

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

**UNIVERSITE DE MENTOURI CONSTANTINE
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE FRANÇAISES**

N° DE SERIE :

SERIE :

Mémoire présenté en vue de
L'obtention de diplôme de Magistère

TITRE :

Enseignement du français langue étrangère:
Des méthodologies traditionnelles à la pédagogie différenciée
Option : Didactique

Devant le jury :

**Président : M^{me} Logbi Farida Maître de conférences
(Université Mentouri, Constantine)**

Rapporteur : Mme Hanici Faliha Maître de conférences (Université Mentouri, Constantine)

Examineurs : Mr Chehad Md Salah Maître de conférences (Université Mentouri, Constantine)

Mr Metatha Md El-Kamel Maître de conférences (Université de Batna)

Réalisé par

AHMED SISTA SALIM

ANNEE UNIVERSITAIRE 2005/2006

L'Ecole sur mesure

Lorsqu'un tailleur fait un vêtement écrirai-je en 1905 il l'ajuste à la taille de son client et si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondante, dans la règle, à sa hauteur. Le cordonnier qui fait un soulier commence par tracer sur un papier les contours du pied qu'il doit chausser et il en note les particularités, voire les malformations. Le chapelier adapte ses couvre-chefs en même temps à la forme et à la dimension des crânes.

Au contraire, le pédagogue habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Il n'a que du tout fait et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix. Quelques numéros de grandeur, c'est vrai, mais toujours la même coupe! Aussi, parmi les élèves de nos classes, en voit-on qui sont noyés dans les replis d'un programme immense pour leurs faibles aspirations et leurs capacités problématiques et s'empêtrent à chaque pas dans les basques traînantes de cet uniforme qu'ils ne parviennent à remplir ni jusqu'en haut, ni jusqu'en bas, tandis que d'autres sont enserrés dans une discipline trop étriquée qui empêche le juste développement de leur personnalité intellectuelle ou morale, en sorte qu'ils ne peuvent se permettre un mouvement sans faire sauter quelques boutons. Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds?

□ **EDOUARD CLAPAREDE.**

Remerciements :

Avant toute chose, il nous est très agréable ici d'avoir à remercier plus particulièrement :

- Madame Hacini Fatiha maître de conférences à l'université de Constantine (Mentouri) qui a bien voulu m'encadrer tout en me prêtant son concours. Sans sa collaboration autorisée, nous serions resté en lisière du domaine de la recherche à explorer, et certains aspects du problème traité ici nous auraient échappé.

- A Monsieur Abdou kamel chef du département de langue et littérature françaises à l'université Mentouri) pour nous avoir aidé à nous inscrire en Magistère, et également pour son soutien, et ses encouragements, nous adressons le témoignage de notre vive reconnaissance.

- A Monsieur Chehad mohamed salah maître de conférences à l'université de Constantine (Mentouri), par ses remarques pertinentes nous a permis d'orienter notre recherche dans la bonne direction.

- A tous ces enseignants (Du 3eme palier et du secondaire), aussi compétents que désintéressés, ceux qui se sont montré disponibles en m'apportant aide et assistance et ceux plus nombreux encore, qui ont préféré garder l'anonymat, nous adressons également notre reconnaissance.

- A MM. JC pochard et H. Boyer, professeurs d'universités, respectivement à Lyon2 et Montpellier (Paul Valérie) que nous avons sollicités plusieurs fois, et qui ont répondu à nos demandes avec le plus grand scrupule, nous tenons à dire la part importante qui leur revient dans la mise à jour des connaissances en didactique du FLE qui nous manquaient pour mener ce travail à son terme.

PREAMBULE

L'évaluation du système éducatif de la dernière décennie fait ressortir la faiblesse du rendement scolaire, malgré les efforts déployés et les moyens matériels et humains utilisés.

L'insuffisance des niveaux est générale.

- Les programmes «allégés» en 1990 puis « réécrits » en 1995 ont déstructuré la cohérence des anciens programmes et présentent eux-mêmes une certaine incohérence au niveau de la pratique.

L'articulation des contenus autour des compétences à installer au lieu des contenus disciplinaires (linguistique) des anciens programmes a déstabilisé les enseignants qui n'arrivaient pas à concilier cette démarche avec les moyens didactiques(manuels et fiches) existants. Les objectifs à notre avis sont formulés de manière générale et imprécise.

- Les contenus sont ambitieux par rapport au niveau des apprenants et au volume horaire imparti à la discipline (5 heures hebdomadaires). Ils sont également inadaptés au regard des objectifs visés (objectif de communication) et de la motivation des apprenants.

- Les programmes du 3^{ème} palier sont jugés ambitieux et quelque peu incohérents (surtout celui de la 8e AF).

La méthodologie actuelle qui organise les apprentissages en unités didactiques visant l'installation de compétences de communication et qui propose une démarche centrée sur l'apprenant semble convenir aux enseignants et aux apprenants.

On relèvera cependant qu'il est trop tôt pour se prononcer sur son efficacité. Et la question qui préoccupe (encore une fois) enseignants et inspecteurs est faut-il appliquer ou non les ré-aménagements (réécriture) des programmes de 1995, initiés et vulgarisés, mais non encore officialisés par la tutelle.

Malgré les recommandations émises dans les documents officiels, les enseignants ont du mal à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'enseignement /apprentissage.

L'organisation de l'unité didactique et son lien avec le projet didactique posent encore des problèmes aux professeurs qui ont du mal à se départir du manuel et des guides méthodologiques de l'I .P . N (Institut pédagogique national).

CONCLUSION

L'effort d'homogénéisation de la démarche méthodologique au niveau des 03 cycles et l'unification des concepts sont de nature à assurer une meilleure

cohérence d'un palier à un autre. Cependant, les enseignants ont du mal à appliquer ces orientations pour deux raisons essentielles :

- La surcharge des classes et l'hétérogénéité des niveaux.
- Le pourcentage d'admission (45%-80%) imposé?

A titre indicatif des estimations approximatives réalisées avec le concours de nos enseignants dans la région Est pour l'activité de lecture nous donnent :

- 40 % des élèves savent déchiffrer en 4^{ème} AF,
- 45 % des élèves savent lire en 5^{ème} AF,
- 30 % des élèves savent lire en 6^{ème} AF,

Les mêmes remarques sont formulées pour la 3^{ème} AF de l'école fondamentale où le niveau demeure très hétérogène.

- Les mêmes remarques pour l'enseignement à travers quelques localités sont révélatrices.
- Dans la Daira d'EL-Harrouch les résultats se situent entre 05et, 07/20.
- Dans la Daira d' Azzaba les résultats obtenus durant le 1^{er} et le 2^{ème} trimestre sont :

Note	1 ^{er} trimestre 2004/2005		2 ^{ème} trimestre 2004/2005	
	% élèves Azzaba	El-arrouch	% élèves Azzaba	El-arrouch
0-5	14.96	11.11	10.29	-
05-08	29.74	19.48	25.43	-
08-10	24.00	24.49	20.95	-
10-12	19.70	29.51	20.82	-
12-14	09.09	03.69	13.07	-
14 et +	02.51	01.72	09.46	-

On constatera que dans l'ensemble, moins de 40 % arrivent à obtenir 10 et plus en français durant les compositions.

- D'autre part, les résultats obtenus au baccalauréat semblent satisfaisants, surtout dans les séries sciences Naturelles, technologie et L.L.E mais ils ne reflètent pas la réalité, car ils sont dus à la nature du barème qui favorise beaucoup plus les parties, « Compréhension et fonctionnement de la langue » (14 points), le questionnaire soumis aux élèves privilégie le « QCM », questions à choix multiple, les essais (rédaction) des élèves (notés sur 06 pour les scientifiques) sont d'ailleurs révélateurs des lacunes constatées.

Lors des visites d'inspection, des collègues ont constaté que souvent les enseignants, notamment ceux dont l'expérience professionnelle ne dépassait pas trois ans, se trouvaient dans le désarroi le plus total. Ce désarroi était dû principalement à:

- Une absence de culture didactique et pédagogique, conséquence directe de lacunes héritées de la formation initiale ;

- Une incapacité de concevoir des progressions d'apprentissage appropriées due à une absence de maîtrise des manuels utilisés, des programmes et des objectifs d'apprentissage,

- La difficulté ressentie dans la prise en charge de contraintes objectives, comme :

- Le volume horaire insuffisant, la surcharge des effectifs, l'inadaptation du matériel didactique existant, l'hétérogénéité du niveau des élèves. Dans sa pratique, la didactique du FLE rencontre l'hétérogénéité à de nombreux endroits de théorisation et y répond par un effort de diversification des contenus et des démarches.

-A l'école, l'élève valide ce qu'il découvre et le rattache à tel ou tel champ de son expérience.

Apprendre serait combler des espaces successifs dans un jeu de «construction / déconstruction ». L'apprenant ne pourra se servir des différents apports qu'à la condition d'avoir fait siens, le (s) message (s) reçu(s) c'est-à-dire avoir bien compris et appris, il construira alors chaque élément de son savoir en s'appuyant sur ses propres outils, c'est-à-dire ses idées et ses procédures et à ce niveau, l'enseignant a pour rôle essentiel l'accompagnement des apprentissages (aider l'apprenant à découvrir par lui-même ce que sera sa compétence).

Pour qu'il y ait acquisition au sens d'apprentissage il faut une remise en cause des démarches initiales, c'est-à-dire une suite de modification, de remodelage et de rupture.

Cette prise en compte permet à l'enseignant de réaménager les situations d'apprentissage et de mieux adapter son enseignement proposant ainsi une pédagogie plus efficace voire une différenciation pédagogique.

Enseigner la langue française dans nos classes, revient en réalité et avant tout à enseigner la langue dans la perspective du français, langue étrangère, l'élève n'est pas confronté oralement et socialement à cette langue ; le seul contact qu'il peut avoir (nous ne considérons pas les cas particuliers d'apprenants usant la langue française en milieu familial car ils sont rares), avec cette langue est l'écrit, notamment dans le troisième palier de l'école fondamentale et le cycle secondaire.

L'enseignement de cette langue fait que l'utilisation du texte est incontournable (le texte écrit par un auteur ou le texte produit par un élève).

Il s'avère, par conséquent, que le travail en classe privilégie trop souvent pour ne pas dire toujours, la seule analyse du texte et de la phrase.

Une lecture des programmes et des instructions officielles du cycle fondamental fait apparaître que, le but recherché est l'autonomie de l'élève face à la langue;

- Les objectifs visés par les différents plans de formation se regroupent dans la mise en place et dans le développement des habilités langagières chez les apprenants.
- L'approche de base préconisée pour l'analyse d'un texte (pris comme modèle de pratique langagière dans le cadre de l'objectif visé par l'unité didactique).

