimension psychologique en affirmant que « *la différenciation est peut-être la forme pédagogique qui conduit à la vraie compréhension de soi* »<sup>69</sup>.

En conclusion différencier sa pédagogie c'est **placer l'élève au centre et le rendre effectivement acteur de ses apprentissages.**

#### **1.4. Objectifs de la pédagogie différenciée :**

Par la pédagogie différenciée, la lutte contre l'échec scolaire et la réussite des élèves sont rendues possibles grâce à la concrétisation de trois objectifs fondamentaux :

- **Améliorer la relation enseignants/enseignants.** Des chercheurs montrent, à travers leurs travaux en psychologie cognitive et en neurophysiologie du cerveau, que des sentiments positifs tels que le plaisir, la confiance ou la sécurité engendrent de la motivation, stimulus indispensable à tout apprentissage. La relation liant l'enseignant à l'enseigné est donc fondamentale.
- **Enrichir l'interaction sociale.** En effet, chaque élève placé dans un groupe peut bénéficier d'une richesse d'interaction avec ses autres

---

<sup>67</sup> Op.Cit.

<sup>68</sup> BENSIMHON, Eric Battut et Daniel, Comment différencier sa pédagogie, éditions Retz ,2009.

<sup>69</sup> Op.Cit.

camarades, ce qui lui permet de s'épanouir et d'acquérir durablement des savoirs et savoir-faire.

- **Apprendre l'autonomie.** Le cadre de formation de la pédagogie différenciée est un cadre souple et sécurisant, dans lequel les élèves bénéficient d'un champ de liberté où ils ont le droit de choisir, de décider, d'innover et de prendre des responsabilités. Rendus ainsi plus autonomes, les élèves sont plus créatifs et plus imaginatifs, ce qui favorise leur développement cognitif et leur facilite les apprentissages.

### **1.5. La pédagogie différenciée est une nécessité :**

Selon Philippe Meirieu (*Apprendre... Oui, mais comment ?*), il est indispensable de délimiter un espace au sein duquel l'activité pédagogique puisse s'exercer. Une situation d'apprentissage se construit ainsi autour de trois pôles étroitement imbriqués qui sont l'apprenant, l'enseignant et le savoir.

Meirieu souligne que l'échec de certaines situations scolaires tient souvent au fait que l'on accorde de l'importance aux deux composantes qui sont le savoir et l'enseignant, au détriment de la troisième qui est pourtant la plateforme de tout l'édifice.

La pratique d'une pédagogie différenciée se doit de tenir compte de chacun de ces trois pôles, et sa réussite dépend fortement de la façon dont ils sont mis en interaction :

- La relation enseignants/savoir est rendue plus souple par la mise en place de situations d'apprentissage spécifiques aux besoins et aux difficultés de chaque élève.
- Cela sollicite davantage le rôle du professeur, qui doit établir des dispositifs d'apprentissage utilisant des outils pédagogiques riches et variés, ce qui crée ainsi une forte interaction enseignant/savoir.

Enfin cette pratique pédagogique,

- Fondée sur une aide plus individualisée en faveur des élèves, va renforcer le lien enseignant/enseignés.

La pédagogie différenciée est une nécessité :

**1.5.1. Pour l'enseignant :**

En effet la différenciation est inscrite clairement dans le référentiel de compétences de l'enseignant et constitue une attente forte de l'Education Nationale. Il est demandé aux enseignants de « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.* » Il est demandé également « *de prendre en compte la diversité des élèves* » et « *d'accompagner les élèves dans leur parcours de formation* »<sup>70</sup>.

Ce qui est attendu d'un enseignant est bien de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques permettant à chaque élève de progresser en fonction de ses capacités et à son propre rythme. Prendre en compte la diversité des élèves c'est prendre en compte l'hétérogénéité des élèves au sein d'une même classe et concevoir des apprentissages adaptés à chacun.

En effet la pédagogie différenciée ne peut s'envisager avec un enseignement frontal s'adressant à l'ensemble de la classe de la même manière. Pour prendre en compte la diversité des élèves l'enseignant doit anticiper lors de la préparation des séquences, l'aide à apporter, à qui apporter cette aide et comment. Il doit également anticiper sa posture, où se positionner pour apporter une aide, pour guider et non pas être dans le transmissif. Aujourd'hui « *enseigner suppose de s'adapter aux élèves dont on a la charge* »<sup>71</sup>, ce n'est plus l'élève qui s'adapte à l'enseignement mais bien à l'enseignant de proposer une pédagogie adaptée aux besoins de chaque élève. En effet dans un contexte où l'on parle de plus de défiance vis à vis de l'autorité, « *écouter, obéir et apprendre ne sont pas des notions acquises d'avance par les élèves* »<sup>72</sup>.

**1.5.2. Pour l'élève :**

Prendre en compte la diversité des élèves c'est garantir pour chacun un enseignement adapté à ses besoins. Ce qui nécessite de la part de l'enseignant une prise en compte de ces besoins spécifiques et donc également la mise en place d'une différenciation pédagogique.

---

<sup>70</sup> Extrait du référentiel de compétence de l'enseignant BO, 25 juillet 2003.

<sup>71</sup> BENSIMHON, Eric Battut et Daniel, Comment différencier sa pédagogie, éditions Retz ,2009.

<sup>72</sup> Op.Cit.

En effet la diversité des élèves s'entend à la fois d'un point de vue des connaissances acquises mais aussi d'un point de vue comportemental. Ainsi la pédagogie différenciée doit permettre « à tous les élèves d'atteindre un objectif donné », elle garantit également "la diversité des parcours utilisés pour y parvenir " et surtout elle permet de « placer l'élève au centre du système éducatif »<sup>73</sup>. Les besoins individuels de celui-ci sont pris en compte et il devient alors acteur de son propre parcours scolaire.

Enfin différencier sa pédagogie s'est également prendre en compte les élèves les plus experts en développant leur autonomie et en leur permettant de poursuivre leur progression et non en menant vers le bas le niveau de ces élèves pour avoir un groupe homogène.

---

<sup>73</sup> Op.Cit.

AVANT

PENDANT

APRÈS

## 1.6. Quand différencier ?

### ➤ Avant l'apprentissage :

« PREPARER – REVENIR EN ARRIERE »

L'enseignant analyse a priori la situation afin mettre en évidence les **compétences préalables** que l'élève doit nécessairement maîtriser. Il s'agit de :

- ✓ Repérer les acquis des élèves.
- ✓ Repérer les procédures mentales.
- ✓ Déterminer l'aide à apporter.

Comment procéder ? :

- Evaluation diagnostique.
- Entretien d'explicitation (en aide personnalisée par exemple).

### ➤ Pendant les apprentissages :

« EXERCER- COMPENSER - FAIRE AUTREMENT – REVENIR EN ARRIERE- SOUTENIR »

Selon l'objectif de la séance et les difficultés repérées, l'enseignant peut :

- ✓ Différencier les organisations de travail : travail individuel ou en binômes, prise en charge d'un groupe homogène par l'enseignant, ou gestion en collectif.
- ✓ Différencier les outils disponibles : cahier outil, affiches, dictionnaire, calculatrice...
- ✓ Différencier par les contenus : procéder par étapes, complexifier la tâche, varier les supports.

## LES TROIS PHASES D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT



- ✓ Différencier par le guidage : aide à la reformulation des consignes, lecture d'un énoncé, proposition d'exemples, etc.
  
- ✓ Différencier par le rôle attribué aux élèves : (exemple le jeu du banquier en numération).
  
- **En fin et après les apprentissages :**
  - « EXERCER – REVISER - FAIRE AUTREMENT »
  - Gérer la remédiation avec les élèves en difficulté : proposer d'analyser l'erreur, expliciter par d'autres démarches et supports (TICE, matériel, dessin...).
  
  - Prévoir des activités d'enrichissement : les tâches complexes.
  
  - Prévoir des activités en autonomie.
  
  - Prévoir des groupes de besoins.
  
  - En aide personnalisée : redonner confiance à l'élève, pointer les réussites.

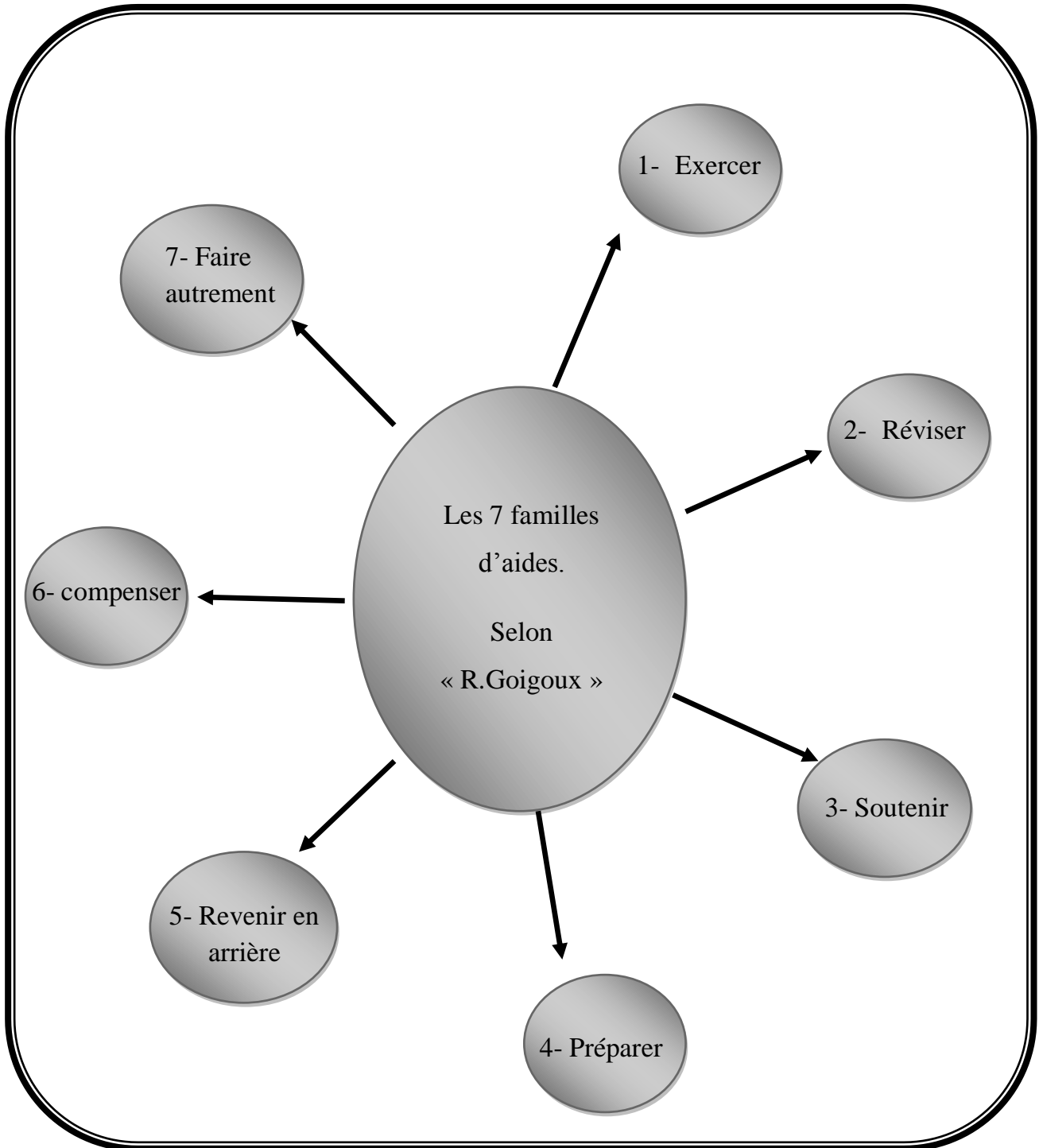


Figure 1: Les 7 familles d'aides de R. GOIGOUX

## **Avant l'apprentissage :**

### **1. Préparer :**

Anticiper pour améliorer les conditions de la compréhension de la future séance collective (différenciation en amont). Il s'agit de :

- ✓ Réduire la part d'inconnu, diminuer le déficit attentionnel et de compréhension.
- ✓ Permettre à l'élève d'entrer dans l'activité en même temps que les autres.
- ✓ Comprendre à l'avance ce qu'on va apprendre.