L'écrit est donc considéré comme étant le centre, le point nodal de l'enseignement du français en Algérie, ce qui est dans la nature des choses au vu de ce qui a été exposé plus haut.

INTRODUCTION

L'école algérienne n'est pas, comme le pensent certains ⁽¹⁾ chargée de tous les vices mais elle n'est pas non plus une école sans reproches.

Une fois de plus, l'école n'est pas à l'abri des critiques. Elle est indexée et mise sur le banc des accusés

Mais que lui reproche-t-on ?

L'éternel grief : l'échelle scolaire.

A ce propos, rappelons l'approche traditionnelle - et ô combien réductrice - selon laquelle l'élève est toujours la source de son propre échec. Etant déconsidéré dans le passé, l'élève se retrouve de nos jours quelque peu réhabilité puisqu'une nouvelle approche plus objective du phénomène « échec », initiée par des recherches pédagogiques, a montré que la cause de l'insuccès scolaire n'est pas unique et n'incombe pas seulement à l'élève, mais se veut plurielle étant donné que les facteurs qui le génèrent sont multiples.

Hormis les facteurs déterminant l'échec hors de l'école, tels les facteurs socio-économiques, il y a ceux qui relèvent aussi bien de la personne enseignante dont la formation est très souvent lacunaire, que de l'institution scolaire qui, à notre sens, contribue directement à la dépersonnalisation de l'apprenant en accordant la prééminence à l'enseignement collectif et indifférencié, en abusant du magistralisme, en recherchant obstinément l'homogénéité des classes et en méconnaissant en même temps l'hétérogénéité même des manifestations de la vie.

Ainsi, l'enseignement, qui loin de douter de l'inadéquation des moyens mis en œuvre pour parvenir aux objectifs pédagogiques escomptés, et l'école incapable d'adapter le contenu et la forme de son enseignement à des élèves dont les niveaux sont hétérogènes, participent, de façon certaine, à créer l'échec scolaire. En situation d'apprentissage et d'un point de vue didactique, l'intensification des activités métalinguistiques est particulièrement importante. Ces activités supposent en effet la capacité du sujet de porter son attention sur l'organisation de la langue et d'en manipuler les formes indépendamment de leur valeur référentielle ou communicative. Rares sont de nos jours les enseignants de français langue étrangère qui soient capables de soutenir une conversation dans cette langue sans avoir recours dans chaque phrase à un ou deux termes en langue maternelle, même si ces termes sont disponibles dans leur langue de socialisation première.

Le domaine de cette recherche permet le recensement de l'ensemble des possibilités de différenciation. Nous prétendons à travers ce ⁽¹⁾ projet, d'élaborer un travail pour le moins exhaustif, en essayant d'ouvrir aussi largement que possible le champ d'investigation, et offrir le plus grand nombre d'entrées pour différencier la pédagogie.

^{1 1} Nous pensons essentiellement à l'ouvrage de Malika greffou, l'école algérienne d'ibn badis à PAVLOV.

Nous tenterons de doter nos élèves en situation d'apprentissage, et nos enseignants en situation de formateurs, d'inventaires métalinguistiques qui seront en relation avec les activités proposées et nous l'espérons, prendront en charge l'hétérogénéité des niveaux souvent au sein du même groupe/classe.

Les élèves pourront bénéficier de la pédagogie différenciée tantôt au sein d'une même classe, tantôt par réorganisation de plusieurs classes, tantôt enfin par structuration de sous ensembles de classes d'un même établissement. Une variété de solutions est possible, ce qui permettra la mise en œuvre de contenus différenciés, adaptés aux spécificités de chaque groupe d'élèves.

Mémorisation, vérification des connaissances, révisions, l'élaboration de CANEVAS répondant aux différents niveaux des élèves (exemple: exercice d'application, interrogations, travaux de groupe, élaboration de fiches de lecture...)

PROBLEMATIQUE ET CADRE

GENERAL DE LA RECHERCHE

Il est communément admis que l'enseignement du FLE dispensé dans et par notre institution scolaire est un enseignement massif, c'est-à-dire fondé par souci d'un semblant d'égalité et de justice sur le principe suivant :

Transmettre un savoir uniforme à un public homogène, censé, pour travailler avec les mêmes rythmes et pour apprendre, emprunter les mêmes itinéraires.

Un tel enseignement suppose pour être efficace, un public dont le niveau de connaissance et les pré-requis sont réellement identiques.

Or, la disparité des niveaux qui ne cesse de s'accroître, au sein d'un même groupe/classe, fait l'unanimité dans la communauté scolaire. Ceci confirme que ce type d'enseignement ne prend pas en compte cette disparité et par conséquent, ne cadre pas avec la réalité du terrain, ce qui favorise même ... l'insuccès scolaire.

En outre, le décalage entre enseignement collectif, indifférencié, véhiculant un savoir uniforme et public à des classes de niveaux hétérogènes, a inspiré l'institutionnalisation du rattrapage, au troisième palier de l'école fondamentale et dans l'enseignement secondaire, comme étant une activité métalinguistique susceptible de résoudre durablement sinon définitivement, le problème de la disparité des niveaux et par là, prévenir l'échec scolaire.

Nous pensons que la pédagogie du rattrapage qui vise, essentiellement, à homogénéiser les groupes de niveaux afin de garantir à tous les élèves, à la fin du troisième palier de l'école fondamentale, les niveaux de connaissances des élèves admis dans le secondaire sont restés toujours disparates pour ne pas dire, en deçà du niveau seuil requis. Aujourd'hui l'enseignement du FLE en Algérie suppose à notre sens que les enseignants puissent disposer librement d'un clavier suffisamment étendu de possibilités d'intervention et d'action méthodologique, pédagogique et didactique, leur permettant de varier leurs réponses aux attentes diversifiées des élèves et pour eux-mêmes, de donner une tonalité personnelle à leur enseignement et à ce qui peut être leur méthode pédagogique. Ainsi, le propos de notre recherche est d'essayer peut être de convaincre de l'urgence de la prise en compte positive de l'hétérogénéité des élèves, miroir du corps social éclaté et pluriel décrit par les sociologues.

Nous préconisons une pédagogie différenciée centrée sur l'apprenant, comme étant une approche novatrice, susceptible de prendre en charge et de gérer la disparité des niveaux. Cela est d'autant plus vrai, que les questions ci-dessous s'imposent.

- Mais comment agir ? Quelles réponses apporter? Le retour au mythe de l'âge d'or quand les élèves et le niveau étaient meilleurs? La rigidité s'enfermant parfois dans l'agressivité? L'anxiété ou la déprime si épuisantes à occulter que les congés deviennent un but en soi, dévalorisant d'autant l'image sociale des enseignants ? Quelles sont les conditions réelles de son applicabilité effective dans

tous les domaines de la langue? Dans quelle mesure cette pédagogie, peut elle être au service de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie?

A toutes ces interrogations et à bien d'autres nous tenterons d'apporter des éléments de réponses tout au long de cette recherche.

Nous essayerons de situer la pédagogie différenciée par rapport à ce qu'elle n'est pas, à savoir:

- Une pédagogie spéciale,
- Une pédagogie de rattrapage.

Les limites de la pédagogie du rattrapage seront également évoquées.

Nous essayerons de circonscrire le champ de la pédagogie différenciée et d'esquisser quelques "zones d'interventions" possibles pour une différenciation pédagogique.

L'on insistera particulièrement sur:

- La maîtrise des techniques d'évaluations,
- La pratique du travail de groupe.

Si les conditions sus citées ont été retenues, c'est surtout parce qu'elles relèvent directement de la personne enseignante, contrairement aux autres, telles: le travail et la concertation dans l'équipe enseignante, la gestion souple de l'emploi du temps, la modification de l'espace/classe, en fonction d'objectifs pédagogiques précis, le passage d'une situation d'apprentissage impositive collective à une situation d'apprentissage interactive, conditions qui relèvent, quant à elles, de l'ordre de l'institutionnel.

Nous avons mis beaucoup de temps à poser les limites précises à ce sujet. Les dispositifs de la différenciation consistent à mettre en interaction des personnes, du savoir et de l'institution. L'objet de notre recherche va s'articuler autour de ces deux concepts qui sont le savoir et les personnes.

L'uniformité des démarches, les différences des niveaux existant entre les élèves d'une même classe doivent rendre les enseignants très vigilants dans le choix des méthodes. Nous aborderons dans notre propos très succinctement les méthodes d'approches préconisées dans l'enseignement du FLE, et montrer que depuis les méthodes anciennes en passant par les approches traditionnelles, audiovisuelles, structuro globales (SGAV), toutes utilisaient plus ou moins consciemment ou pas des approches différenciées.

Notre expérience, d'abord d'enseignant, puis d'inspecteur/formateur nous a montré d'une manière claire une situation de classe laissant apparaître un mythe idéologique de l'uniformité faussement démocratique, selon lequel tous les élèves doivent travailler avec les mêmes rythmes, dans la même durée et par les mêmes méthodes d'approches.

Ce sont autant de facteurs qui sont sensés compromettre ou entraver l'apprentissage du FLE en Algérie.

C'est un travail qui se présente comme une base pratique pour le corps enseignant, et également pour ceux qui désirent mettre en œuvre la pédagogie différenciée comme possible remédiation à l'échec scolaire en voulant élaborer leurs propres stratégies et outils de réussite. Sans être exhaustif, ce travail se veut un outil maniable débouchant, pour l'enseignant, par une action, on l'espère

concrète, tout en rappelant que la pédagogie différenciée issue de l'approche communicative est loin d'être une panacée et que sa réussite exige certaines conditions.

Justification du choix du thème :

Notre choix pour ce sujet est loin d'être fortuit. Il a été présidé par plusieurs motifs dont les plus essentiels se résument comme suit:

D'abord, parler de pédagogie différenciée, c'est évoquer un champ de réflexion encore vierge qui mérite, à plus d'un titre, d'être exploré.

C'est un thème motivant dont on n'a dit que très peu de choses en Algérie.

A notre connaissance, il n'a fait l'objet que de très peu d'étude, pour ne pas dire d'aucune.

L'aborder aujourd'hui est, pour nous, une façon de briser le mur du silence qui l'entoure. Car, continuer à taire la pédagogie différenciée dont on dit être capable de prendre en charge l'hétérogénéité des niveaux, c'est vouloir « l'élimination des élèves qui n'arrivent pas à suivre », pour reprendre l'expression utilisée par nos collègues enseignants.

L'école qui, en principe, doit favoriser l'intégration et la socialisation, laisse échapper, dans ce cas là, ses effets les plus pervers que l'on peut traduire par la désadaptation, la désintégration, le rejet, l'exclusion et la marginalisation... et autant de termes qui renvoient à la même réalité scolaire.