Exemple de travail préparatoire à la lecture :

**Travailler en amont d'un travail sur un texte, d'une leçon... :** identifier les mots qui posent problème, lire à haute voix, raconter de manière très réduite l'histoire, voir ce qui va être important demain afin de permettre aux élèves de se représenter le but de la leçon future.

### **2. Revenir en arrière :** (même pendant l'apprentissage)

- ✓ Reprendre les bases pour combler les « lacunes ».
- ✓ Lors de l'apprentissage du passé composé, l'élève ne sait pas conjuguer le verbe avoir au présent. Il faut donc revenir sur cet apprentissage.
- ✓ Revenir sur un lexique non acquis et nécessaire aux apprentissages en cours et / ou futurs.
- ✓ Revenir sur des techniques opératoires.

## Pendant d'apprentissage :

### **1- Exercer :**

Systematiser (travail intensif), automatiser des procédures :

- ✓ S'adresse aux élèves qui ont besoin de s'exercer très longtemps pour automatiser une procédure, le temps collectif ou individuel pendant le temps en classe ne suffisant pas. Il s'agit de faire des gammes.

#### Exemples :

- Faire des opérations.
- Conjuguer des verbes.
- Exercer sa mémoire : poésie, comptines.
- Accorder dans le GN : mettre au pluriel, au singulier.
- Classer des mots.
- Lire à haute voix.

### **2- Compenser :**

- ✓ Enseigner des compétences requises mais non enseignées (procédures et stratégies, transversales ou spécifiques). Certaines procédures semblent aller de soi pourtant elles nécessitent un enseignement.

#### Exemples :

- Lecture d'un tableau à double entrée : identifier les ré requis et les procédures des élèves.
- Dictée à trous.
- Résolution de problèmes numériques avec les tables.

### **3- Faire autrement :** (même après l'apprentissage)

Enseigner la même chose, autrement :

- ✓ Changer de support : manipulation matérielle, support visuel (dessin, photos) ou audio, faire le lien avec la leçon, l'utilisation des **TICE**.

- ✓ Par le changement de personne : compétences différentes.
- ✓ Par détours pédagogiques : analogies, appui sur certaines compétences propres de l'élève.

#### **4- Soutenir :**

Le soutien passe par l'observation des élèves sur les tâches ordinaires pour étayer leur réalisation :

- ✓ Faire verbaliser l'élève pour savoir quels chemins il emprunte, ce qui fait blocage pour l'apprentissage.
- ✓ Reprendre les tâches pour viser les habiletés requises.

#### Exemples :

- Lors de l'apprentissage de la technique de la division repérer les obstacles possibles : le passage par les soustractions successives, l'ordre de grandeur du résultat.
- Soutenir des calculs simples par la manipulation puis la verbalisation des procédures de calcul mental / réfléchi.
- Rendre explicite l'implicite, les ellipses d'un texte (inférences).

#### Après les apprentissages :

Plus de : faire autrement, exercer ; on a ainsi :

##### **1. Réviser :**

Synthétiser, préparer une évaluation commune

- ✓ Réviser pour une évaluation permet de renforcer l'estime de soi « si tu sais, tu vas réussir ».
- ✓ Cette modalité pédagogique s'adresse aux élèves :
  - Qui ont besoin de savoir sur quoi ils vont être évalués.
  - Donc qui ont besoin d'avoir en amont mobilisé les connaissances nécessaires pour réussir.

Exemples :

- Préparer une évaluation sur les grands nombres : mobiliser ce qu'il faut savoir, écrire sous la dictée, ranger des nombres, comparer des nombres, placer des nombres sur une ligne, intercaler des nombres.
- Aider à dégager l'essentiel d'une leçon, guidé pour réviser, expliquer les attendus.

**1.7. Les façons de différencier (différencier comment ?) :**

Face à toutes ces différences, à l'hétérogénéité de sa classe, l'enseignant doit arriver à emmener tous ses élèves vers un même objectif. Par nature, la différenciation ne peut concerner tous les instants pédagogiques. Mais il semble important de proposer des moments de différenciation au cours de certaines activités et ce, au regard des particularités, difficultés d'élèves afin de leur permettre de poursuivre leurs apprentissages en fonction de ce qui leur convient le mieux.

De Vecchi précise qu'il est possible de différencier son enseignement dans le temps et l'espace. C'est ce que Meirieu appelle « *les différenciations successives et différenciations simultanées* »<sup>74</sup>.

La différenciation successive se réfère à des regroupements ou à des individus autour d'un même objectif en utilisant différents outils et situations d'apprentissage. Il est possible, par exemple, que les élèves aient recours à l'utilisation d'un dessin, ensuite de l'informatique, puis d'une communication orale ou écrite pour exploiter l'univers narratif dans une classe de français.

Toutefois, si les différences à l'intérieur d'un même groupe sont davantage marquées, l'enseignant a recours à une différenciation simultanée qui permet de distribuer à chaque élève le travail qui lui convient. Ainsi, les groupes travaillent en même temps sur des tâches différentes adaptées à leur besoin du moment. Pour éviter la dispersion dans la gestion des travaux, l'enseignant peut utiliser des plans de travail individuel, des contrats d'apprentissage ou des tableaux de programmation qui font l'objet d'évaluation et de régulations régulières. Ces façons

---

<sup>74</sup>P. MEIRIEU, L'école. Mode d'emploi des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée, ESF Paris, 2000.

de différencier sont reprises par plusieurs auteurs, dont De Vecchi qui parle de « *varier les méthodes (processus), les outils (productions), les structures et/ou les contenus de manière successive ou simultanée* »<sup>75</sup>.

Autrement, De Vecchi précise que cette différenciation « *concerne des tâches ou des démarches variées que l'on propose simultanément aux élèves et qui doivent permettre d'atteindre un objectif commun ou complémentaire.* »<sup>76</sup>

P.Meirieu, quant à lui, annonce que, dans la mise en place d'une telle différenciation, « *les difficultés sont incontestablement plus grandes* »<sup>77</sup>.

Bref, donner différentes activités aux élèves, à un même moment, dans une même classe et ce, en fonction des besoins et des capacités de chacun est quelque chose qui réclame beaucoup de moyens.

L'enseignant différencie sa pédagogie tout en respectant, de :

### **1.7.1. Bien connaître tous les élèves :**

C'est connaître les acquis de chacun mais aussi les disparités de compétences et de savoir-faire dans les différents domaines ainsi que dans les processus d'apprentissage.

*« Evaluations diagnostique, formative et sommative sont des leviers essentiels pour mettre en place une pédagogie différenciée ; sans elles nous n'avons que peu de chances de répondre au défi de l'hétérogénéité avec elles, tout devient possible... »*<sup>78</sup>.

### **1.7.2. Choisir différents outils et différentes situations d'apprentissage : afin que chaque élève puisse progresser.**

La différenciation pédagogique concerne à la fois les élèves présentant des fragilités ou des difficultés installées mais aussi les élèves plus habiles ou au rythme de travail rapide.

---

<sup>75</sup> VECCHI, Aider les élèves à apprendre, Hachette Paris, 2010.

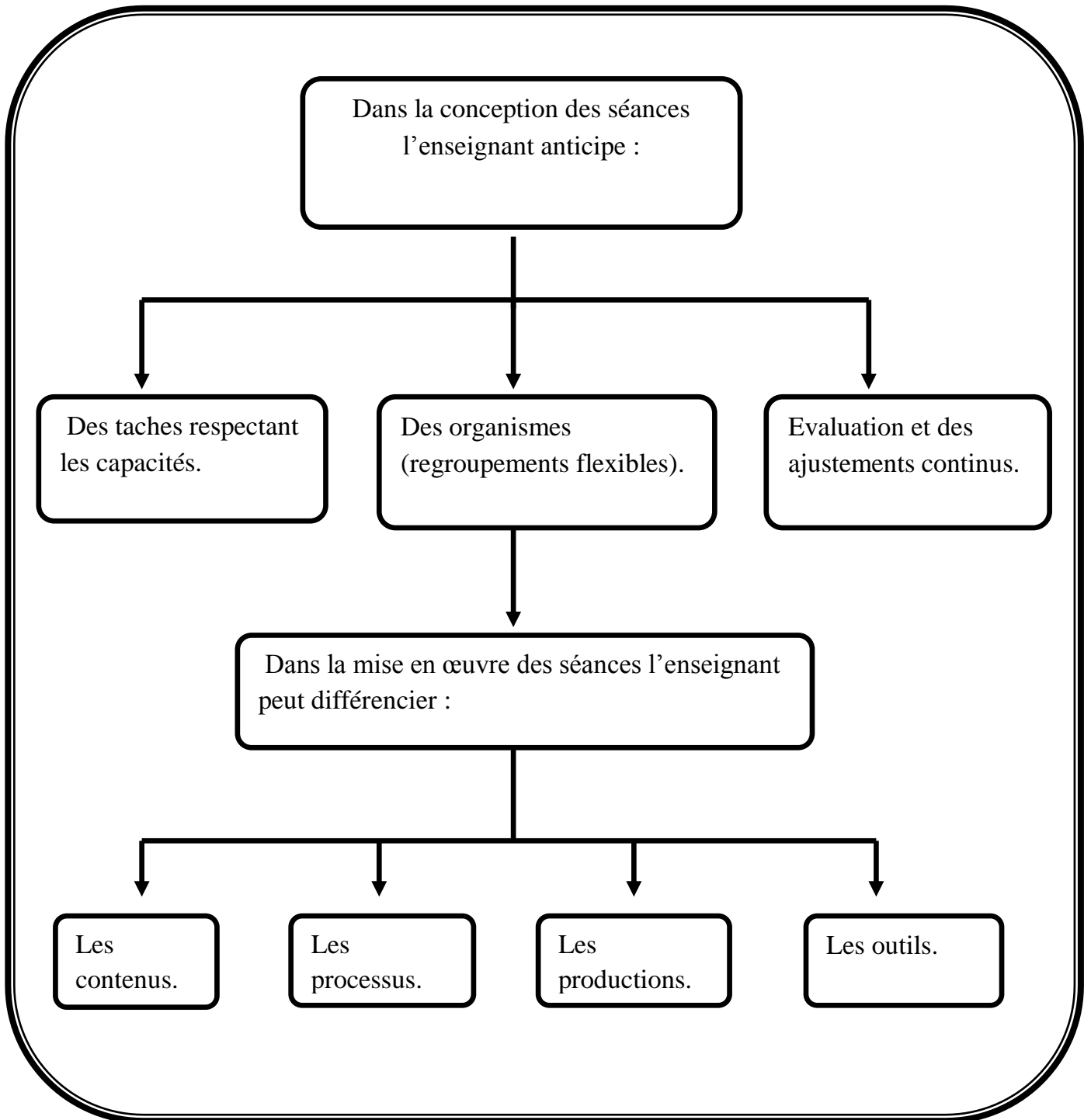
<sup>76</sup> Op.cit.

<sup>77</sup> P.MEIRIEU.

<sup>78</sup>Op.cit.

Alors savoir,

- Identifier les stratégies de différenciation.
- Repérer le rôle des élèves.
- Identifier les démarche et outils pour différencier.



**Figure 2:Schéma des principes généraux de différenciation pédagogique.**

### 1.8. Les dispositifs de différenciation :

Selon la recherche, la différenciation peut porter sur des objets différents : des dispositifs de différenciation peuvent être mis en place pour obtenir la réussite d'un apprentissage :

- **Différencier les contenus d'apprentissage** : tous les élèves ne font pas la même chose au même moment (certains consolident des objectifs non maîtrisés et d'autres poursuivent une tâche en cours), le matériel mis à la disposition des élèves n'est pas le même pour tous (ex : proposer des textes différents sur un même sujet) dans le but de rendre accessibles à tous les savoirs visés.
- **Différencier les processus d'apprentissage** : proposer des modalités d'apprentissage multiples. L'enseignant peut ainsi faire varier les outils mis à disposition des élèves (ex : contrat individuel, guide de production), les démarches (ex : démarche déductive/inductive, enseignement explicite), le degré de guidage (ex : guidage serré ou tâche réalisée en autonomie) ou encore le type d'organisation sociale (ex : travail individuel, groupes de travail homogènes/hétérogènes).
- **Différencier les productions/résultats** : offrir aux élèves différentes options pour attester de leur progression (ex : autoriser un compte-rendu écrit ou un exposé oral en considérant les forces de chaque élève).
- **Différencier les structures** : Pour **Caron** (2008), les structures concernent les modalités organisationnelles de la classe et plus particulièrement celles qui se situent à l'intérieur du concept de la gestion de classe. Les structures choisies par l'enseignant devraient permettre aux élèves de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages, de se responsabiliser, de développer davantage leur autonomie et de participer activement à la vie de la classe.