Par ailleurs, s'ajoute notre souhait de vouloir absolument contribuer, ne serait-ce que très modestement à la vulgarisation de quelques principes fondateurs de la pédagogie différenciée, de sensibiliser quant à l'urgente nécessité d'installer dans nos classes des pratiques pédagogiques différenciées et enfin, d'indiquer quelques voies possibles qui y mènent.

Sans doute tendrons-nous la main aussi bien à l'apprenant qui ne dispose pas des compétences exigées pour suivre le rythme imposé par l'enseignement collectif, qu'à l'enseignant dont la pratique se trouve, dans la plupart des cas, handicapée par la disparité des niveaux.

Convaincus de notre mission d'éducateurs et de formateurs, conscients du problème d'apprentissage du français langue étrangère, de l'importance de son enseignement dans le cursus scolaire de l'école fondamentale (2^e et 3^e paliers), et dans le cycle secondaire, nous soulignons la nécessité d'améliorer sa qualité par le biais d'une pédagogie différenciée qui regrouperait des élèves d'âge et de niveau hétérogènes. Cette pédagogie s'avère urgente, à la suite des observations et de l'étude précise des réalités du terrain. Beaucoup d'enseignants se plaignent de l'hétérogénéité des niveaux dans leurs classes. Cet état des choses conjugué aux préoccupations des enseignants et des élèves nous a poussé à choisir ce thème, en plus des réformes quasi-continuelles dans l'enseignement du français en Algérie, ainsi que les contenus des programmes qui manquent de fonctionnalité du fait qu'ils ne renouvellent pas les conditions de l'apprentissage par l'ouverture d'un maximum de portes d'accès au maximum d'élèves. Aujourd'hui, les travaux des psychologues sont formels, aucun enfant ne se développe de la même manière. Considérer tous les élèves comme égaux relève beaucoup plus du mythe et non de leurs réalités de sujets différents.

Ce choix permettra, nous l'espérons de créer le prétexte à une amélioration des pratiques de la classe(1) par une méthodologie axée sur la différenciation de la pédagogie. L'analyse de ce décalage à partir de productions d'apprenants nous a donc semblé revêtir un intérêt suffisamment motivant pour nous y arrêter et en faire l'objet de notre recherche.

1. Gilberte niquet, 1987, Enseigner le français Pour qui ? Comment ? Paris : Hachette, Pédagogie pour demain, Page 54.

CHAPITRE I

DESCRIPTION DU DOMAINE D'ETUDE :

a) Choix du corpus:

La mise en place d'un corpus en pédagogie différenciée nécessite certains préalables portant sur:

- Le choix des groupes (classes) de même niveau, ainsi que l'inventaire des objectifs des différentes activités de langue.

- Mise en place des dispositifs de différenciation selon le degré de maîtrise de la méthode.

- Notre population de recherche présente une caractéristique particulière qui faciliterait notre travail. En effet, on pouvait aisément la répartir en plusieurs groupes de besoins selon que les élèves sont d'un niveau bon, moyen, ou assez faible. Des itinéraires d'appropriation différents peuvent être proposés à des élèves de diverses classes et de niveau disparate. On peut les regrouper selon leurs différences, soutenus ou rectifiés par l'intervention des enseignants. Certes, un seul corpus est quantitativement insuffisant pour pouvoir évaluer les performances des élèves. Nous aurions dû soit élargir notre corpus à un nombre d'élèves plus grand que celui que nous nous sommes fixés au départ, soit diversifier les activités afin que les apprenants testés ne gommant pas à dessein ou involontairement des formes insuffisamment appropriées. Seules des situations contraignantes peuvent élucider ce phénomène.

Les choix peuvent porter sur :

- Le découpage des objectifs généraux et la hiérarchisation des objectifs intermédiaires.

- Un même contenu (corpus) « résistance algérienne par exemple »
Production écrite, Expression orale, Lecture expliquée, en somme, tous les inventaires métalinguistiques contenus dans l'U.D. La procédure d'appropriation se fait par gradation, c'est-à-dire en partant du plus simple vers le plus compliqué, du concret vers l'abstrait.

- Des corpus différents explicitant une même situation, ou une même problématique permettant des échanges entre groupes. Lecture / compréhension «un épisode de la résistance algérienne ».

- Pour remédier aux lacunes observées sur le double plan de l'oral et de l'écrit, il est nécessaire de proposer après avoir effectué un diagnostic initial un corpus où les élèves feront l'objet de conduite intensive d'exercices portant sur :

- L'écrit :

- a- Rédaction de plan (introduction -développement-analyse et synthèse)

- b- Reformulation de certains passages d'indices.

- c- Mémorisation : proposer un inventaire d'exercices à trous.

d- Procédé par effacement ou restitution.

- L'oral:
- Expression spontanée, improvisation, travail au tableau, échanges et questionnaires, Dialogue, jeu de rôle, exposés...

b) Justification du choix du niveau :

Pourquoi avoir opté pour un tel niveau ?

1) Ayant été PES avant de devenir I.E.E.F (inspecteur de l'éducation et de l'enseignement fondamental), nous avons d'abord travaillé avec des classes de 1^{ère} AS, pour ensuite assurer l'encadrement et la formation du corps enseignant dans notre circonscription pédagogique, ce sont en fait deux niveaux que nous connaissons parfaitement bien.

2) C'est essentiellement en 1^{ère} AS, aussi, que les enseignants de F.L.E se plaignent souvent dans la même classe de la flagrante disparité des niveaux, du fait, que les élèves proviennent de milieux socio-culturels différents, de régions et d'établissements différents.

- Ceux-ci n'ont ni le même cursus scolaire, ni les mêmes pré-requis.
- Ils n'ont pas eu le même enseignant, par conséquent ils ont été habitués, chacun à une méthode pédagogique et à un type de relation bien déterminé.
- Ils n'ont pas tous le même âge, ni le même profil psychologique.
- De l'avis de tous les enseignants de F.LE, c'est à partir de la 1^{ère} AS, que les difficultés inhérentes aux différences de niveaux sont les plus significatifs.

3) Enfin, c'est en 1^{ère} AS que s'effectue également l'orientation des élèves vers les différentes filières retenues pour la suite du cursus scolaire dans l'enseignement secondaire, et pour une orientation objective et rationnelle de ses derniers, car basée sur leurs compétences réelles(1).

- Une didactique de l'enseignement du F.L.E reposant sur le principe de l'uniformisation des méthodes aussi bien sur le plan de l'apprentissage que sur celui des contenus ne peut qu'accentuer l'écart entre les différentes populations scolaires.

- Nous avons intégré la 9^{ème} A.F dans cette recherche afin de permettre à nos enseignants dans le cycle moyen d'avoir éventuellement un outil de travail, une méthodologie d'approche, leur permettant de pallier aux groupes hétérogènes, par une différenciation pédagogique. Il faut en effet, préciser quelles activités, quels corpus et dans quelles conditions les élèves auront à effectuer l'apprentissage pour réaliser les objectifs intermédiaires de la séquence de pédagogie différenciée envisagée. À notre avis seule une pédagogie différenciée prenant en compte la diversification du public scolaire débouchant sur une évaluation formative est à même de répondre à cette exigence.

1.1) Dans quelles conditions peut-on réaliser un corpus ?

1. K.Abdou, K.Bouden... Formation en cours d'emploi ; 2000, série de fascicules ; destiné aux enseignants PEF. (Direction de la formation).

Nature du support (02 activités)	niveau	Lieu de réalisation	thème	Durée	Public testé	
					Sexe	âge
-* Lecture /compréhension (un épisode de la résistance algérienne) -* Orthographe -* Accord du participe passé.	9 ^{eme} AF	1) EF Azzaba - salle de classe : offrant toutes les commodités -dimensions convenables -Eclairée, au décor sobre 2) EF. EL-Harrouch - Salle peu éclairée -vitres cassées -dimensions convenables	Résistance algérienne	1heure	Mixte: 20 filles +15 garçons ¹	16-17 ans
				1heure	Mixte: 22 filles +15 garçons ¹	15-16 ans

Observation : Les élèves de L'E.F d'Azzaba viennent tous du chef lieu de la Daira (sous- préfecture) à l'exception de 3 élèves qui sont des enfants d'émigrés.

- Le groupe d'élèves de L'Ecole fondamentale se trouvant en plein centre-ville d'El-Harrouche est constitué essentiellement d'un public citadin c'est à dire issu de milieu favorisé. L'hétérogénéité est difficilement décelable.

Méthode : Notre travail s'organise en situation d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux besoins et aux difficultés spécifiques des élèves; selon des processus diversifiés. La stratégie adoptée pour différencier, exige de la part de l'enseignant un changement de comportement qui soit susceptible de provoquer la réussite scolaire, et lutter contre l'échec. Nous pensons que la différenciation pédagogique est une stratégie de la réussite réellement efficace pour l'apprentissage du F.L.E en Algérie.

- Notre méthodologie consiste à déterminer avec précision les supports sur lesquels l'élève sera consulté dans la réalisation d'objectifs cognitifs et méthodologiques, déterminés par les enseignants dans une activité pédagogique, qui devrait permettre d'élaborer un diagnostic initial utile.

- Notre propos s'articulera autour de deux volets:

-Elaboration du diagnostic initial (sur le plan de l'oral et de l'écrit) à partir des déficiences langagières dûment constatées en classe de langue chez notre population de recherche.

- Des questionnaires soumis d'une part aux enseignants et d'autre part aux élèves.

- Propositions des stratégies de remédiations.
- Propositions d'activités diversifiées.

«Comment accepter l'échec, lorsqu'on a choisi un métier qui a pour finalité de Faire passer l'ensemble des jeunes que l'on doit éduquer de l'ignorance à la connaissance ».

1.1.1) La pédagogie différenciée par rapport aux autres formes de remédiation :

Par souci de clarification, une mise au point terminologique est d'abord nécessaire pour situer la pédagogie différenciée dont la finalité est la lutte contre l'échec scolaire, par rapport aux autres formes de remédiation que sont:

- La pédagogie spéciale ou l'enseignement adapté;
- La pédagogie du rattrapage;
- L'individualisation de l'enseignement;
- Et la personnalisation de l'enseignement.

Autant d'expressions confusément répandues, dans la communauté scolaire et dont le sens mérite, absolument, d'être explicité.

Pour pallier à l'insuccès scolaire, plusieurs formes de remédiation ont été mises à jour par l'institution.

1.1.2) La pédagogie spéciale ou l'enseignement adapté : L'on entend par enseignement spécial ou adapté « l'ensemble des services réservés à l'éducation et/ou la réadaptation des handicapés, déficients sensoriels, infirmes moteurs, débiles physiques, insuffisants mentaux, troubles du caractère, délinquants juvéniles, enfants privés de famille ».

Ainsi, suite à la circulaire ministérielle N° 1548 du 16/04/1983, dont le texte est sous cité: « Dans le cadre de la mise en place d'une procédure uniforme de dépistage des enfants en situation d'échec scolaire, et ce à la lumière des rapports parvenus, concernant l'ouverture, à titre expérimental, des premières classes d'adaptation, il est demandé à Messieurs les directeurs de l'éducation des wilayates qui ont envoyé des enseignants en formation dans les ITE régionaux, d'organiser d'ores et déjà une campagne de dépistage des enfants susceptibles d'être pris en charge par ce type d'enseignement ».

Notre pays a pris en charge l'enseignement adapté dans des établissements spécialisés C. P. P- * ou classes à l'intérieur d'écoles ordinaires « qui fonctionnent dans un climat, selon des méthodes et des programmes différents de ceux de l'enseignement régulier ».

Autrement dit, l'enseignement spécial concerne les élèves présentant, à titre d'exemple, des difficultés d'adaptation sociale, des troubles de comportement, des troubles caractériels, des handicaps sensori-moteurs...et dont l'encadrement exige des éducateurs psychopédagogues chevronnés.

L'objectif primordial assigné à cet enseignement est de récupérer socialement ces élèves, de les doter de savoir-être et de savoir-faire ; de les intégrer ensuite dans le monde du travail et d'en faire, dans l'avenir, des citoyens responsables.

1.1.3) La pédagogie du rattrapage : Le rattrapage a été institutionnalisé, au troisième palier de l'école fondamentale, par la circulaire ministérielle N° 842/EDF/ 20/ 80 du 08/ 07/ 1980 «Il est prévu une séance de rattrapage par division pour les mathématiques, la langue arabe et la langue française; ces séances doivent figurer, aussi bien sur l'emploi du temps des élèves que sur celui du professeur. Ce dernier est tenu d'assurer effectivement une heure de rattrapage due à chaque division »

Contrairement à l'enseignement spécial ou adapté, le rattrapage, défini comme «réapprentissage, spécialement pour la récupération des lacunes dans les connaissances et les techniques simples »¹. Concerne des élèves d'intelligence normale dont la scolarité a été marquée par une suite de ruptures et qui, par conséquent, ont cumulé des retards scolaires importants.

Le rattrapage renvoie, selon les cas, à deux réalités différentes qui sont:

a) le réapprentissage

b) la récupération

Le rattrapage²

Le réapprentissage

La récupération

<p><u>L'on signifie par réapprentissage :</u> « la reprise par un élève, d'une matière mal retenue, d'une activité mentale ou sensori-motrice insuffisamment maîtrisée. Ce travail est précédé de l'application d'épreuves analytiques ou diagnostiques en vue de la localisation des oublis partiels, des phrases incomprises ou mal structurées; c'est en fonction des faiblesses relevées qu'est élaboré le plan de réapprentissage».</p>	<p><u>L'on entend par récupération :</u> « La remise à niveau d'un élève arrivé dans une classe en cours d'année. - L'aide individuelle à un élève présentant une lacune ou une faiblesse partielle. La récupération est facilité par le recours à des tests diagnostics et à des systèmes de fiches de travail individualisé ».</p>
---	---

.

<p><u>le rattrapage :</u> Modalités d'application fixées par l'institution.Public vise</p>	<p>Elèves n'ayant aucune connaissance de la langue française ou n'en ayant qu'une connaissance très limitée.</p>
<p><u>Objectif escompté</u></p>	<p>Leur permettre«d'accéder à un niveau comparable à celui de leurs camarades».</p>
<p><u>Procédures mises en oeuvre</u></p>	<p>« adapter les moyens didactiques au</p>

¹DictionnaireEncyclopédique de pédagogie moderne, Fernand NATHAN, Paris, Editions LABOR-1973, Page 45.

² Gilberte Niquet, 1997, enseigner le français pour qui ?comment ? Paris : Hachette pédagogie pour demain, p 68.

Remarques pertinentes :

De prime abord, la lecture de ce tableau attire notre attention sur ce qui suit:

1) Concernant le public visé par le rattrapage, les paramètres retenus ne reflètent aucunement la réalité du terrain. Sinon comment distinguer, dans ce cas l'élève ayant des connaissances très limitées de la langue française de celui qui n'en a aucune?

A cette question qui pose « problème », une réponse s'impose.

2) Contrairement à D. WILKINS qui distingue sept niveaux et qui en propose une définition des plus rigoureuses, cette notion « de niveau » évoquée dans le cadre du rattrapage, n'est même pas définie par l'institution.

3) Enfin, relativement aux procédures mises en œuvre, s'il est question d'adapter les moyens didactiques au niveau des élèves, il n'est aucunement fait mention de la manière de la faire, ni comment l'adapter ?

Le tableau ci- dessous, indique le type de pédagogie à mettre en place pour apporter aux apprenants l'aide appropriée, selon qu'ils sont en «échec» ou en «difficultés » scolaires.

Le rattrapage:

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

Remarque:

Pour mener à bien une séance de récupération appelée aussi « soutien », ou remédiation, il y a lieu de respecter deux principes fondamentaux :

a) Nécessité de s'inscrire dans le cadre d'une évaluation formative que H. PRZESMYCKI définit ainsi :

« Formative, venant de l'anglais, signifie mettre en forme des objectifs à réaliser en les décrivant en terme d'activité de l'élève identifiable par un comportement observable »¹. Autrement dit, l'enseignant doit fixer des objectifs évaluables qui correspondent aux besoins réels des apprenants en «difficultés» scolaires.

b) Nécessité d'organiser le savoir à transmettre et d'intégrer la séance de récupération dans la progression pédagogique générale.

C'est en réaction contre l'enseignement collectif dont la nature et les modalités, s'adressent de façon indifférenciée, à l'ensemble d'un groupe d'élèves, que sont apparues l'individualisation et la personnalisation de l'enseignement.

1.1.4) L'individualisation de l'enseignement :

L'enseignement individuel proprement dit tel que défini dans le dictionnaire de la langue pédagogique² «Concerne un seul individu dans le cas des leçons particulières et tend à s'adapter à son niveau scolaire et intellectuel, à son allure, à ses goûts, à son caractère...».

Pour sa part, M. DEVELAY³, soutient « qu'une formation individualisée visait, le plus souvent, à proposer aux élèves des parcours distincts, en fonction de bilans en début de formation qui précisent la nature des besoins de chacun.

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

1.1.5) la personnalisation de l'enseignement :

Un enseignement personnalisé selon M. DEVELAY, « cherche à individualiser la formation, pour un temps relativement court en proposant à un (ou des) groupe(s) de référence, des thèmes motivants qui permettent aux élèves des confrontations et des échanges d'idées tout au long du cursus, leur permettant de se situer en tant que personne, et pas uniquement en tant que formé.

« Dans le but de prendre en compte, d'avantage encore les personnes en formation, il serait utile de penser chaque module comme pouvant lui aussi être personnalisé, au niveau de ses modalités formatives, en fonction du niveau des participants»⁴

1- PRZESMYCKI, H.1993 pédagogie différenciée, Paris, édition Hachette, page 102.

² C.f Dictionnaire de la langue pédagogique, Paul FOULQUIE P.U.F, Paris, 1993, Page 22.

³ C.f In cahiers pédagogiques, N° 299, Dec 1991, Article intitulé « question de formation: pour une personnalisation ». Page 52.

⁴ -Cf In cahiers pédagogiques, N° 299, Dec 1991,,Article intitulé « question de formation: pour une personnalisation », Page 52.

1.1.6) Limites du rattrapage :

Comme toute activité de régulation, le rattrapage a ses limites :

1) le volume horaire qui lui est imparti est très insuffisant :

Une heure par semaine, le volume horaire annuel imparti au rattrapage est d'environ trente (30) heures, ce qui est très insuffisant.

2) le rattrapage est un facteur de désintégration :

Le rattrapage de mon point de vue constitue un facteur de désintégration en ce sens que la démarche pseudo – scientifique qui consiste à repérer dès le début de l'année scolaire, les élèves faibles et les « convoquer » régulièrement au rattrapage, aboutit inconsciemment à isoler systématiquement ces mêmes élèves d'où leurs sentiments de culpabilité.

3) La sélection des apprenants pour le rattrapage se fait selon des critères arbitraires :

Les différents critères généralement retenus pour la sélection des élèves au rattrapage sont :

- Leur niveau général ;
- Leur participation ;
- Leurs difficultés ;
- Leurs mauvaises notes;
- Leurs manque de motivation...

Ne sont pas objectifs car :

a) Les paramètres retenus pour déterminer le niveau général des apprenants ne sont pas clairement définis.

b) L'enseignant ne dispose pas de grilles d'observation et de participation des élèves en classe.

- Il ne dispose pas non plus de tests fiables pour déceler les difficultés des apprenants.
- Les notes ne reflètent pas toujours les compétences réelles des élèves.

1.1.7) Le rattrapage ne prend pas en charge un public adulte :

Il est destiné aux élèves âgés de 11 à 14 ans, du 3^{ème} palier de l'école fondamentale déduction faite à partir de la circulaire ministérielle N° 842/DEF/20/80/ du 08/07/1980.

Les contenus des séances de rattrapage ne sont pas clairement définis, de ce fait, les enseignants ont la liberté de proposer des cours de soutien indépendamment des activités métalinguistiques, sans aucun rapport avec la progression thématique des programmes institutionnels, de ce fait « la déroute chez les enseignants est totale ». Cela va du cours «réchauffé» de la veille, à la batterie d'exercices structuraux

« vite et bien fait » en passant par les lectures silencieuses du genre « laisser –moi souffler une heure ! »¹ .

Le rattrapage « fonctionne » sur la base de groupes de niveau et non de groupes de besoin Cf chapitre « Pour une autre pédagogie du FLE : la pédagogie différenciée » page 27.