Cette différenciation commence dès que la classe hétérogène éclate afin de donner naissance à des groupes d'élèves répartis selon des critères définis « En énumérant différentes possibilités : groupe de besoin, groupe d'intérêt, groupe niveau-matière, groupe homogène ou groupe hétérogène... ». Pour

Caron (2003) et Prezesmycki (1991), ce dispositif est nécessaire, mais non suffisant, à une pratique de pédagogie différenciée. On ne peut différencier les processus et les contenus sans une répartition des élèves en différents groupes ; en revanche, utiliser ce dispositif seul est sans effet sur la réussite des élèves.

Quelques exemples de différenciation des structures :

- Alternier les activités individuelles, les activités en sous-groupes et les activités collectives.

- Varier les regroupements d'élèves (besoins, niveaux, intérêts, projets, approches, démarches).

- Mettre en place dans la classe des structures d'entraide et de coopération.

### **1.9. Les apports de la pédagogie différenciée (différencier pourquoi?) :**

La pédagogie différenciée, organisée en situation d'apprentissage, s'adapte aux besoins et aux difficultés spécifiques des élèves selon des processus diversifiés et elle leur permet de :

- Prendre conscience de leurs capacités puis de les développer en compétences.
- Susciter leur désir d'apprendre.
- Sortir de l'échec par la répétition de situations analogues.
- Construire leur identité en apprenant à confronter des points de vue différents.

Caron précise que les effets bénéfiques pour les élèves de la pratique de la pédagogie différenciée sont multiples : « *le climat de classe sera plus propice à l'apprentissage, la motivation des élèves face au travail scolaire sera plus profonde, l'organisation de la classe sera plus adaptée aux rythmes, aux styles et aux nombreux parcours des élèves et les apprentissages risquent d'être plus significatifs, plus durables et plus transférables* »<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> CARON, Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles, La chenelière, Montréal, 2003.

En d'autres termes, elle sert à :

- Répondre à des besoins préalablement identifiés chez les élèves (parce que les élèves ne progressent pas à la même vitesse, parce qu'ils ne possèdent pas le même répertoire de comportements, parce qu'ils ne sont pas motivés pour atteindre les mêmes buts...).
- Permettre à chaque élève de maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun.
- Lutter contre le décrochage scolaire, mais aussi amener chaque élève au maximum de son potentiel.

En somme, elle s'inscrit dans la loi d'orientation et de programme de l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et dans le Code de l'Education : respect du principe d'égalité des chances. « C'est-à-dire, rendre l'apprentissage et la réussite accessibles à tous et les actions les plus efficaces possible ».

## II. La méthodologie de sa mise en œuvre en classe :

### 2.1. Méthode pédagogique, situation d'apprentissage :

Philippe Meirieu définit la « *méthode pédagogique (...), didactique (...)* (comme) le mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir »<sup>80</sup>. L'acte pédagogique comprend donc ces trois dimensions qui, considérées à l'exclusion des deux autres, peuvent donner lieu à trois dérives possibles<sup>81</sup>.

Elles sont rapportées ici à la mise en place d'une différenciation pédagogique<sup>82</sup>:

Les trois dimensions de l'acte pédagogique	Les trois dérives à éviter
<b>Le savoir</b> : une méthode peut être considérée comme une démarche spécifique, organisant des connaissances selon un certain ordre.	<b>Programmatique</b> : à n'utiliser qu'une seule méthode adaptée à l'objectif poursuivi, l'on risque une limitation, un appauvrissement, voire une mutilation des savoirs.
<b>L'apprenant</b> : une méthode est toujours vécue comme une stratégie, avec la part d'opacité et d'aléatoire que toute stratégie comporte.	<b>Psychologique</b> : à ne proposer à chaque élève que des outils et des situations correspondant à sa démarche intellectuelle et modulés selon son rythme de travail, l'on peut l'enfermer dans des formes de pensée le rendant intolérant à toute autre méthode.
<b>Le formateur</b> : une méthode est un ensemble de dispositifs utilisant différents outils, mis en œuvre dans des situations d'apprentissage. Les outils d'apprentissage sont l'ensemble des médiations utilisées par le maître (parole, tableau, ordinateur, ciseaux...).	<b>Démiurgique</b> : à spécialiser les enseignants dans la mise en place de dispositifs avec lesquels ils se sentent spontanément en harmonie, l'on rend inutile ou accessoire tout effort de formation et d'adaptation du système éducatif.

- Les trois dimensions de l'acte pédagogique -

<sup>80</sup> MEIRIEU P., L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris : ESF, 1985, (p.106).

<sup>81</sup> Op.Cit. (P.106 - 107).

<sup>82</sup> Op.Cit. (P.123).

Tous les outils peuvent être mobilisés dans trois types de **situations d'apprentissage** :

- « **La situation collective** : la plus répandue, consiste à présenter à un groupe des connaissances que chacun des membres doit s'approprier par une activité intellectuelle individuelle ».
- « **La situation individualisée** : impose de mettre en place un dialogue entre chaque apprenant et un programme de travail qui l'interroge, le guide et l'amène, à son rythme, vers l'objectif que l'on veut lui faire atteindre ».
- « **La situation interactive** : assez rare dans l'institution scolaire, (met les élèves en groupe d'apprentissage). Elle (...) requiert que l'on mette en place les conditions d'un véritable « *conflit socio-cognitif* » dans lequel chaque membre est mis en situation de confronter réellement ses représentations avec celles de ses pairs et de parvenir à une représentation (...) plus « juste » de la connaissance »<sup>83</sup>.

## 2.2. Les multiples indices de la différenciation :

### 2.2.1. Nature du savoir à transmettre et objectifs d'apprentissage :

La nature du savoir à transmettre intervient dans le choix de son mode de présentation.

À propos des objectifs d'apprentissage, Meirieu distingue « le domaine d'expression d'un objectif » (que veut-on que l'élève soit capable de faire ?) qui permet de mettre en concordance les outils utilisés dans l'apprentissage et le type de résultat que l'on attend, du « niveau d'exigence d'un objectif » qui permet de choisir la situation à mettre en œuvre. Puis, il propose une articulation entre *types d'objectifs* et *types de situations d'apprentissages*<sup>84</sup>:

Objectif de repérage	Objectif de maîtrise	Objectif de transfert	Objectif d'expression
↓	↓	↓	→
Situation collective	Situation interactive	Situation individualisée	Situation indéterminée à construire avec l'apprenant

- *Types d'objectifs et types de situations d'apprentissage* -

<sup>83</sup> MEIRIEU P., L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris : ESF, 1985, (p. 109-110).

<sup>84</sup> Op.Cit. (P.114).

Cette distinction est particulièrement utile à la pratique de la pédagogie différenciée : lors de l'élaboration de séquences d'apprentissage ; dans la construction de grilles d'évaluation, à partir des programmes d'enseignements.

### 2.2.2. Les élèves :

À propos des élèves, ce que nous avons dit de la problématique et du cadre conceptuel de la pédagogie différenciée nous conduit à rappeler que de multiples facteurs cognitifs, sociologiques et affectifs interviennent dans la réussite d'un apprentissage. Un apprentissage réussi passe par un enseignement différencié, car : chaque élève est différent et tous n'apprennent pas de la même manière. C'est l'élève qui apprend et nul ne peut apprendre à sa place.

- **Sur le plan cognitif**, certains élèves seront plus sensibles que d'autres à certains types d'outils utilisés dans une séquence d'apprentissage.
- **Sur le plan sociologique**, aucune méthode pédagogique n'est socialement neutre. Le rapport que chacun entretient avec les outils (par exemple le langage oral et/ou écrit, l'ordinateur) et les situations (par exemple l'évaluation, les petits groupes) est très largement déterminé par l'usage de cet outil ou la rencontre de cette situation dans sa classe sociale d'appartenance<sup>85</sup>.
- **Sur le plan affectif**, si les dispositions des élèves à apprendre sont déterminées par le sens qu'ils donnent aux apprentissages et par la diversité des motivations qui les animent, l'enseignant peut néanmoins susciter l'envie, voire même le désir d'apprendre, par la mise en place de dispositifs, de situations, de techniques et d'outils médiateurs. C'est ce que montrent les travaux des enseignants qui pratiquent la pédagogie institutionnelle.

---

<sup>85</sup> Op.Cit (P. 116-119).

### 2.2.3. Les enseignants :

En ce qui est des enseignants, les conditions matérielles (espace, temps, objets à disposition) qu'ils peuvent mettre en place sont déterminantes. Les phénomènes de pression institutionnelle peuvent également avoir un impact sur la pédagogie pratiquée. Celle-ci est enfin tributaire des ressources et des contraintes personnelles qui tiennent :

- Au répertoire méthodologique dont l'enseignant dispose.
- Au « style d'enseignement » dans lequel il est le plus efficace<sup>86</sup>.

### 2.3. L'évaluation : diagnostique, formative, sommative critériée :

Pour Meirieu comme pour les promoteurs de la pédagogie différenciée « l'évaluation (...) constitue un préalable essentiel à la différenciation : c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression »<sup>87</sup>.

On distingue :

- **L'évaluation diagnostique** : avant d'engager un apprentissage, l'enseignant inventorie « pour chaque élève, ses ressources et ses besoins dans deux domaines bien déterminés : ses capacités (méthode de travail, familiarité avec tel outil, maîtrise de telle situation) et ses compétences acquises dans la matière qu'il est chargé d'enseigner »<sup>88</sup>.
- **L'évaluation formative** : en cours d'apprentissage, elle permet à l'enseignant « d'observer les points qui bloquent la progression, les outils qui fonctionnent comme obstacles, les situations qui handicapent l'élève... Grâce à ces clignotants, il est alors possible d'intervenir de manière à ajuster plus précisément la méthode », Meirieu ajoute que : « Cette fonction régulatrice est essentielle ;

---

<sup>86</sup> Op.Cit. (P.120).

<sup>87</sup> MEIRIEU P., L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris : ESF, 1985.

<sup>88</sup> Op.Cit. (P.128).

*c'est elle qui empêche que la différenciation ne se fige dans une sectorisation provisoire et, par définition, contestable »<sup>89</sup>.*

- **L'évaluation sommative critériée :** est indispensable pour mesurer les apprentissages effectués. En outre, parce qu'elle « *peut ouvrir à la mise en place de nouvelles stratégies (...) elle est (...) aussi, un outil précieux de différenciation »<sup>90</sup>.*

## **2.4. Dans la classe : différenciation successive/simultanée :**

### **2.4.1. La différenciation successive :**

Est le « souci, dans le déroulement même du cours, d'alterner différents outils et différentes situations d'apprentissage ». Elle nécessite de la flexibilité, c'est-à-dire « *la capacité d'ordonner à un objectif repéré des outils et des situations diversifiées »<sup>91</sup>.*

### **2.4.2. La différenciation simultanée :**

Est plus complexe à mettre en œuvre. Elle est « *le fait que, à un moment donné, dans une classe, les élèves s'adonnent à des activités diverses, précisément définies pour chacun d'eux et correspondant à leurs ressources et à leurs besoins* ». Elle exige « *des moyens plus importants* » mais « *surtout, de la part du maître, (...) un déconditionnement total par rapport au modèle traditionnellement admis »<sup>92</sup>.*

Meirieu en propose la méthodologie suivante :

- « *Il faut avoir élaboré un programme d'objectifs (...) communiqué aux élèves, (qui) constitue le fil directeur du travail ;*
- « (...) *ce programme général doit être négocié avec chacun sous la forme d'un plan de travail individuel ;*
- « (...) *ce plan de travail doit comporter, pour chaque objectif, le niveau atteint précédemment par l'élève et les engagements pris en fonction de celui-ci ;*
- « (...) *ceci fait, il reste à régler une multitude de problèmes matériels : l'organisation de la salle, la mise à disposition des outils nécessaires...*
- « (...) *enfin, on ne doit pas négliger (...) (la) « discipline » »<sup>93</sup>.*

---

<sup>89</sup> MEIRIEU P., L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris : ESF, 1985, (P.132).

<sup>90</sup> Op.Cit. (P.134).

<sup>91</sup> Op.Cit. (P. 134-135).

<sup>92</sup> Op.Cit. (P.135).

<sup>93</sup> Op.Cit. (P.138).