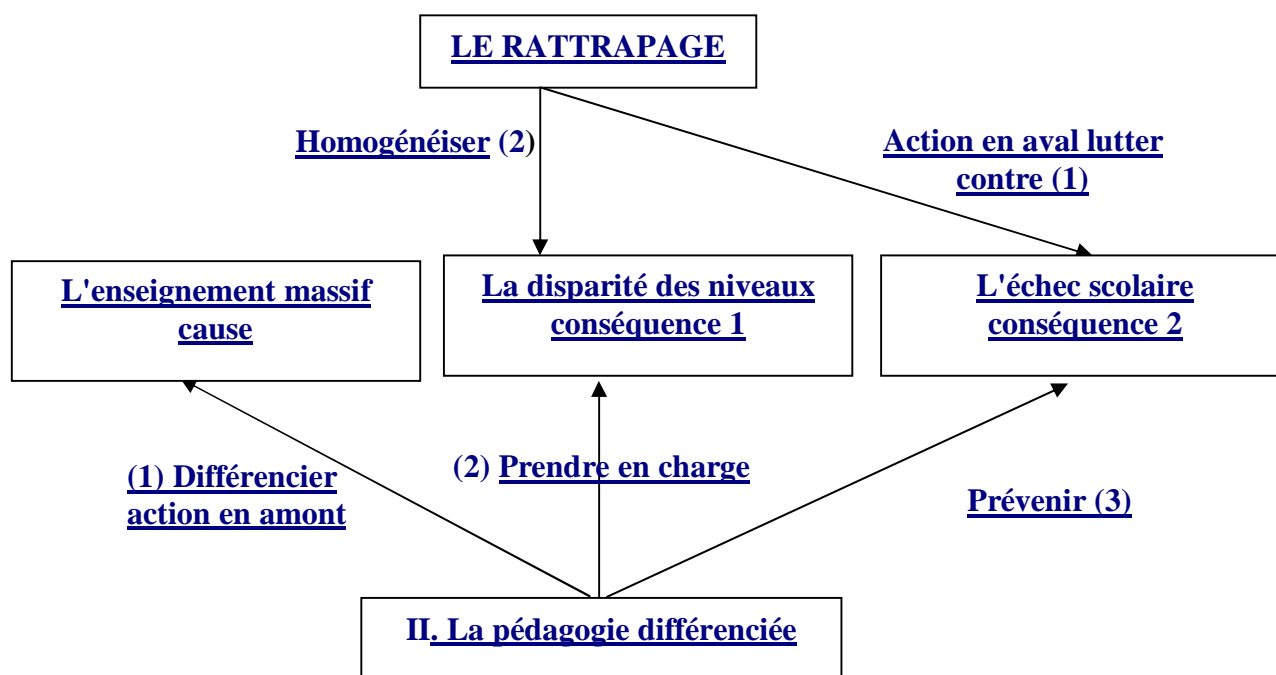
Sa portée pédagogique est mal perçue, le rattrapage fait tellement l'objet de pratique à la fois confuse et contradictoire que les enseignants perçoivent mal son enjeu et sa portée pédagogique effective.

En tant que dispositif institutionnel, le rattrapage, se propose dans une logique curative, de lutter contre l'échec scolaire, voulant à tout prix homogénéiser les niveaux.

Il agit, en aval, sur les effets, tout en négligeant la cause première qui les génère.

Le rattrapage n'a pas atteint l'objectif escompté puisque sa démarche a été erronée dès le départ (Cf. schéma ci-dessous).

-Démarche adoptée pour l'institutionnalisation du rattrapage.



Le rattrapage a pour objectif le « repêchage » des élèves en difficulté scolaire par des stratégies de « mise à niveau ». Cependant, si l'intention demeure valable, la pratique reste à discuter.

Le constat commun est que « le rattrapage » dans le cadre d'une différenciation de la pédagogie ne débouche pas sur une médiation efficace, réelle et ceci se justifie par le fait que cette pratique ne se fonde pas sur un processus d'évaluation formative en relation avec une planification d'objectifs d'enseignements.

¹ - A.HARBADJI in revue, Nov, 1993 « l'école et la vie »/mensuel d'éducation, N°14. Article: pédagogie de soutien « rattrapage ou ghettoïsation ? » Page 56.

Par ailleurs, les séances de rattrapage sont perçues et vécues comme des actes de « répression » par l'élève (situation d'échec), par l'enseignant aussi (une corvée sans programme et sans contenu, qui sert à compléter un emploi du temps ou à punir un enseignant « récalcitrant »)

La pédagogie différenciée, quant à elle, préconise une démarche beaucoup plus rationnelle en ce sens qu'elle agit en amont non pas sur les effets que sont la disparité des niveaux et l'échec scolaire, mais sur le type d'enseignement dispensé dans et par notre institution scolaire, cause première qui les engendrent.

Ainsi, elle se fixe, comme démarche, de différencier d'abord l'enseignement pour l'adapter aux besoins réels des apprenants dans le domaine cognitif, de s'intéresser ensuite à leurs profils psychologique et socioculturel, et enfin prendre en charge l'hétérogénéité des niveaux, en respectant à titre d'exemple le rythme d'apprentissage de chaque « groupe de besoin », et de prévenir enfin l'insuccès scolaire. Ainsi, la perception de la différence semble entraîner une prise en compte de l'aspect individuel, avant même que la gestion de l'hétérogénéité soit vraiment possible pour l'enseignant. La pédagogie différenciée demeure une approche efficace pour pallier à la disparité des niveaux. En classe de langue telle que nous la concevons cette approche sera centrée beaucoup plus sur les caractéristiques de la personnalité (timidité, gêne à s'exprimer en public, anxiété), également sur des caractéristiques relatives à la gestion des apprentissages (lenteur dans le travail, difficulté d'expression), ou sur des éléments motivationnels(intérêt pour un thème, etc.).

CHAPITRE II

POUR UNE AUTRE PEDAGOGIE DU FLE : LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE :

L'hétérogénéité des niveaux, en tant que donnée objective de la réalité scolaire, n'a pas manqué d'attirer, voilà déjà deux siècles au moins, l'attention de J.B. DE LA SALLE qui, dans ses instructions relatives à la conduite de ses écoles « souligne l'importance du suivi individuel des élèves et demande que l'on compense les effets homogénéisateurs du regroupement en classe par un examen minutieux de la progression de chacun et la proposition individuelle d'exercices strictement adaptés au niveau qu'il atteint »¹.

D'autres illustres pédagogues occidentaux contemporains, tels Miss PARKHUST au Massachusetts, WASHBURE dans l'Ecole de Winneka, CLAPAREDE, COUSINET, DITRENS, FREINET, OURY, LEGRAND, et bien d'autres.....ont engagé une réflexion des plus sérieuses quant à l'orientation nouvelle que prendrait l'enseignement.

A l'enseignement massif, nous disent – ils, il faut substituer un enseignement différencié adaptable aux différents « groupes de besoin », expression que nous préférons à « groupe de niveaux », tout comme Philippe MEIRIEU d'ailleurs, qui soutient, d'une part, que la notion même de « niveau » est très contestable « d'abord parce qu'elle ignore que, à niveau égal, les difficultés de deux élèves peuvent-être radicalement divergentes: l'un peut avoir besoin de reprendre une notion antérieure alors que l'autre a tout simplement manqué de temps; l'un peut être bloqué par l'usage d'un outil qu'il ne maîtrise pas, tandis que l'autre bute sur une définition que l'on aura négligé de lui expliquer »⁽²⁾.

D'autre part, poursuit-il, « le groupe de besoin, contrairement au groupe de niveau, n'impose pas seulement de classer les élèves, mais aussi d'esquisser dans l'opération même du classement, des propositions pédagogiques »⁽³⁾. Autrement dit, les termes « groupe de besoin » supposent de notre point de vue, recherche et identification des lacunes des apprenants à un moment bien déterminé de leur progression, puis une mise en œuvre, par l'enseignant, de stratégies pédagogiques diversifiées visant à les combler.

¹ Philippe MEIRIEU C.f : L'École Mode d'emploi, page 177

1-Phillipe Meirieu, 1998: l'École mode d'emploi, Paris, ESF; Pédagogie, Page 177.

³ - idem page 177

3-Monique Lebrun et Marie-christine Paret, L'hétérogénéité des apprenants, Paris 1993, Delachaux et Niestlé, Page 14.

Parallèlement à l'expression « enseignement différencié », c'est à Louis LEGRAND(Cf Définitions, partie théorique) que revient le mérite d'avoir introduit, et pour la première fois en 1973, dans le vocabulaire de la langue pédagogique, l'expression « pédagogie différenciée », sujet de ce présent mémoire.

Quelques références théoriques

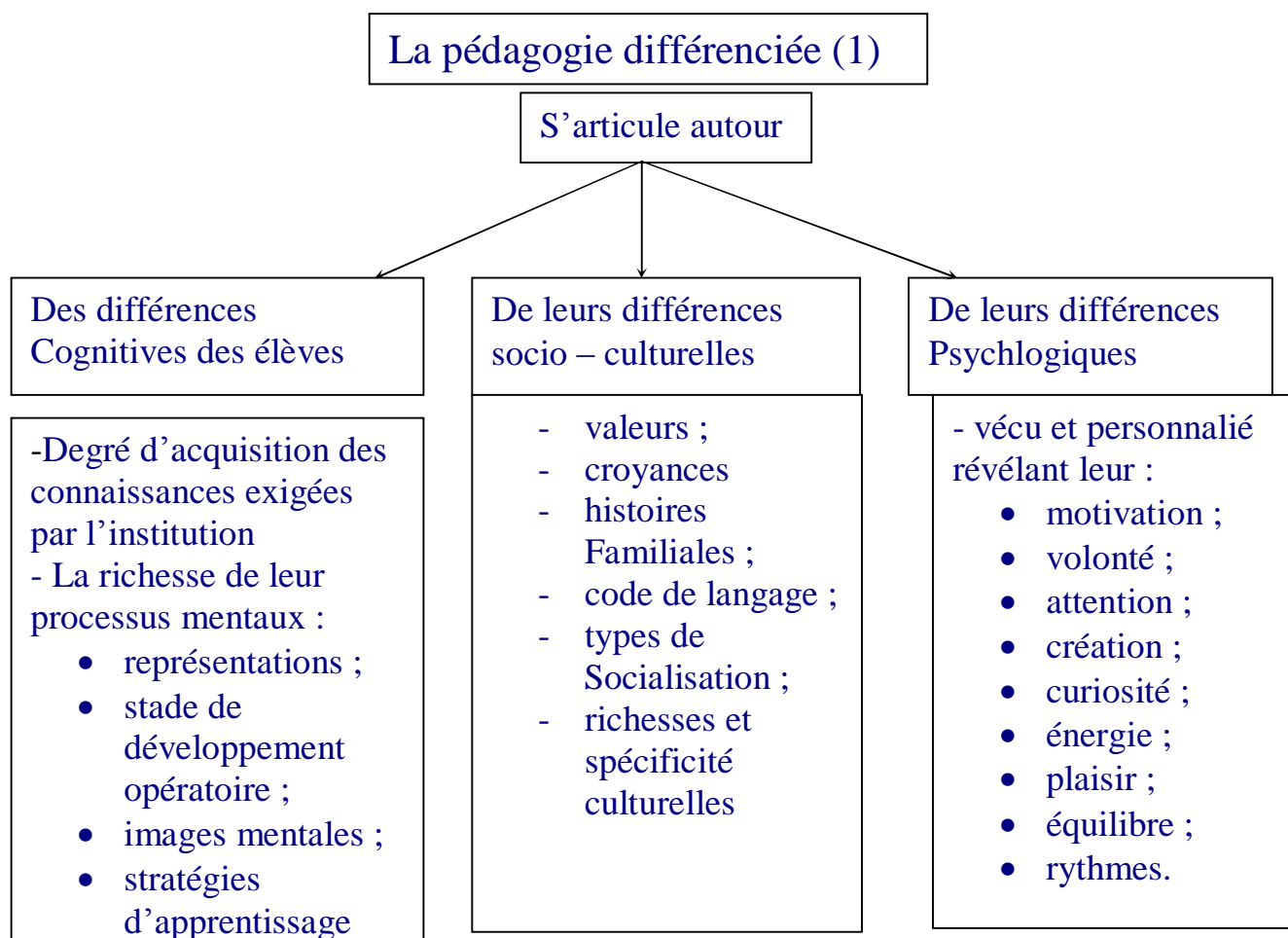
<u>Le propre de la didactique n'est-il pas de transformer l'hétérogénéité ingouvernable, en diversité, gérable si on accepte le postulat de variations sur un continuum? L'absence de normes communes de références crée le désordre(3). Reprenant Les postulats de Burns :</u>
1- Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse.
2- Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même Temps.
3 – Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques D'étude .
4- Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de La même manière.
5- Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de Comportements.
6- Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
7- Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

1.1) Définition et fondements théoriques :

Rappelons tout d'abord que la pédagogie différenciée est fondée sur la notion de « différence » dans les domaines cognitif ou conceptuel, sociologique ou socioculturel et psychologique.