La combinaison de la différenciation successive et de la différenciation simultanée permet d'ébaucher un modèle de **séquence d'apprentissage**.

Un apprentissage peut être organisé en 4 temps :

### **1. La découverte :**

Le maître doit éveiller l'intérêt, créer la centration sur l'objet de l'étude. Il s'agit de faire émerger la règle, la notion, la loi. Ce temps est caractérisé par :

- Des exercices de sensibilisation très largement inductifs et articulés aux représentations et préoccupations des élèves.
- Une différenciation successive importante des outils et des situations.
- Une situation collective : l'enseignant garde la maîtrise de la classe.

### **2. L'intégration :**

Ici, la différenciation est simultanée. Il s'agit de casser la structure-classe pour proposer aux élèves des itinéraires différenciés, en termes :

- De stratégies possibles d'appropriation donc d'outils (fiches individuelles, exercices de groupe, monitorat, manipulation, enquêtes, lectures) ; - de contenus mis en jeu (documents complémentaires) ; - selon le rythme de travail de l'élève.

### **3. L'évaluation :**

Elle doit être critériée et l'enseignant s'assurera qu'il évalue bien l'acquisition des objectifs travaillés.

### **4. La remédiation :**

Sur la base des résultats obtenus, le professeur met en place des remédiations différenciées (différenciation simultanée). Il pourra s'agir :

- De répéter ou de récapituler la notion non acquise (si les élèves ont été inattentifs).
- De proposer des exercices supplémentaires (en cas de maîtrise insuffisante).
- De reprendre des notions antérieures.

- De modifier des représentations.
- De changer de stratégie d'appropriation de la notion, d'outils, de supports, de contenus ; de travailler sur des aspects méthodologiques utiles à l'acquisition de la notion.

## **2.5. Proposition d'une synthèse méthodologique de la différenciation pédagogique :**

La pratique d'une pédagogie différenciée s'accorde avec certaines conceptions du métier portées par l'enseignant :

- Une ouverture aux évolutions actuelles des savoirs concernant l'enseignement et l'apprentissage, en particulier aux résultats des travaux de recherche pédagogique et didactique.
- La prise de conscience de l'hétérogénéité de ses élèves, de leurs capacités intellectuelles.
- La volonté de leur faire atteindre les objectifs contenus dans les programmes de l'école ; la mise en place de situations d'apprentissage, de techniques et d'outils pédagogiques qui permettent de substituer à la logique des contenus et à l'indifférenciation de la pédagogie traditionnelle, la prise en compte des différences des élèves, de leurs logiques propres d'apprentissage.

L'enseignant aura ainsi présent à l'esprit **trois axes de travail** :

- Se donner des instruments d'évaluation suffisamment précis, dont le type s'accorde avec les objectifs qu'il poursuit (évaluation diagnostique, formative, sommative critériée).
- Être attentif aux caractéristiques de ses élèves, selon les différents points de vue mentionnés précédemment.
- Mettre en œuvre des démarches pédagogiques et didactiques adaptées, ce qui suppose qu'il dispose d'un répertoire de situations, de techniques et d'outils appropriés et diversifiés.

Parmi les variables en jeu permettant la mise en place de séquences d'apprentissage différenciées, nous pouvons énumérer :

- Le cadre spatial : lieu, environnement matériel, organisation de l'espace.
- Les situations d'apprentissage : situation collective, situation individualisée (avec ou sans monitorat, recherche documentaire...), situation interactive créant les conditions d'un conflit socio-cognitif (groupe d'apprentissage), travail par groupe (groupe de niveau-matière, groupe de besoin).
- Les contenus proposés : accessibles, suffisamment stimulants (manière de présenter, nature des exemples), portant bien sur la notion à acquérir telle qu'elle a été définie dans l'objectif de la séquence, mettant en jeu chez l'élève l'opération mentale recherchée.
- Les dimensions du sens d'un apprentissage : (finalisé par l'amont/par l'aval, sens fonctionnel/symbolique, en référence à des pratiques scolaires/extrascolaires) et de la motivation des élèves.
- Les modes de pensée et les stratégies d'appropriation : inductive, déductive, créatrice, dialectique, divergente, convergente, analogique ; globale ou synthétique, analytique.
- Les différents supports et outils d'apprentissage : tableau noir, manuel scolaire, ordinateur, fichiers de travail individuel... ; méthodes actives, techniques Freinet... ; aides méthodologiques.
- Les modes de différenciation et leur alternance : successive (alterner différents outils et situations dans un même cours), simultanée (faire travailler en même temps des élèves qui s'adonnent à des activités diverses adaptées à leurs besoins).
- L'organisation temporelle : déroulement de la séquence, alternance des différents temps, régulation en cours d'activité (degré de guidage, par exemple un élève qui n'a pas compris), rythme d'apprentissage (que faire avec les élèves qui ont fini avant les autres ?).

- Les attitudes pédagogiques de l'enseignant : s'appuyer sur les erreurs des élèves sans stigmatisation ; discuter avec eux pour qu'ils comprennent le sens des aides apportées, les critères de la constitution de certains groupes... ; les amener à reformuler ce qu'ils ont compris, les inviter à réfléchir à leur façon d'apprendre pour qu'ils en prennent conscience.
- L'évaluation des acquis de la séquence pour chaque élève : afin de préparer la séquence suivant

**PARTIE II :**

**PARTIE PRATIQUE**

Dans les chapitres précédents, nous avons essayé de donner quelques définitions propres à notre domaine de recherche. Ensuite, nous avons essayé de montrer la place de la pédagogie différenciée dans le champ didactique, de voir son impact, son influence et son apport dans le domaine d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Malgré son apport assez important, cet éclairage théorique reste insuffisant pour vérifier réellement la place de cette différenciation pédagogique dans l'enseignement du FLE. De ce fait, nous procédons dans ces chapitres à la mise en application d'une enquête par questionnaire auprès des enseignants de 5<sup>ème</sup> année primaire à **Laghouat** « école : **TAOUTI Ahmed** ».

Dans ce chapitre, nous allons décrire la méthode de recherche, analyser et interpréter les informations recueillies lors de notre enquête.

Dans cette partie, nous observerons les opinions des enseignants de FLE pour savoir comment ils conçoivent ce concept de différenciation pédagogique pour l'apprentissage et ce qu'ils en pensent. S'ils utilisent consciemment ou pas ce type d'outil dans leur pratique. Nous ferons une synthèse de toute l'observation et les questions que nous avons posées aux enseignants.

L'objectif de cette recherche est de voir dans quelle mesure les enseignants (es) et dans quel contexte ils l'utilisent en cours de français langue étrangère.



# CHAPITRE I :

# QUESTIONNAIRE



## 1- Présentation du questionnaire :

Dans notre étude nous avons opté pour le questionnaire comme outil de base pour réaliser notre enquête. Ce questionnaire nous permet d'obtenir les réponses les plus riches et les plus complètes possibles des enseignants interrogés.

Afin de mieux approfondir notre recherche nous avons distribué ce questionnaire à 20 enseignants du cycle primaire de la wilaya de **Laghouat**.

### 1.1. Présentation de l'échantillon enquêté :

Les objectifs de cette recherche sont en lien avec la compréhension et l'utilisation de la différenciation pédagogique par les enseignants œuvrant dans un contexte scolaire hétérogène.

→ L'expérience professionnelle :

<i>Expérience professionnelle</i>	<i>De 5 mois à 1 an</i>	<i>2 ans</i>	<i>4 ans</i>	<i>5 ans</i>	
<i>Nombre d'enseignant</i> →	8	3	8	1	20
<i>Pourcentage</i>	40%	15 %	40%	5 %	100%

*Tableau illustrant le profil de l'enseignant  
« l'expérience professionnelle »*

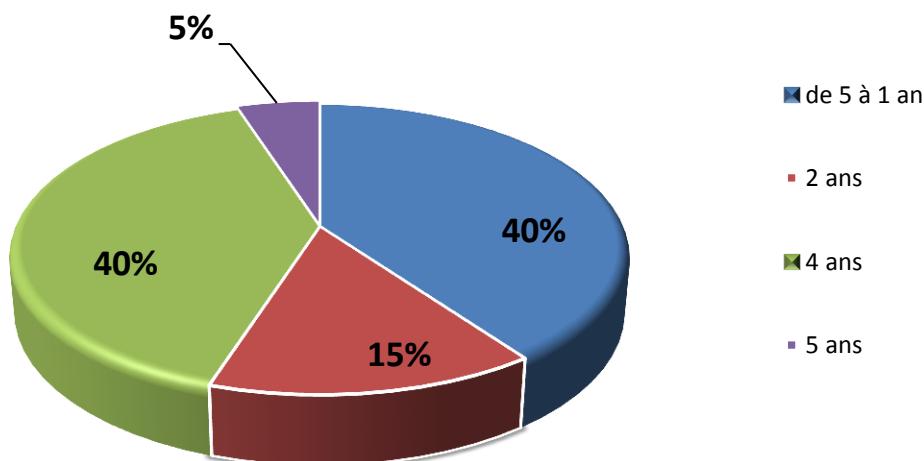


Diagramme représentant l'expérience professionnelle des enseignants.

→ Nature du diplôme :

<i>Diplômes-en :</i>	<i>Didactique</i>	<i>Science de langage</i>	<i>Professeur de l'école primaire (ENS)</i>	<i>Somme</i>
<i>Nombre d'enseignant</i>	9	4	7	20
<i>Pourcentage</i>	45 %	20 %	35 %	100%

*Tableau illustrant le profil de l'enseignant «Nature du diplôme »*

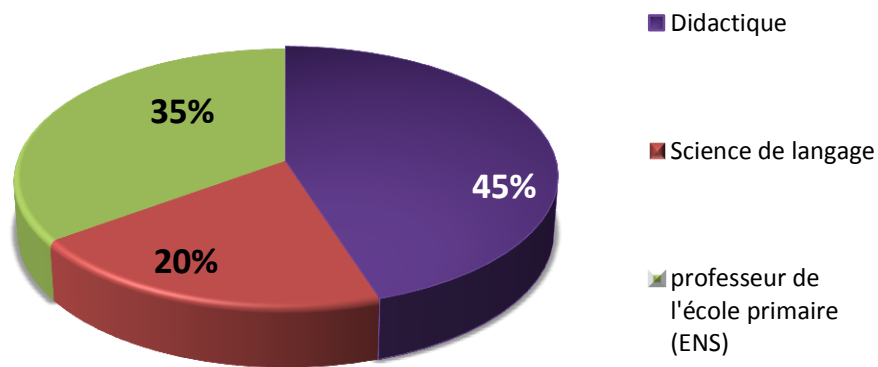


Diagramme représentant la nature de diplômes obtenus

## 1.2. Représentation graphique et interprétation du questionnaire :

☞ **Item 1 :** Combien d'élèves avez-vous en classe ?

→ **Présentation des résultats :**

<i>Réponses: (de – à)</i>	<i>20- 25</i>	<i>25 - 30</i>	<i>30 – 35</i>	<i>35 - 40</i>	<i>Somme</i>
<i>Nombre d'enseignant</i>	3	8	5	4	20
<i>Pourcentage</i>	15 %	40 %	25 %	20 %	100 %

*Tableau illustrant le nombre d'élèves en classe*

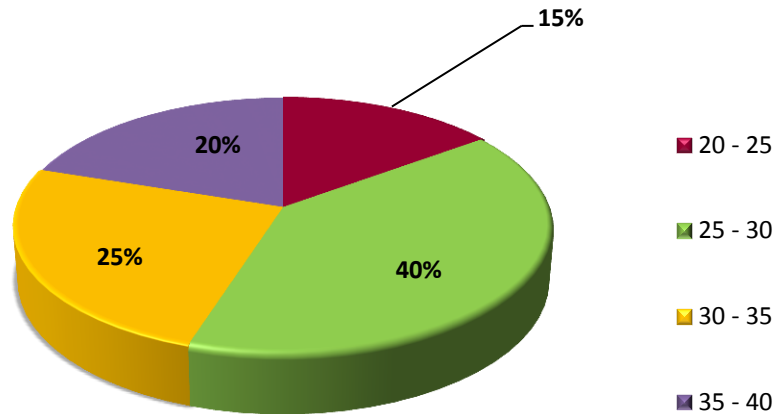


Diagramme représentant les données de l'item  
-N° 1-

→ **Commentaire :**

D'après ces statistiques, on constate que la plupart des enseignants souffrent de la surcharge de classe, un taux d'apprenant très élevé ce que leur fait un obstacle au quel ils font face.