H. PRZESMYCKI soutient qu'elle « s'organise à partir d'un ou plusieurs éléments caractéristiques de l'hétérogénéité des élèves »¹.

Dans les domaines sus – cités.



1.1.1) Essai de définition: Le concept de différenciation pédagogique est né de l'évolution progressive de la reconnaissance de l'élève comme personne à travers de nombreux écrits. Cousinet ⁽¹⁾ . Freinet ⁽²⁾ . Oury ⁽³⁾ montrent, chacun selon son éclairage particulier que l'élève « existe avec ses désirs, ses soucis, ses richesses, » et proposent une pédagogie recentrée sur l'apprenant et ses intérêts véritables.

La pédagogie différenciée a été l'objet de travaux très intéressants mais aussi prétexte à maints « beaux discours » Elle a suscité beaucoup d'espoirs et provoqué parfois quelques polémiques. L'un de ses promoteurs les plus connus. Philippe Meirieu, appelle à la mesure et insiste surtout sur le fait que ce sont les apprentissages qui sont nécessairement différenciés.

Si H. PRZESMYCKI ³, définit, pour sa part, la pédagogie différenciée , à la fois comme :

* « Une pédagogie individualisée, qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation .

* Une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches ; s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité faussement démocratique, selon lequel tous les élèves doivent travailler avec les mêmes rythmes, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires d'appropriation »⁴.

Définition proposée par Louis Legrand in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation de Nathan.

***Louis Legrand :**

L'expression « pédagogie différenciée », ou « différenciation de la pédagogie », est relativement nouvelle dans le vocabulaire en usage dans le contexte français. Il nous souvient l'avoir introduit dans le cadre de l'expérimentation sur les collèges conduite par L'Institut pédagogique national (Ancêtre de L'INRP) dans les années 1970 .

Mais il est clair que la notion, sous des formes diverses, est bien antérieure, et qu'elle remonte à des préoccupations ancestrales d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Ce souci n'a pourtant véritablement pris une dimension

¹ - R, Cousinet , L'Education nouvelle , Delachaux et Niestlé ,1950 ,Page : 18.

² - Freinet , Pour l'élève du peuple , Maspero,1976 , Page :14 .

³ - F . Oury. A . Vasquez, De La classe coopérative à la Pédagogie institutionnelle, Maspero, Paris,1971,Page : 125.

⁴ - Halina , PRZESMYCKI, pédagogie différenciée, Paris ,(1998), HACHETTE , Page : 10.

institutionnelle qu'avec le développement d'un enseignement populaire au XVIII^e siècle. Une individualisation préceptorale, ou même l'enseignement individualisé des écoles presbytérales, pratiquaient la différenciation sans le savoir et de façon purement empirique, au gré de la sensibilité des enseignants. Par ailleurs, les effets spontanés des groupements sociologiquement déterminés, L' « école des riches et l'école des pauvres », introduisirent très tôt une différenciation, pour ainsi dire, naturelle et non théorisée. Mais il a fallu l'ère des Lumières, avec ses préoccupations de démocratisation et d'égalité, conduisant à imaginer, avec Condorcet, une école unifiée là où régnait une division institutionnelle, pour voir apparaître les controverses explicites sur l'unification et la différenciation de l'enseignement.

Différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires. Il s'agit, dans tous les cas, de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. Mais cette prise en compte peut se faire en considération de deux objectifs différents : ou bien adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves, ou bien, un objectif pédagogique commun étant défini et affiché, prendre en compte la diversité individuelle pour y conduire .

La différenciation de la pédagogie apparaît aujourd'hui comme l'aboutissement d'évolutions déjà anciennes. Elle synthétise des tendances spontanées, liées à des choix politiques et sociaux, et les apports récents des sciences de l'éducation. Comme telle, elle est la pédagogie de l'avenir qui devrait inspirer les législateurs, tant en ce qui concerne les orientations générales de leur politique que la formation des enseignants, encore très éloignée de ce que l'on pourrait espérer.

Anne Marie BROUIN et Desclée DEBROUWER , quant à elles, affirment que : « ... ce qu'on appelle pédagogie différenciée est un choix pédagogique qui tente d'enrichir les contenus d'enseignement et les situations d'apprentissage, en prenant en compte, à la fois les données de la psychologie, les leçons de la pédagogie et les réflexions permettant en quelque sorte de travailler sur tous les fronts, contre l'échec scolaire » ¹

Les deux définitions précédemment citées sont retenues car **opératoires** et **pragmatiques** , **opératoires** en ce sens que les expressions qu'elles renferment tels :

- pédagogie individualisée,
- pédagogie variée,
- éventail de démarches,
- contenus d'enseignement,
- situations d'apprentissage,
- Réflexion sur le savoir.

¹ - In 50 mots/ la pédagogie

Véhiculent des idées forces, qui suggèrent des voies possibles pour une différenciation pédagogique.

Pragmatiques, dans la mesure où, l'applicabilité d'une telle différenciation est effectivement réalisable.

Notre souci majeur n'est donc pas, d'abord, de donner à la pédagogie différenciée la meilleure définition ou la plus complète ; mais au contraire, nous semble t – il, il est beaucoup plus urgent de réfléchir, aux conditions à réunir aux voies à emprunter, aux procédés et techniques ⁽¹⁾ à mettre en œuvre pour installer dans nos classes, des pratiques pédagogiques différenciées.

Ainsi, à la question « qu'est ce que la pédagogie différenciée ? » nous préférons répondre à la question : « différencier oui ... mais comment ? Selon Philippe Meirieu, il ya toujours eu deux orientations pour ne pas dire deux conceptions, en Pédagogie différenciée.

1.1.2) Une Conception mécaniste :

Qui laissait croire que la connaissance préalable des élèves, de leurs spécificités, de leurs niveau de développement cognitif, de leurs stratégies d'apprentissage, permettrait de déduire les propositions pédagogiques les plus adaptés à chacun d'eux. Nous pensons que la proposition est séduisante, mais plus adapté aux conditions de travail des précepteurs qu'a celle des enseignants dont les classes sont surchargées.

1.1.3) Une Conception plus systémique :

Plus ouverte, qui partait de l'idée que l'élève doit devenir acteur de ses apprentissages et donc progressivement, le pilote naturel du processus de différenciation. De ce fait la « centration sur l'apprenant » est devenue un pivot épistémologique de par sa capacité d'intégrer dans un ensemble cohérent un certain nombre de dynamismes jusqu'alors dissociés à savoir l'autonomisation et l'individualisation de la formation. C'est une conception somme toute originale qui permet de créer dans la classe de F.L.E des espaces de négociations entre apprenants et enseignants permettant la mise en place d'un éventail de choix méthodologique, adaptable aux différents types d'élèves qui composeront de plus en plus le public scolaire au sein des différents paliers de l'école algérienne .

^{1/} - Procédés et techniques tels que définis par R. GALISSON : « les procédés sont les manières de faire qui règlent les rapports maître/élève dans des situations scolaires précises en vue de la présentation, de l'assimilation ou du contrôle de la matière à enseigner » D.D.L page : 442.
Selon R. GALISSON les techniques sont : les « outils ou prolongement des matériaux apportés à certains procédés pour faciliter le travail du maitre et renforcer l'efficacité de son enseignement » D.D.L page 556.

- Nous nous rattachons par la force des choses à ce dernier courant, ayant à travailler dans des conditions qui ne sont pas celles du préceptorat, mais avec quelques propositions qui visent cependant, dans la continuité de l'approche communicative, à favoriser les apprentissages et à rivaliser – en tenant compte des ressources de la classe – avec l'efficacité du préceptorat .

Pour rigoureuse qu'elle sera, cette nouvelle pédagogie devra savoir réellement se différencier pour s'adapter à la diversité des besoins. Cela ne signifie pas qu'elle proposera des parcours à vitesses et à valeurs différentes. Cela signifie qu'elle devra proposer deux à trois tracés différents dont l'objectif, et par conséquent le point de confluence sera le même : l'efficacité.

On ne peut pas, et on ne doit pas enseigner le F.L.E de la même façon à un élève qui arrive à l'école déjà bien cultivé et issu de surcroît, d'un milieu socio – culturel francophone, qu'à un élève issu de milieu défavorisé, sous – cultivé parce que son milieu familial est défaillant, dans les premiers temps à tout le moins. C'est à dire tant que l'assimilation de la langue n'est pas faite, on ne peut pas préconiser les mêmes approches. Il ne s'agit donc plus d'aller ensemble du même pas, vers le même objectif, mais d'y aller ensemble par des voies temporairement ou durablement différentes.

L'organisation scolaire actuelle permet deux couples d'observations :

- Individuellement, l'élève doué n'apparaît pas comme avantagé par le système des classes homogènes ; socialement, la proportion d'élèves doués ne baisse nullement dans une population (mêlée) .

- Individuellement, l'élève « moyen » ou « faible » progresse d'avantage dans les classes hétérogènes ; socialement les classes hétérogènes permettent d'augmenter la proportion de performances élevées.

Tout se passe donc comme si les classes homogènes n'étaient propices qu'au maintien d'une certaine ségrégation sociale.

De notre point de vue, La classe hétérogène traditionnelle semble paradoxalement constituer la meilleure solution d'avenir, à la condition d'y assurer une formation individuelle.