☞ **Item 2 :** Comment qualifiez-vous le niveau de vos élèves ?

Bon  Moyen  En difficulté  Hétérogène

→ **Présentation des résultats :**

Réponses	Bon	Moyen	En difficulté	Hétérogène	Somme
Nombre d'enseignant	3	5	2	10	20
Pourcentage	15 %	25 %	10 %	50 %	100%

Tableau représentant le niveau des élèves

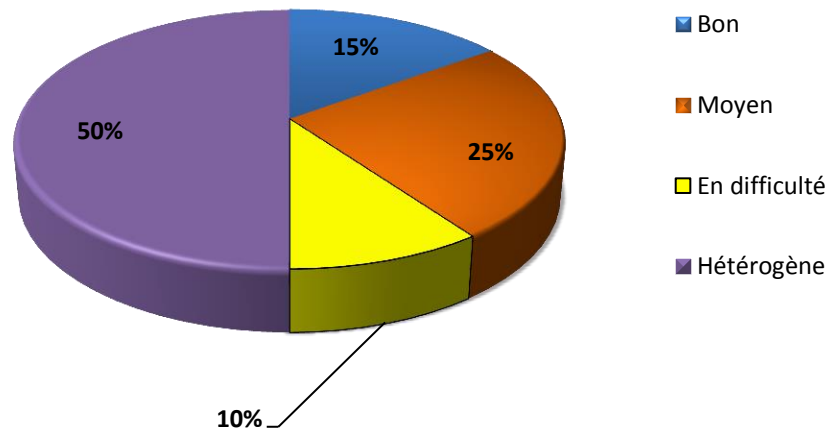


Diagramme représentant les données de l'item  
-N° 2-

→ **Commentaire :**

A partir cette lecture de ces statistiques, on peut dire qu'une salle de classe est la somme de groupe de personnes qui se diffèrent, voir leurs aptitudes cognitives, stratégies d'apprentissage, comportements, rythmes de travail ou encore leur motivation.

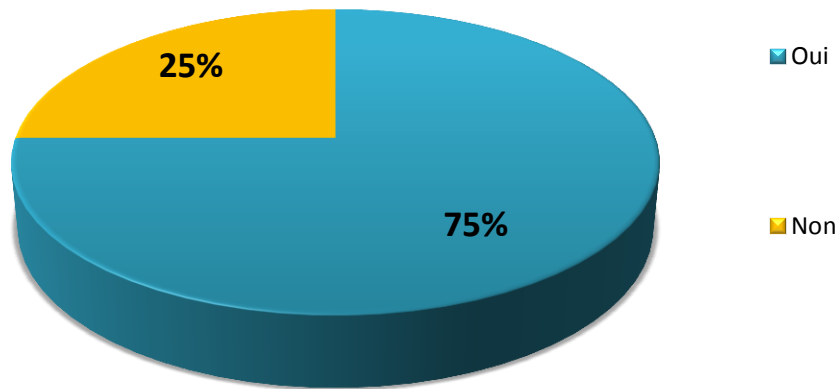
☞ **Item 3 :** Vos élèves trouvent-ils des difficultés pendant l'apprentissage de la langue française ?

Oui  Non

→ **Présentation des résultats :**

<i>Réponse</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Somme</i>
<i>Nombre d'enseignant</i>	15	5	20
<i>Pourcentage</i>	75%	25%	100%

Tableau représentant les difficultés de l'apprentissage de FLE



Digramme représentant les données de l'item  
- N° 3 -

→ **Commentaire :**

On constate que les élèves de la 5<sup>ème</sup> A.P. qui apprennent le français comme langue étrangère commettent des erreurs ce qui confirme qu'il y a des difficultés dans l'enseignement du FLE et ce qui exige des séances d'aide ou de remédiation pour faciliter la compréhension chez eux.

☞ **Item 4 :** Afin de les surmonter, avez-vous recourt aux mesures de différenciation pédagogique ?

Oui  Non

→ **Présentation des résultats :**

<i>Réponse</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Somme</i>
<i>Nombre d'enseignant</i>	13	7	20
<i>Pourcentage</i>	65 %	35%	100 %

*Tableau qui illustre les mesures de différenciation*

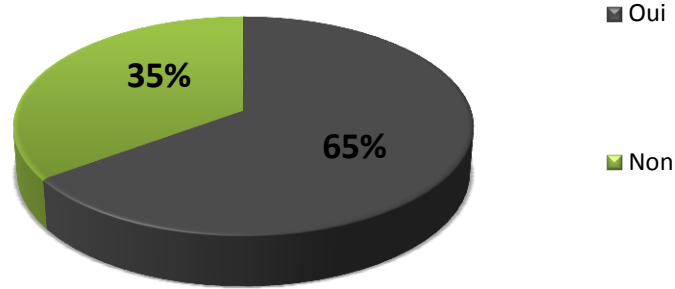


Diagramme représentant les données de l'item  
-N° 4-

→ **Commentaire :**

D'après les résultats obtenus, la plupart des enseignants pratiquent la pédagogie différenciée. Elle leur permet d'assurer la continuité d'acquisition de compétences, le respect des rythmes de chacun car chaque enfant est différent.

☞ **Item 5:** Comment définissez-vous le concept de « la pédagogie différenciée » ?

→ **Présentation des résultats :**

<i>Définitions</i>	<i>Application de plusieurs méthodes</i>	<i>Approche par rapport à la gestion de classe</i>	<i>Cerner l'hétérogénéité de modes et de capacité d'apprentissage de chaque apprenant</i>	<i>Somme</i>
<i>Nombre d'enseignant</i>	10	3	7	20
<i>Pourcentage</i>	50 %	15 %	35%	100 %

Tableau illustrant les différentes définitions de la pédagogie

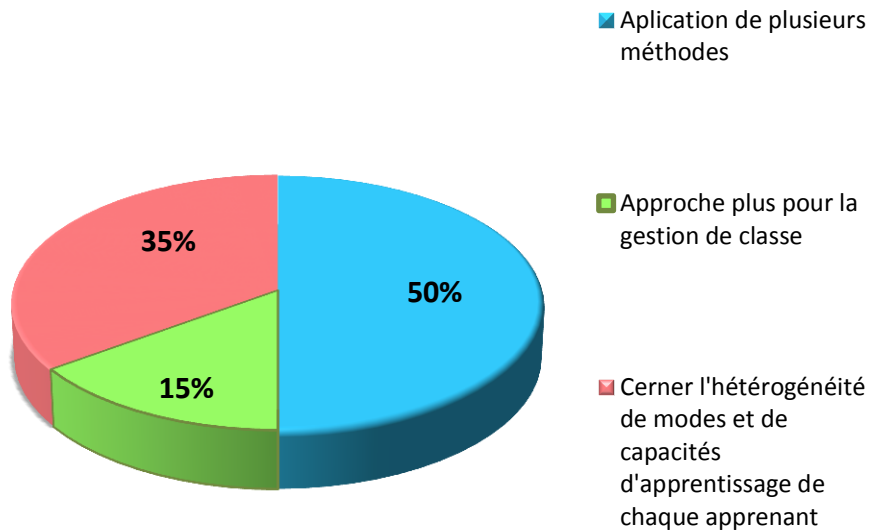


Diagramme représentant les données de l'item  
- N ° 5 -

→ **Commentaire :**

Après un court instant de réflexion ; nous avons constaté qu'il n'a pas une définition fiable ou corresponde à tout, chacun à sa définition et chaque enseignant à sa manière de présenter ces mesures de différenciation. Mais, ce qui est important de mettre en faveur ce critère que « En classe, il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse, qui soient prêt à apprendre en temps, qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts et c'est ça ce qui explique l'hétérogénéité connue des classes ».

☞ **Item 6 :** A quelle fréquence mettez-vous en place des mesures de différenciation pédagogiques ?

Avant  Pendant  Après

→ **Présentation des résultats :**

Réponses	Avant	Pendant	Après	Pendant / Après	Somme
Nombre d'enseignant	3	5	8	4	20
Pourcentage	15%	25%	40%	20%	100%

Tableau représentant la fréquence de la mise en place des mesures de différenciation

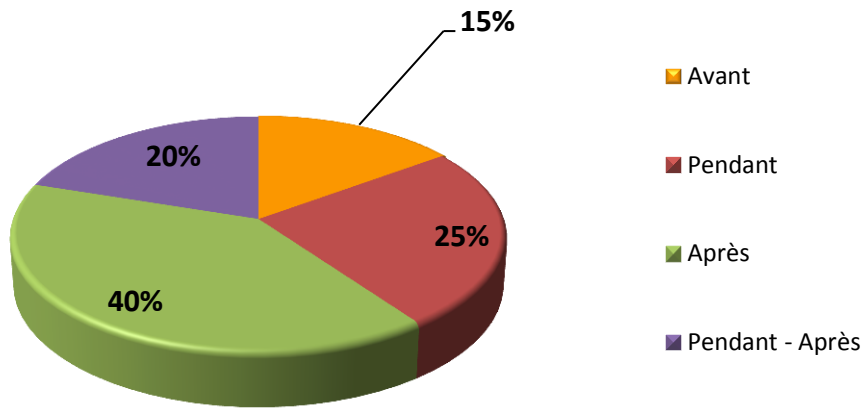


Diagramme représentant les données de l'item  
-N° 6-

→ **Commentaire :**

En somme, Les pourcentages obtenus indiquent que chaque enseignant a le choix d'avoir les mettre en place en face de son enseignement en classe prenant en charge d'une part ces objectifs, d'autre part un public essentiellement hétérogène.

La plupart des enseignants les appliquent après l'apprentissage, afin d'enrichir, renforcer la compréhension et traiter les insuffisances chez l'apprenant. Alors qu'au cours de l'apprentissage, servent à améliorer la progression de l'apprenant et assure une meilleure compréhension. En plus avant l'apprentissage pour offrir un terrain propice à l'apprentissage, puisque la différenciation en amont aide à comprendre et à facilite la tâche de l'apprentissage.

☞ **Item 7 :** Quelles sont les modalités de travail lors de l'utilisation de la pédagogie différenciée ?

Vous travaillez de manière :

Individuelle  Collective  En groupe

→ **Présentation des résultats :**

<i>Réponses</i>	<i>Individuelle</i>	<i>Collective</i>	<i>En groupe</i>	<i>Individuelle / En groupe</i>	<i>Somme</i>
<i>Nombre d'enseignant</i>	1	4	9	6	20
<i>Pourcentage</i>	5%	20%	45%	30%	100%

Tableau qui illustre les modalités de travail par la pédagogie

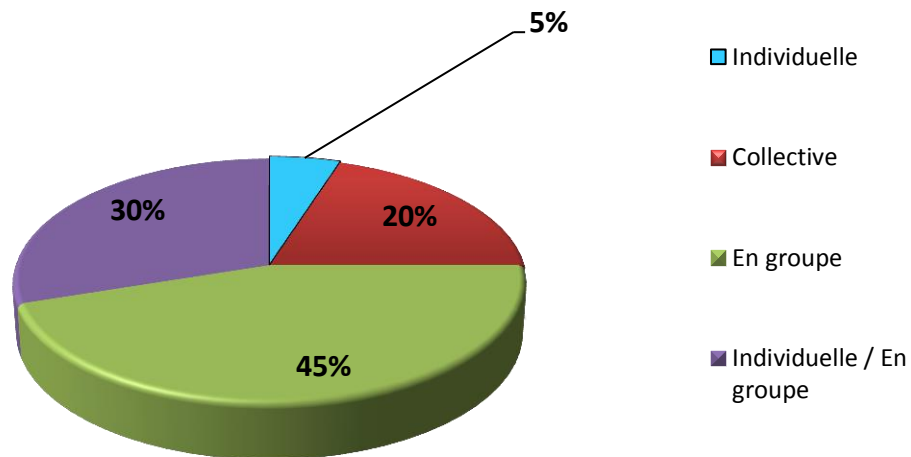


Diagramme représentant les données de l'item  
- N° 7-

→ **Commentaire :**

La pratique de la pédagogie différenciée en groupe permet de créer un climat de confiance entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants eux même pour apprendre à l'autre et apprendre de l'autre. D'autres enseignants font appel au travail collectif seulement si le travail est un travail de rédaction ou un apprentissage à travers des activités ludiques. Pour les personnes qui n'organisent pas de groupes c'est à cause des facteurs qui ne les aident pas, parmi lesquels : le facteur temps.

☞ **Item 8** : Selon vous, quels sont les avantages de la mise en place de différenciation pédagogique pour vos élèves ?

→ **Présentation des résultats** :

Réponses	Travailler l'hétérogénéité	Une bonne assimilation de programme	Développer l'autonomie	Motiver les apprenants	Somme
Nombre d'enseignant	9	4	3	4	20
Pourcentage	45%	20%	15%	20%	100%

Tableau représentant des avantages de différenciation pédagogique

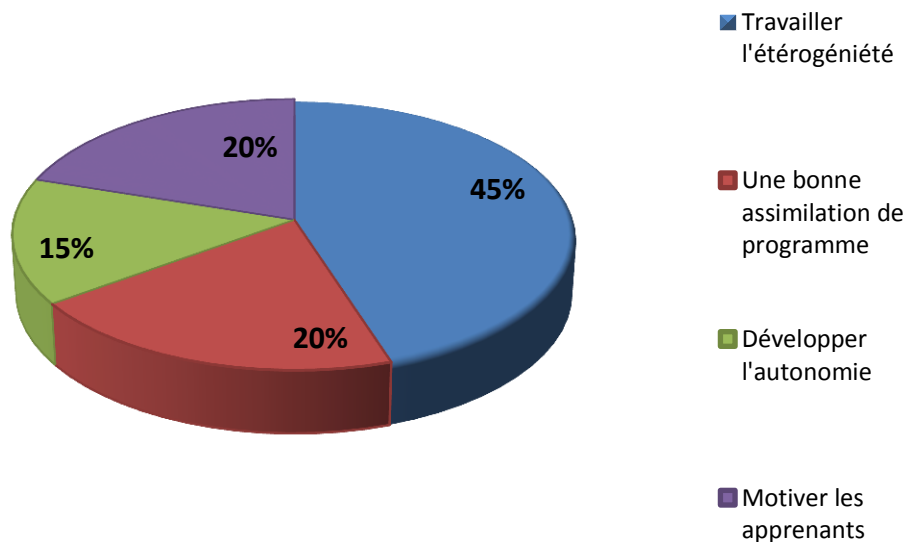


Diagramme représentant les données de l'item  
-N° 8-

→ **Commentaire** :

Une séance où on accorde une place importante à ce type de pédagogie, également on fait appel au maximum de bienfaits, disons avantages : elle permet de faciliter la compréhension chez les élèves. Il sert aussi à le renforcer et améliorer le niveau des élèves en tant qu'ils sont en fin de cycle primaire. Cette pédagogie permet d'augmenter la confiance chez les élèves et de les motiver d'une manière affective et par conséquent, elle propose des activités adéquates et efficaces à leurs besoins.

☞ **Item 9** : Selon vous, quels sont les inconvénients de la différenciation pédagogique ?

→ **Présentation des résultats :**

Réponses	Perdre du temps	Absence d'inconvénients	Freiner l'élan de la classe	Marginaliser certains apprenants	Somme
Nombre d'enseignant	7	5	6	2	20
Pourcentage	35%	25%	30%	10%	100%

Tableau représentant des inconvénients de la pédagogie différenciée

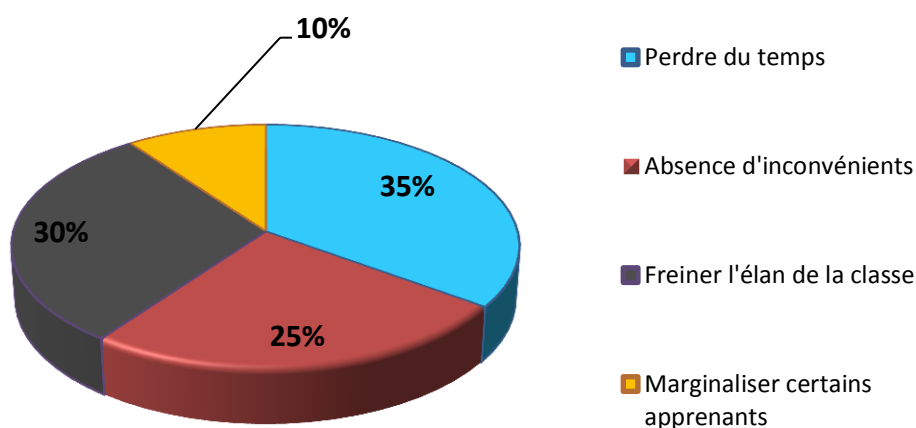


Diagramme représentant les données de l'item -N° 9-

→ **Commentaire :**

A travers les réponses données, les enseignants ne sont pas satisfaits surtout du volume horaire pour la pratiquer aisément, car les apprenants concernés sont ceux qui éprouvent des difficultés ce qui nécessite la répétition ou bien l'utilisation de nouvelles stratégies d'apprentissage.

☞ **Item 10 :** Trouvez-vous que la mise en place de cette pédagogie est une nécessité pour :

Enseignant  Apprenants  Les deux pôles

→ **Présentation des résultats :**

<i>Réponses</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Apprenant</i>	<i>Les deux pôles</i>	<i>Somme</i>
<i>Nombre d'enseignant</i>	3	3	14	20
<i>Pourcentage</i>	15%	15%	70%	100%

*Tableau qui illustre la nécessité de la différenciation*

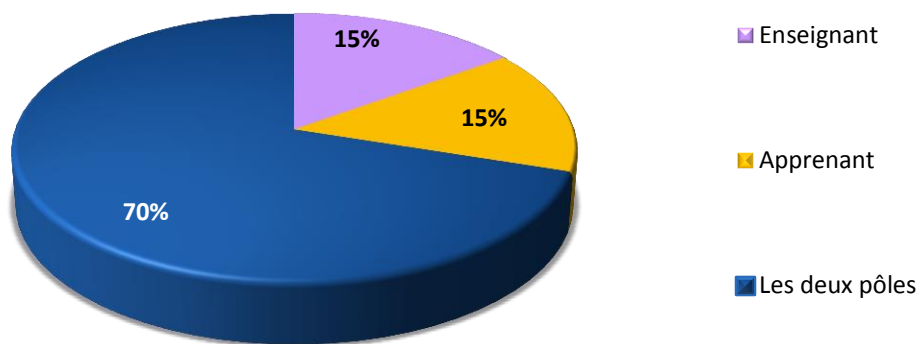


Diagramme représentant les données de l'item  
-N° 10-

→ **Commentaire :**

En somme, la différenciation est inscrite clairement dans le référentiel de compétences de l'enseignant et constitue une attente forte de l'Education Nationale. Elle facilite la tâche de l'apprentissage de la part de l'enseignant de même que de l'enseignement de la part de l'apprenant.

**Bilan :**

Arriver à la fin de cette partie et à la lumière des résultats obtenus, nous rappelons que dans cette étude nous avons insisté sur la pratique de la différenciation pédagogique dans l'enseignement-apprentissage du FLE au cycle primaire, cas des apprenants de 5<sup>ème</sup> A.P.

Aux vues de ces premiers résultats, nous pouvons confirmer que les enseignants se montrent positifs face à la pratique de la pédagogie différenciée avec leurs apprenants. Car elle permet de réguler et réduire les difficultés des apprenants en risque d'échec scolaire.

En effet, les écarts entre les meilleurs et les faibles se creusent à tel point qu'ils créent une hétérogénéité de niveaux de plus en plus difficile à gérer dans les classes. La raison de ces écarts, est que bien souvent les difficultés d'apprentissage ne sont pas traitées à temps, ils s'accumulent, soit que les enseignants ne savent pas détecter, soit qu'ils manquent d'une formation en évaluation et de manière plus spécifique, en pédagogie de la remédiation formes de mesures de différenciation pédagogique qui leur permettrait de les analyser et de les surmonter.

Elle peut être immédiatisé et rapide (au moment de l'apprentissage) ou différée (après l'apprentissage). Ensuite et après l'analyse, il faut rappeler que la différenciation pédagogique dans la classe elle-même reste un projet pédagogique infiniment plus ambitieux et cohérent que la prolifération des systèmes de remédiation, en mettant l'hétérogénéité au service de l'entraide en développant des méthodes (travail de groupe).

Enfin, nous avons noté que le facteur temps pose un grand problème. C'est pour cette raison, il serait plus utile d'accorder un temps largement suffisant pour assurer la progression du niveau des apprenants.

## **CHAPITRE II :**

# **ENQUETE SUR TERRAIN**

Dans ce chapitre « l'enquête sur terrain » nous allons appliquer une expérience pour la mise en pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général avec une classe de cinquième année primaire afin de répondre à notre problématique et de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

### 1. Présentation de l'expérimentation :

- 1.1. Le lieu : Pour l'élaboration de notre travail de recherche, nous avons choisi l'école **Ahmed TAOUTI** à Laghouat – Maâmoura - comme un établissement bien adopté pour la réalisation de notre travail.
- 1.2. Le choix : Concernant le choix du public, nous estimons que les apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire sont le meilleur échantillon pour la réalisation de notre expérimentation parce que c'est une année de « Consolidation/Certification » sachant que, ils ont un examen pour passer au collège c'est-à-dire ils ont une base qu'il faut la développer voire que la 3<sup>ème</sup> année ce n'est qu'une initiation à une langue étrangère (introduction du FLE) ; alors que la 4<sup>ème</sup> année, l'apprenant se trouve dans des situations de découvreur, il s'agit de « Renforcement/Développement ».

Autrement, En 5<sup>ème</sup> A.P, année de consolidation des apprentissages, la démarche pédagogique retenue dans le programme s'appuie essentiellement sur les acquis des apprenants.

- L'apprentissage, à l'oral et à l'écrit, s'organise toujours autour de la réalisation d'actes de paroles sélectionnés dans le programme.
  - L'écrit, comme instrument de communication, trouve une place importante dans le programme de 5<sup>ème</sup> A.P, notamment au vu de l'évaluation finale de fin de cycle.
  - Les apprentissages linguistiques sont envisagés dans le cadre d'une approche communicative. Ils sont conçus de façon progressive (on est passé d'un enseignement implicite à un enseignement explicite depuis la 4<sup>ème</sup> AP).
- Les éléments linguistiques sont au service de la compréhension et de la production.

Ils sont en relation avec les actes de parole et les thèmes étudiés.

Brièvement, c'est une étape propice qui nécessite un travail de consolidation des informations acquises tout au long de ce parcours de trois ans d'études.

1.3. Le groupe expérimental : Notre groupe expérimental se compose de 30 apprenants appartenant aux deux sexes : 15 filles et 15 garçons. Ce groupe à une moyenne d'âge qui se varie entre 9 à 11 ans :

1.4. Le corpus : Notre corpus est constitué des activités proposées aux apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire de l'école **Ahmed TAOUTI**, on a proposé des activités, qui sont comme suit :

### **Les activités envisagées d'y appliquer :**

**Objectif général** : écrire un texte qui présente et qui explique.

Première étape : nous faisons un test diagnostique (compréhension de l'écrit « texte+ questions ») pour pouvoir déterminer le niveau de chaque apprenant, de même que les répartit en groupe homogène : bon – moyen – en difficulté.

Deuxième étape : Après avoir construire les groupes, on est opté à travailler trois activités tout en appliquant la différenciation afin d'atteindre le but ultime « Ecrire un texte ».

1.5. La nature de l'expérimentation : Pour réaliser le déroulement de notre recherche sur les jeunes apprenants. On est opté :

D'abord, de sélectionner une technique et une méthode à suivre qui peuvent nous aider et de nous faciliter le déroulement de recherche : La technique de l'observation de classe.

#### 1.5.1. L'observation de classe :

L'observation de classe est considérée comme une technique très importante qu'on ne peut pas l'ignorer, elle nous permettra de recueillir des remarques concernant à la fois de la dimension didactique c'est-à-dire la manière ou bien comment enseigner une langue étrangère, et la dimension pédagogique tout ce qui est produit en vue d'un enseignement.

Elle permet de faire une vision générale de la situation. Ses angles sont : « *le contexte, l'enseignant, les apprenants, la leçon, les interactions* ».

Alors dans notre cas, l'observation nous permet de connaître et suivre le déroulement d'un cours de FLE, l'interaction des apprenants, la participation.