Dans cette perspective, la constitution de trois groupes de niveau en dépit de ses inconvénients psychologiques et de ses difficultés matérielles, nous paraît susceptible de devenir une formule heureuse, à la condition qu'elle soit perfectionnée. Une pédagogie de niveaux peut se traduire de diverses façons. On peut différencier les contenus, les horaires, les exigences terminales, mais on peut aussi au départ de contenus identiques d'un même programme, avec la même progression, différencier les itinéraires en proposant des tracés différents. Ainsi, une même activité de langue peut être proposée à l'ensemble de la classe mais le matériel pédagogique mis à la disposition de chacun au moment de la résolution du problème sera différent.

Les avantages de cette stratégie, pratique et peu coûteuse, évitent les clivages psychologiques et sociaux, tout en assurant chacun de l'assistance dont il a besoin.

Un des intérêts de cette approche est de faciliter la mise au point d'une pédagogie différenciée. Il s'agit de répartir la classe en trois groupes, l'enseignant proposera au départ d'un thème d'une activité commune trois niveaux d'objectifs à atteindre. Seuls les enseignants en contact avec la classe connaissent les capacités intellectuelles de leurs élèves, leurs forces leurs faiblesses. C'est en fonction de ces réalités concrètes que les enseignants prévoient la mise en place du dispositif de remédiation au moyen de batteries d'exercices riches et diversifiés. Ce moment prend en charge les types de lacunes dûment constatées lors du diagnostic initial au double plan de l'oral et de l'écrit (thème autour duquel s'articulera notre propos Cf, chapitre V, élaboration progressive du diagnostic initial). Ce sont en fait les enseignants qui auront la latitude de proposer la régulation nécessaire pour chaque type de besoin non sans avoir cibler au préalable les « zones d'intervention »

1.2) Pédagogie différenciée : « zones d'intervention »

L'on signifie par « zones d'intervention », les zones ciblées par l'action pédagogique en vue d'assurer une différenciation. Celle-ci peut avoir lieu au niveau :

- 1- De l'évaluation ; ⁽¹⁾
- 2- De la méthode d'enseignement;
- 3- Des Contenus d'enseignement ;
- 4- Du Niveau de formulation⁽²⁾.

1.2.1 L'évaluation :

L'évaluation a pour rôle de diagnostiquer les besoins et les attentes des élèves. Les informations recueillies permettront de mettre en place un ensemble pertinent et cohérent d'actions pour améliorer le rendement des efforts de l'élève et l'aider à mieux gérer son temps.

- L'évaluation fait intervenir nécessairement :
- À l'entrée dans un cycle d'enseignement, apprentissage, l'objectif poursuivi nous permet de savoir avec précision si la norme de réussite est atteinte et de quelle façon. L'évaluation des pré-requis permet de dresser des « SAVOIR » et des « SAVOIR - FAIRE » dont l'élève devra disposer lors des apprentissages ultérieurs.

L'activité choisie doit se terminer par une évaluation des acquis pour vérifier si la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée a fait progresser les élèves dans l'appropriation et la maîtrise des objectifs visés par les activités métalinguistiques (Lecture-Compréhension-Lexique-Syntaxe). Or, de la 9ème année fondamentale à la 1ère année secondaire, jusqu'à la terminale l'évaluation des élèves se fait spontanément sur le modèle du BEF et du Baccalauréat. Ainsi on voit apparaître des rubriques telles que le vocabulaire, la grammaire, des phrases à remettre dans l'ordre afin d'obtenir un texte cohérent. En 1ère As cette influence apparaît également au niveau de l'enseignement explicite de la grammaire alors

¹ - Se reporter aux chapitres : -Partie perspectives

² - .P.Meirieu, 1998 :L'école Mode d'emploi, Paris, ESF, Pédagogie. Page 79.

que jusque là avec le manuel scolaire les enseignants se contentaient de la phase d'exploitation qui vise à récapituler, observer et analyser parfois sur le plan simplement formel les nouveaux points de langue introduits dans l'unité didactique.

Le manuel scolaire est le principal vecteur d'enseignement dans le contexte algérien, il est facile de mesurer les conséquences fâcheuses de cette situation sur les résultats des élèves et le rendement de façon générale.

Lorsque le livre fait défaut, l'enseignant, en l'absence de moyens reprographiques, écrit le contenu des cours au tableau. On peut donc dire, sans grand risque d'erreur, que le manuel est utilisé au moins pendant les 90% du temps, les autres 50% étant globalement consacrés à l'évaluation.

- Elle intervient au cours des séquences d'apprentissage, et au début pour vérifier la disponibilité des pré-requis des notions à étudier,
- Pendant la séquence pour réguler les apprentissages,
- À la fin de la séquence pour faire le bilan des acquisitions,

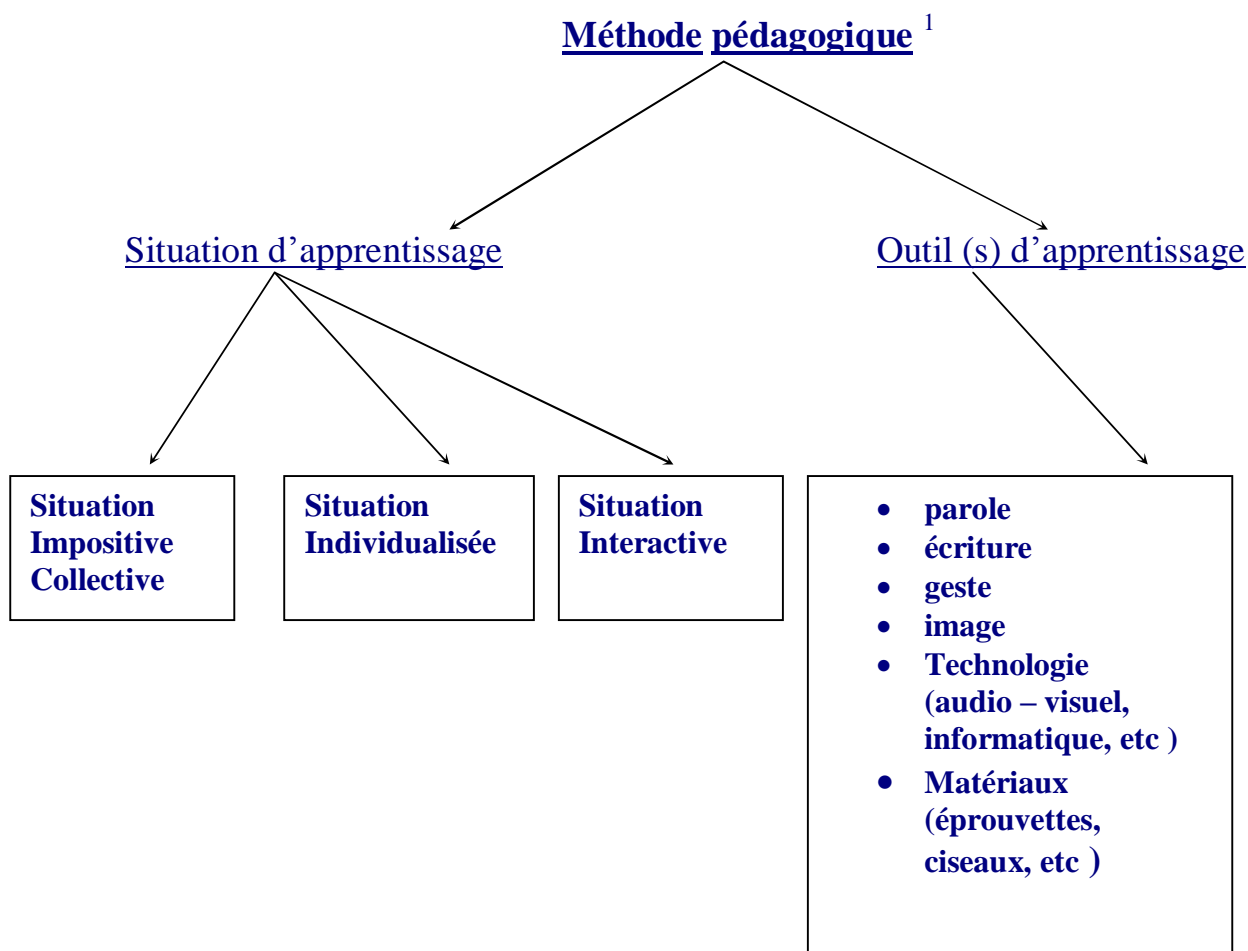
L'évaluation cerne les différences de réussite des élèves, elle peut servir de diagnostic initial à une séquence ultérieure et devenir ainsi un moyen d'évaluation régulatrice de la progression pédagogique générale lorsqu'elle est enrichie de quelques questions sur les contenus d'enseignement, les relations enseignants / élèves, et surtout la méthode d'enseignement préconisée dans la différenciation pédagogique.

1.2.2) La méthode d'enseignement :

Souvent perçue comme l'une des dimensions du savoir à transmettre, la méthode pédagogique réunit toujours un enseignant, un enseigné et un savoir, et se définit, selon P.MEIRIEU « comme le mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir. Car la méthode est précisément ce qui noue ces trois éléments, de nature très différente et structure à un moment donné, leurs relations »¹

P. MEIRIEU conçoit la méthode pédagogique de la façon suivante :

¹ - P. MEIRIEU, Idem, page : 106



Relativement à la méthode pédagogique, P. Meirieu ⁽²⁾ précise que : « les outils d'apprentissage représentent l'ensemble des médiations utilisées par le maître » ⁽³⁾ pour transmettre un savoir. Ceux-ci peuvent être exploités dans les situations d'apprentissage ci-après :

1.2.3) La situation impositive collective :

Qui « consiste à présenter à un groupe des connaissances que chacun des membres doit s'approprier par une activité intellectuelle individuelle (...) fort peu guidée et laissée largement à l'initiative de l'apprenant » 2.

La situation impositive³ qui, quand à elle, requiert que l'on étudie et mette en place les conditions d'un « conflit socio-cognitif » dans lequel chaque membre est mis en situation de confronter réellement ses représentations avec celles de ses pairs et de parvenir ainsi à une représentation plus épurée (...) plus « juste » de la connaissance.

¹ - Phillipe MEIRIEU l'école Mode d'emploi ,page 111.

² - idem Page 112.

³ - ipidem, Page113.

1.2.4) 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. Peut être pourrait – on pour contribuer à mieux gérer une classe hétérogène, redécouvrir les vertus du monitorat ? Celui-ci est, en effet, une situation individualisée particulière où un élève, parce qu'il a pris un peu d'avance est chargé de tenir un temps le rôle du P.E.F auprès d'un groupe d'élèves. C'est un moyen précieux pour améliorer la gestion d'une classe hétérogène.