Autrement, après les premières séances où on a assisté avec les apprenants de 5ème année primaire de l'école **Ahmed TAOUTI**, et pendant le déroulement de la leçon donnée à ces apprenants « notre groupe expérimental », nous avons recueilli des observations et des remarques concernant la situation en général de l'enseignement-apprentissage.

→ **Les Fiches d'observations :**

1. Fiche 1 : **le contexte**

- ✓ Nom de l'établissement : Ahmed TAOUTI.
- ✓ Lieu : Laghouat.
- ✓ La surface de la classe est moyenne.
- ✓ Le tableau, c'est un tableau de feutre composé de trois parties.
- ✓ Le bureau de l'enseignante se situe dans la partie droite de la classe.
- ✓ Il y'a quatre rangées comporte cinq à six tables, l'une derrière l'autre.
- ✓ La classe est propre, bien organisée et bien éclairée.

2. Fiche 2 : **l'enseignante**

→ Des renseignements sociologiques sur l'enseignante :

- ✓ Age : 26 ans.
- ✓ Sexe : féminin.
- ✓ Origine : algérienne.

→ L'enseignante est un vecteur de l'information.

- ✓ Elle pose chaque fois des questions.
- ✓ Elle utilise des exemples pour bien comprendre la leçon.
- ✓ Elle a une bonne relation avec les apprenants.
- ✓ Elle essaye d'encourager les élèves par l'addition d'un ou deux points.

### 3. Fiche3 : les apprenants

- Le groupe est hétérogène :
  - ✓ 15 garçons, 15 filles.
- Il y'a quelques élèves qui sont motivés, suivent la leçon.
- Presque la moitié des élèves sont inattentifs.
- Quelques élèves répondent aux questions posées.
- Il y'a des élèves qui posent des questions.
- Il y'a la participation de quelques élèves qui sont dans les premières tables de la rangée.
- Les élèves ne prennent pas l'initiative de la parole, ils attendent qu'on les interroge sauf les meilleurs.
- Ils ont recours parfois à l'arabe.

### 4. Fiche 4 : la leçon

- Durée de la période d'enseignement : une heure et demie.
- Nombre de séance du français par semaine : trois séances.
- Il y'a un petit rappel de la séance précédente.
- L'utilisation à chaque fois des différents schémas pour expliquer la leçon.
- L'utilisation de la langue française du côté de l'enseignante.
- L'utilisation parfois de la langue arabe du côté des élèves.

### 5. Fiche 5 : les interactions

- Les interlocuteurs qui sont présent : enseignant/ élève.
- L'enseignante prend l'initiative la majorité du temps (Sauf les meilleurs apprenants prennent la parole).

1.1. L'objectif de l'expérimentation : Comme nous avons déjà mentionné dans les chapitres précédents, l'objectif de l'enseignement c'est le développement des compétences communicatives à l'oral et à l'écrit, c'est pour cela on va essayer de motiver l'apprenant à acquérir d'une manière efficace et facile.

A travers cette expérimentation, on essaye d'amener chaque apprenant à écrire un texte qui présente et qui explique à l'aide des supports fournis.

1.2. La méthode de travail: Pour trouver une réponse à notre problématique sur le rôle de la différenciation pédagogique dans l'enseignement-apprentissage de FLE, et en particulier la didactique de l'écrit, nous avons décidé d'aller en classe, d'assister en plusieurs séances ; les premières séances ont été pour faire l'observation ; puis, nous avons proposé des activités conçues afin de permettre l'apprenant à écrire des mots et des phrases et construire du sens.

En guise de conclusion, après l'analyse de l'expérimentation, nous avons remarqué que les résultats sont positifs. A vrai dire, nous avons pu confirmer nos hypothèses, que l'enseignement-apprentissage différencié en classe du FLE est un outil efficace pour gérer la classe, et une réponse pour le groupe de besoin.

# CONCLUSION

Dans notre mémoire, nous avons traité le thème «la pédagogie différenciée ». Nous sommes parties, dans cette étude, d'une idée, que nous avons explicitée dans l'hypothèse de départ, à savoir que la différenciation pédagogique devrait amener l'élève à apprendre et à se développer. Autrement dit, nous nous sommes intéressées à la problématique de l'hétérogénéité des groupes en classes. Il était question de s'interroger sur les pratiques employées par les enseignants œuvrant dans ces milieux très hétérogènes afin de favoriser la réussite scolaire et éducative.

La pédagogie différenciée a une place importante dans le processus d'apprentissage. L'idée principale de celle-ci est de soutenir les apprenants dans leur apprentissage. Les enseignants doivent les aider à atteindre les objectifs d'apprentissage en donnant au bon moment le bon étayage.

Il existerait un écart entre les pratiques de classe telles qu'elles existent réellement sur le terrain, et celles qui devraient exister. Le but de notre travail fut donc de vérifier le bien-fondé ou la non-validité de cette hypothèse.

Pour cela, nous avons effectué une investigation de terrain sous forme d'observation de la classe de cinquième année primaire pour voir de plus près le déroulement des séances et pouvoir collecter le maximum de données devant nous servir dans notre travail d'analyse. La communication en classe de langue étrangère étant dynamique et complexe d'où la nécessité d'un questionnaire destiné aux enseignants. En comparant les réponses données par les enseignants et la pratique sur le terrain, nous pouvons constater que cette étude a confirmé notre hypothèse puisqu'il y a des composants de différenciation pédagogique que les enseignants de FLE utilisent dans leur cours de langue. Ainsi, la présente recherche a relevé la différenciation pédagogique comme approche favorisant le respect des différences et la réussite scolaire et éducative. Afin de valider ce que les enseignants comprenaient, utilisaient et percevaient les effets de cette approche sur la réussite de leurs élèves. La compréhension générale de cette approche est suffisante, mais pas plus approfondie, il faudrait promouvoir une formation plus complète sur le sujet.

Enfin, nous souhaitons avoir pu donner, à travers cette recherche une description aussi objective que possible sur la pratique de la différenciation pédagogique en classe du FLE. Nous estimons que quel que soit l'importance de l'éclairage que la théorie peut nous apporter, il n'est pas de meilleure façon d'apprendre que de mettre la main à la pâte pour façonner son pain et de se jeter à l'eau pour apprendre à nager.

Différencier n'est pas renoncer ! La nécessité de la pédagogie différenciée étant admise, elle suppose d'entendre les différences et d'en tenir compte sans renoncer, sans baisser les bras.

REFERENCES  
BIBLIOGRAPHIQUES

## Ouvrages :

- ☞ BENSIMHON, Eric Battut et Daniel, Comment différencier sa pédagogie, éditions Retz ,2009.
- ☞ CLOUTIER, Richard, Renard, André, Psychologie de l'enfant, Montréal, Gaëtan Morin, 1977, p.208.
- ☞ Coletta J.-M., Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition, Mardaga, 2004.)
- ☞ CUQ, J.P., GRUCA, I., cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presses universitaires de Grenoble, impr. 2008, cop.2005, 467p.
- ☞ DE GRANDMONT. Nicole, *Pédagogie du jeu, jouer pour apprendre*, De Boeck, Paris, 1997, p.83.
- ☞ ERIC, B., DANIEL, B, Comment différenciée la pédagogie?, Retz, Paris, 2009.
- ☞ Ginet A. (dir.), Du. Laboratoire de langues à la salle de cours multimédia, Nathan, 1997, p. 36.
- ☞ JEAN, M., Au risque de la pédagogie différenciée, INRP, Paris, 2001.
- ☞ LEGRAND Louis, la différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris, 1984.
- ☞ Mac Lean P.D., Guyot R., Les Trois Cerveaux de l'homme, Laffont, 1990.
- ☞ MEIRIEU P., L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris : ESF, 1985, (p.106).
- ☞ MEIRIEU Phillipe, Cahiers pédagogiques, « Différencier la pédagogie », 1989.
- ☞ P. MEIRIEU, L'école. Mode d'emploi des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée, ESF Paris, 2000.
- ☞ Trocmé-Fabre H., J'apprends, donc je suis, Editions d'Organisation, 1987, p. 47.

## **Mémoires :**

☞ BELALMI, M., BENLARBI,S., mémoire : la pratique de la pédagogie dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Chez les élèves de la 4<sup>ème</sup> année primaire, Laghouat, 2017, 62p.

☞ GHOULIA , A., mémoire : la remédiation pédagogique dans l'enseignement-apprentissage du FLE au primaire (cas des élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire), Biskra, 2012.

☞ YUCEF,A., mémoire : l'activité ludique comme moyen d'amélioration de l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'écrit en FLE (cas des apprenants de 5<sup>ème</sup> A.P), Biskra, 2016

☞ ZIDI,I., mémoire : le rôle des activités ludiques dans l'apprentissage du FLE « le vocabulaire » (cas des apprenants de la 4<sup>ème</sup> année primaire), Biskra, 2017.

## **Dictionnaires :**

☞ Dictionnaire de Didactique des Langues (dirigé par R. GALISSON / D. COSTE) -HACHETTE.

☞ FRANCOISE Raynal, ALAIN .Rieunier, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés Apprentissage, formation, psychologie cognitive, ESF, Paris, 2009.

☞ Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, CLE, Paris, 2003.

☞ Larousse, Dictionnaire de français,

☞ Larousse, Paris, 2008Le Robert, dictionnaire de français, SEJER, Paris. 2005.

## **Sources électroniques :**

### **1- Sites WEB :**

☞ ALIBAHRINI, M., la pédagogie différenciée au service d'un enseignement adapté à l'enseignement, publié 1 mai 2016, adresse URL :

<https://conomeblog.wordpress.com/2016/05/01/la-pedagogie-differenciee-au-service-dun-enseignement-adapte-a-lapprenant/> (page consultée le 30/12/2018 ; 17 :00)

☞ FEYFANT, Annie, la différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFE, n° 113, novembre 2016. Lyon : ENS de Lyon, adresse URL : <https://edupass.hypotheses.org/1066#more-1066> (page consultée le : 09/01/2019 ; 00 :00)

☞ GILLIG (dir), (Philippe PERRENOUD : professeur honoraire) J.M., Les pédagogies différenciées : Origine, actualité, perspectives, bruxelles, De Boeck, 1999, adresse URL : [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/welcome.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/welcome.html) (page consultée le 09/01/2019 ; 23 :48)

☞ Ministère de l'éducation nationale, Commission des programmes, 2011, Programme de français de troisième année primaire, Alger, Office national des publications scolaires, p. 13.

<http://www.education.gov.dz/fr/rp/programmes-denseignement/>

☞ NIELSEN, Daniel, (publié le vendredi 13 juin 2014), adresse URL : <https://lea.fr/metier-denseignant/dossiers/la-pedagogie-fifferenciee> (consulté le 09/01/2019 ; 23 :50)

☞ Qu'est-ce que la pédagogie Dalton ? alimenté par le centre de gestion informatique de l'éducation (CGIE), adresse URL : <https://portal.education.lu/eimlb/IEcole/profil-de-IEcole/La-pedagogie-Dalton> (Page consultée le 0/01/2019; 13:00)

☞ <http://licence1sociologie-poitiers.over-blog.com/article-s-69156134.html>

☞ [http://www.persee.fr/doc/prati-03338-2389\\_1987\\_num\\_53\\_1\\_1418](http://www.persee.fr/doc/prati-03338-2389_1987_num_53_1_1418)  
(Page consultée le 15/01/2019 ;14:00)

☞ <https://www.aef-dmoz.org/demarche-2.pdf> 15/01/2019 à14:16

☞ [https://www.researchgate.net/publication/289066822\\_La\\_pedagogie\\_differencie\\_historique\\_problemetique\\_cadre\\_conceptuel\\_et\\_methodologie\\_de\\_mise\\_en\\_oeuvre](https://www.researchgate.net/publication/289066822_La_pedagogie_differencie_historique_problemetique_cadre_conceptuel_et_methodologie_de_mise_en_oeuvre) 15/01/2019 ; 14:20

☞ [https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie\\_diff%C3%A9renci%C3%A9e](https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_diff%C3%A9renci%C3%A9e). (Page consultée le 02/12/2018 ; 03 :37)

☞ <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/pedagogiedifferenciee.ptt> (page consultée le 20/12/2018 ; 04 :00)

☞ [http://www.acnice.fr/ia06/iencannet/ien/file/ppre/situations\\_differeciation](http://www.acnice.fr/ia06/iencannet/ien/file/ppre/situations_differeciation). (Page consultée le 01/01/2019 ; 12 :00)

## 2- Ressources internet :

☞ FERHANI, Fatima Fatiha, 2006. « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme » in Le français aujourd'hui n° 154, p. 11 (<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>), consulté le (28/08/2015).

☞ Lafontaine, 2017, Pourquoi et comment différencier ? In Cnesco.fr, adresse URL : [www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/pourquoi-et-comment-differencier/](http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/pourquoi-et-comment-differencier/) (la page consultée le 09/01/2019 ; 00 :10)

☞ La pédagogie différenciée, In parler pédagogie, adresse URL : [bamans.e-monsite.com/pages/la-pedagogie-differenciee.html/](http://bamans.e-monsite.com/pages/la-pedagogie-differenciee.html/) (consulté le : 09/01/2019 ; 00 :13)

## 3- Article d'une revue électronique en ligne :

☞ A l'écoute de chaque élève-grâce à la différenciation pédagogique, Ministère de l'Education de l'Ontario.

☞ Approches Pédagogiques, Infrastructure pour la pratique de l'enseignement.

☞ Hubert, J.C., De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique, In revue de recherche en éducation, 1999, H-S 3, pp 41-53, adresse

URL : [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_1999\\_hors\\_3\\_1\\_1558](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1999_hors_3_1_1558) (page consultée le 27/04/2019; 18:00)

☞ Recension des écrits sur le regroupement homogène ou hétérogène des élèves.

4- Dictionnaire / encyclopédie en ligne :

☞ PARKHURST, H., plan Dalton, In dictionnaires et encyclopédies sur Academic, adresse URL :

<https://fracademic.com/searchall.php?Sword=plan+dalton&from=xx&did=fr wiki&stype=> (page consultée le 01/02/2019 ; 00 :15)

# ANNEXES

## I. Questionnaire :

Dans le cadre de notre recherche en master 2 nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui restera anonyme.

### Profil de l'enseignant (e):

Expérience professionnelle:

Nature du diplôme :

1. Combien d'élèves avez-vous en classe?

.....

2. Comment qualifiez-vous le niveau de vos élèves ?

Bon  Moyen  En difficulté  Hétérogène

3. Vos élèves trouvent-ils des difficultés pendant l'apprentissage de la langue française ?

Oui  Non

4. Afin de les surmonter, avez-vous recourt aux mesures de différenciation pédagogique?

Oui  Non

Si non, que faites-vous ?

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

5. Comment définissez-vous le concept de « la pédagogie différenciée » ?

.....  
.....

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

6. A quelle fréquence mettez-vous en place des mesures de différenciation pédagogiques ?

Avant  Pendant  Après

Justifiez votre choix :

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

7. Quelles sont les modalités de travail lors de l'utilisation de la pédagogie différenciée ?

Vous travaillez de manière :

Individuelle   
Collective   
En groupe

(tous les élèves collaborant avec l'enseignant)

Justifiez

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

8. Selon vous, quels sont les avantages de la mise en place de différenciation pédagogique pour vos élèves ?

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

9. Selon vous, quels sont les inconvénients de la différenciation pédagogique ?

.....  
.....

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

10. Trouvez-vous que la mise en place de cette pédagogie est une nécessité pour :

Enseignant

Apprenants

Les deux pôles

Justifiez

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

**Ecole :** TAOUTI Ahmed.

**Année scolaire :** 2018/2019.

**NOM et Prénom :** .....

**Niveau :** 5<sup>ème</sup> A.P

**Durée :** 1h 30min

**Date :** 13/03/2019

## I. Le test diagnostique « Le chameau et le dromadaire » :

Le chameau et le dromadaire sont des herbivores adaptés à la vie dans les déserts. Le chameau a deux bosses alors que le dromadaire n'en a qu'une.



### → Leur territoire :

De nos jours, le dromadaire est l'animal des déserts chauds d'Afrique, d'Australie, du Proche et du Moyen-Orient. Le chameau est plutôt utilisé dans l'Asie centrale.



### → La famille :

Un chameau ou un dromadaire, lorsqu'il pousse un cri, blatère. Le petit est un chamelon, la femelle s'appelle une chamelle.

### → La durée de vie :

Elle est de 19 à 50 ans.

### → Leur nombre :

Il y a environ 1 million de chameaux et 20 millions de dromadaires.

### → Le chameau et l'homme :

Outre son utilité pour transporter des charges, le chameau a toujours été élevé pour sa production de laine, de lait et de viande : dans certaines régions, ses excréments sont d'ailleurs la seule source de combustible.

### → La bosse :

La bosse, contrairement à la légende, n'est pas une réserve d'eau, mais d'énergie. La bosse est un amas de graisse blanchâtre qui peut dépasser les 100 kg pour un animal en pleine forme et bien nourri.

En saison chaude, le dromadaire peut se passer de boire pendant 2 à 3 semaines et en saison fraîche pendant 4 à 5 semaines.

Après une longue période de privation, le dromadaire est capable de boire 200 litres d'eau en 3 minutes.

### → Le dromadaire et l'homme :

Le dromadaire est élevé pour sa viande ou pour son lait, mais aussi pour effectuer des travaux agricoles ou pour porter des charges.

### → Le pied :

Il est large et élastique, bien adapté à la marche sur des sols sableux. Il n'y a pas de sabot.



## QUESTIONS

1- Mets Vrai ou faux devant chaque phrase.

- Le chameau vit dans les pays froids. ....
- Le chameau peut rester plusieurs jours sans boire. ....
- Le chameau peut transporter des charges. ....

2- Comment s'appelle le petit du dromadaire ou du chameau ?

.....  
.....

3- Combien de dromadaires y a-t-il dans le monde ?

.....  
.....

4- Combien de bosses a le dromadaire ?

.....  
.....

5- Combien de litres d'eau peut-il boire en 3minutes ?

.....  
.....

6- Qu'y a-t-il dans la bosse ?

.....  
.....

7- Quelle est la durée de vie du chameau ou du dromadaire ?

.....  
.....

8- Complète le tableau pour trouver une famille animale (**attention à l'intrus**)

Chameau -chamelon - chacal - chamelle.

mâle	femelle	petit











# Grille d'évaluation : 1 er groupe - bon

Apprenant Critères	DEHBI Anya	HAOUADACHI Warda	KROBBA Fatima Zohra	SLIMANI Iyes	HELIFA Mohamed	SAOULI Serine	KHOUDRI Chakib	SABRI Kamel	
<b>Respect de la consigne :</b> 1- Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. → 2- Respecte la consigne de longueur minimale indiquée. →	A	A	A	A	A	A	A	Abs	
<b>Cohérence et cohésion :</b> Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	A	B	B	B	A	A	B	Abs	
<b>Maîtrise de l'orthographe lexicale :</b> L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	A	A	B	A	B	B	B	Abs	
<b>Morphosyntaxe « orthographe grammaticale » :</b> Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	A	B	B	B	B	B	A	Abs	
<b>Etendue du vocabulaire :</b> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer.	A	B	A	B	A	B	B	Abs	
<b>Perfectionnement :</b> 1- Originalité. 2- Enrichissement des idées. 3- Lisibilité, soin...	A	B	B	A	B	B	A	Abs	
<b>Moyenne</b> →	A	B	B	A	A	B	B	/	<b>Total</b> B



Titre de tâche : production écrite.

Satisfaisant « A » / Acceptable « B » / Insatisfaisant « C »



# Grille d'évaluation : 2<sup>ème</sup> groupe - moyen -



Apprenant Critères	BENAISSA <i>Achouak</i>	CHANNA Raad	OUBATI Mohamed	GHALEM Brahim	BEGOUGA Malek	DIKECHE Meriem	KROBBA Saïd	BOUFATEH <i>Mohamed</i>	BENAITA Ahmed	DEMANNA <i>Ahmed</i>	AZOUZ Chafrasad	BOUAMER Imad	BENSMAIN Samah	GHERIB Soufieb	BENSMAIN <i>Manar</i>	ABDALLAH <i>Hadjer</i>
<b>Respect de la consigne :</b> 1- Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. 2- Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	A	A	A
<b>Cohérence et cohésion :</b> Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	C	C	A	B	B	B	C	C	B	C	B	B	B	B	A	C
<b>Maîtrise de l'orthographe lexicale :</b> L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	B	B	B	B	A	A	B	C	C	C	B	B	B	C	B	C
<b>Morphosyntaxe « orthographe grammaticale » :</b> Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	C	C	C	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C	B	C
<b>Etendue du vocabulaire :</b> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer.	C	C	C	B	B	B	C	C	C	C	C	C	B	B	A	C
<b>Perfectionnement :</b> 1- Originalité. 2- Enrichissement des idées. 3- Lisibilité, soin...	C	C	B	B	B	B	C	C	B	C	C	C	B	B	B	C
<b>Moyenne</b>	C	C	B	B	B	B	C	C	B	C	C	B	B	B	A	C

Total



Titre de tâche : production écrite.

Satisfaisant « A » / Acceptable « B » /  
Insatisfaisant « C »



# Grille d'évaluation : 3<sup>ème</sup> groupe

## - en difficulté -



Apprenant Critères	KROBBA <i>Anes</i>	TIRRI <i>Riham</i>	MOULAI <i>Fatima Zofra</i>	DEROUICHE <i>Razane</i>	SMAINI <i>Melissa</i>	FATMI <i>Mohamed</i>
<b>Respect de la consigne :</b> 1- Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. 2- Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	A	A	B	A	A	A
<b>Cohérence et cohésion :</b> Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	C	A	B	C	B	B
<b>Maîtrise de l'orthographe lexicale :</b> L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	C	B	B	B	B	B
<b>Morphosyntaxe</b> <b>« orthographe grammaticale » :</b> Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	B	B	C	C	C	B
<b>Etendue du vocabulaire :</b> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer.	C	B	B	C	B	B
<b>Perfectionnement :</b> 1- Originalité. 2- Enrichissement des idées. 3- Lisibilité, soin...	B	B	B	C	B	C
<b>Moyenne</b>	C	B	B	C	B	B

Totale

Titre de tâche : production écrite.

Satisfaisant « A » / Acceptable « B » / Insatisfaisant « C »





## Compréhension de l'écrit :

**Projet 03:** J'apprends à lire et à écrire un texte qui informe.

**Séquence 1:** J'identifie le thème d'un texte documentaire.

**Acte de parole :**

☞ Donner des informations, expliquer.

**Durée :** 45mn.

**Activité :** Compréhension de l'écrit.

**Compétence terminale visée :**

→ Comprendre des énoncés écrits (20 à 30 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

**Composante de la compétence visée :**

→ Construire du sens à l'aide d'éléments du para texte (silhouette, références, illustration).

**Compétence Transversale :**

1. D'ordre intellectuel :

Analyser de l'information / Résumer de l'information.

2. D'ordre méthodologique :

→ Rechercher seul des informations dans des documents proposés pour résoudre le problème auquel il est confronté.

→ Exercer ses capacités de classement des documents et de catégorisation des informations.

3. D'ordre personnel :

→ Exprimer ses idées et échanger avec les autres en montrant de l'intérêt et du respect

→ Structurer sa personnalité.

**Objectifs à atteindre :** l'élève sera capable de :

→ Bâtir des hypothèses de lecture à partir des éléments visibles : titre, amorce de paragraphe ponctuation et marques typographiques

→ Bâtir des hypothèses de lecture à partir de l'illustration, du schéma ou de la carte accompagnant le texte.





## Production écrite :

**Projet 03:** J'apprends à lire et à écrire un texte qui informe.

**Séquence 1:** J'identifie le thème d'un texte documentaire.

**Acte de parole :**

☞ Donner des informations, expliquer.

**Durée :** 45mn.

**Activité :** production écrite.

**Compétence terminale visée :**

→ Comprendre des énoncés écrits (20 à 30 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

**Composante de la compétence visée :**

→ Produire un texte en fonction d'une situation de communication.

**Compétence Transversale :**

1. D'ordre intellectuel :

Donner son point de vue, émettre un jugement argumenté.

2. D'ordre méthodologique :

→ Développer des méthodes de travail autonomes.

→ Elaborer des plans pour résoudre des situations problèmes

→ Planifier et organiser son travail.

3. D'ordre personnel et social:

→ Exercer sa curiosité, son imagination et sa créativité

→ Structurer sa personnalité.

→ Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ;

→ S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose.





**Objectifs à atteindre :** l'élève sera capable de :

- Respecter une consigne d'écriture.
- Ecrire d'une manière lisible et soignée.
- Rédiger la situation initiale d'un conte.