Que convient-il de faire en présence de cette situation ? Nous nous placerons uniquement, quant à nous, sur le plan pédagogique.

1.2.5) Les contenus d'enseignement :

Les contenus d'enseignement qui ne sont pas à confondre avec les objectifs pédagogiques qui les sous-tendent, signifient le savoir à transmettre, la somme des connaissances organisées.

Les exemples suivants (1 et 2) mettent, respectivement, en évidence les ordres « nécessaires » et « contingents » auxquels obéit l'organisation des connaissances à transmettre.

Exemple 1 :

L'on ne peut prétendre enseigner la conjugaison des verbes « faire » et « venir » aux différents temps composés du mode indicatif, qu'à la condition d'avoir préalablement enseigné la conjugaison des verbes « être » et « avoir » aux temps simples du même mode.

Exemple 2 :

Schéma représentatif de la progression d'enseignement du F.L.E en 1^{ère} AS

<u>UD1</u>	<u>UD2</u>	<u>UD3</u>	<u>UD4</u>
X	X	X	X
<u>Communiquer</u>	<u>Raconter</u>	<u>Discours rapporté</u>	<u>Décrire</u>
Prendre la parole Dialoguer	le fait divers le récit de fiction	style direct / vs / style indirect	un objet une personne

La progression d'enseignement, telle que représentée sur le schéma ci-dessus, est contestable car l'enchaînement logique des unités didactiques proposées

n'est pas rationnellement établi. Partant d'arguments didactiques personnels, l'enseignant peut modifier l'ordre auquel obéit la progression d'enseignement précédemment évoquée, en faisant, à titre d'exemple, du discours rapporté (U.D3) une partie intégrante de l'unité didactique (U.D1) portant sur la communication .

Nos observations sur le terrain nous ont montrées que sur le plan des acquisitions des savoirs et des savoir-faire, l'enseignant de langue en face d'un nombre de plus en plus nombreux d'élèves, se trouve dans l'incapacité de répondre en termes de besoins à une demande de plus en plus urgente et diversifiée.

Les contenus métalinguistiques , à l'exception du nouveau programme de terminale, sont basés sur l'approche fonctionnelle/communicative qui vise à faire acquérir aux apprenants une compétence de communication à travers des échantillons de langue telle qu'elle est employée par ses utilisateurs pour décrire, narrer, donner des consignes, argumenter,dans des situations écrites et orales et de ce fait ne sont pas fonctionnels et donc inadaptés.Quelles stratégies peut-on alors adopter pour libérer l'enseignant du manuel scolaire et permettre à l'élève d'accéder à **un niveau supérieur de connaissance** ?

1.2.6) Le niveau de formulation :

Forgé par des réflexions en didactique des sciences expérimentales, le niveau de formulation véhicule une « conception active de l'apprentissage » et se traduit par un « énoncé qui, à propos d'un domaine conceptuel, peut être considéré comme une étape dans le processus de connaissance »¹ .

Autrement dit le niveau de formulation permet à l'apprenant dans une situation d'apprentissage bien déterminée d'accéder sur le plan cognitif, à un niveau de réflexion plus structuré et mieux adapté à toutes les situations d'apprentissage.

Tous les élèves, n'apprennent pas de la même manière, ce qui complique les choses, interviennent alors pour chacun d'eux des facteurs d'ordres divers, cognitifs, sociologiques et affectifs. De notre point de vue ce sont des paramètres très difficiles à cerner de la part des enseignants qui sont dans l'incapacité d'aborder en termes de besoins les sollicitations de chaque apprenant.

Sur le plan cognitif, pour A DE LA GARANDERIE, ce sont les « profils pédagogiques » qui déterminent le degré de sensibilité aux outils utilisés, d'autre part le besoin de « guidage » et sa nature qui déterminent les situations les plus efficaces et enfin le rythme d'apprentissage qui doit amener à moduler le temps d'une activité donnée.

Nos propres constatations en classe nous ont montrées que certains élèves réussissaient mieux en F.L.E avec certains professeurs, en raison d'une proximité dans leur monde de compréhension et de raisonnement.

¹ - In 50 mts / de ANNE Marie DROUIN et Desclée de Brouywer, Pédagogie1994, Paris, Hachette page 59.

A ce propos, A DE LA GARANDERIE donne à ce phénomène une interprétation particulièrement intéressante : il existe, dit-il des êtres à l'intelligence essentiellement visuelle ; ils ont besoin pour comprendre d'un support visuel (message iconographique) qu'ils s'approprient dans l'instant, d'autres en revanche exigent le passage par la parole et si on les regarde travailler on les verra fermer les yeux pour identifier les différentes parties d'un texte support (pour refaire mentalement une démonstration, une affirmation) qu'ils appréhendent essentiellement par le discours ... A DE LA GARANDERIE affine considérablement cette analyse et met en place des moyens très concrets permettant de cerner le «profil pédagogique» de l'élève .

Il est possible en effet, de constituer des petits groupes d'apprenants aux rythmes proches qui soient placés dans une situation interactive pour en moduler l'application. Pour cela il est nécessaire de cerner le profil pédagogique de chaque élève aussi bien sur le plan **sociologique qu'affectif** :

1.3) Sur le plan sociologique :

Comme nous l'avons déjà signalé, les apprenants sont de plus en plus hétérogènes, après l'avènement de l'école fondamentale et l'ordonnance du 16 novembre 1976 , rendant obligatoire la scolarité elle n'a pas été accompagnée d'une révision des attitudes des enseignants qui continuent à n'utiliser que les supports didactiques qui étaient adaptés à la minorité scolaire du début des années 60 . Il est clair que le rapport entretenu avec les nouvelles technologies éducatives est lié avec leur degré de pénétration et leur mode d'utilisation dans le milieu familial. On ne regarde pas partout la télévision de la même façon : il est des familles où le récepteur, allumé en permanence déverse un flot indifférencié d'images et d'informations que l'on ne saisit que de manière très segmentée au gré des chocs visuels et des activités ménagères , en changeant de chaîne en cours d'émission, Dans d'autres familles, en revanche l'on consulte le programme, l'on choisit et l'on suit les émissions de bout en bout ; l'on en parle ensuite ensemble .⁽¹⁾

Il est évident que ces comportements, très largement conditionnés par le niveau socio-culturel se répercutent sur l'attitude en classe.

Trop souvent, on entend des enseignants traiter des élèves issus de milieux ruraux « d'hypocrites et de sounois, qui par exemple, par leur regard fuyant, manifestent bien qu'ils sont coupables de quelque méfait ». nos enseignants ignorent que, dans leur culture regarder quelqu'un en face dans les yeux, est un signe d'insolence inacceptable. Et que dire de la situation invraisemblable de certaines écoles fondamentales dont aucun enseignant n'habite dans le secteur

¹ -C. NOISET et J.P CAVERNI, Psychologie de l'évaluation scolaire Paris, PUF, (1978), Page 52.

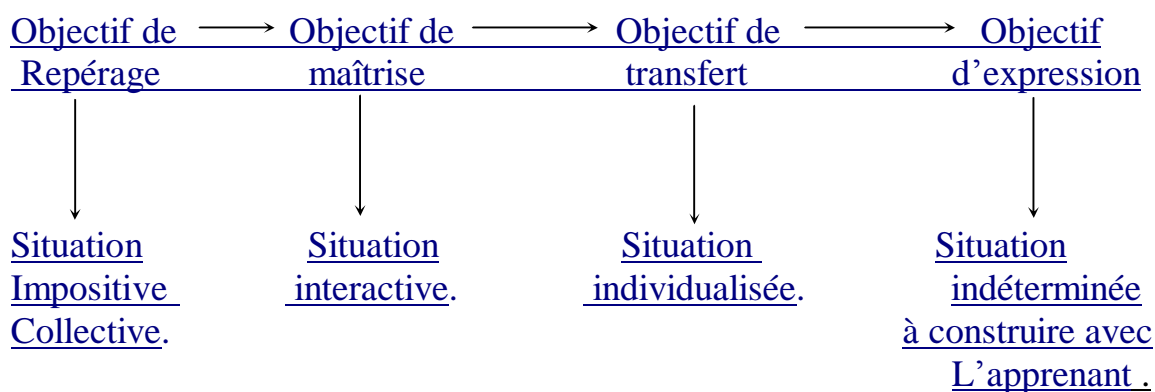
scolaire ? Comment espérer alors dissiper toutes les équivoques qui encombrant l'acte pédagogique ?

1.3.1) Sur le plan affectif :

L'hétérogénéité relevée est très importante (évidemment extrême) chacun d'entre eux a vécu une aventure unique, a été impliqué dans des conflits différents, Le sexe, l'âge, le mode du rapport à la loi d'un enseignant, vont ainsi, selon les circonstances, provoquer chez l'élève des phénomènes d'identification, d'indifférence ou de rejet. Le désir de ressembler à un professeur d'obtenir son estime, déclenche des énergies scolaires dont il n'est pas sûr que l'on puisse se passer. De plus, ces phénomènes jouent à l'intérieur d'un groupe d'élèves et font que, à certains moments, l'amitié ou l'hostilité entre condisciples détermine la réussite ou l'échec d'un dispositif dans lequel ils sont impliqués ensemble.

Il est donc hors de question de construire une méthode en ne se centrant que sur des phénomènes affectifs dont nous ne percevons qu'une toute petite partie. Cependant les phénomènes doivent au moins être pris en compte négativement, pour décourager les obstinations inutiles, éviter des blocages stériles, et susciter la recherche d'un nouveau dispositif.

En bref, ils font partie des variables décisionnelles que l'enseignant ne peut pas évacuer.



(École, mode d'emploi – Philippe MEIRIEU..)

L'élève aspire à trouver une classe dont l'ambiance est agréable.

Il souhaite se ré-identifier à un groupe (« dans cette classe, on va être bien ») . Il est heureux dans cette nouvelle classe car, antérieurement, il n'a pas connu de relations de ce type, où il a droit à la parole et a existé comme sujet agissant au sein du groupe de besoin.

Il souligne l'intérêt de trouver les enseignants compréhensifs, qui écoutent les élèves en difficulté. Dans ce domaine, la difficulté est identifiable à un dysfonctionnement de la pratique sociale de l'école par les élèves. La relation entre

élèves est vue ici comme écran à la réussite si elle n'adopte pas des signes positifs que lui reconnaissent certains élèves.

Dans le cas de cette non communication, l'élève se sent rejeté et développe ou maintient son attitude passive ou démotivée. Pour mieux appréhender ces phénomènes dans le cadre de l'élaboration d'une différenciation pédagogique, nous pensons qu'il est nécessaire d'intégrer dans notre propos une étude détaillée de « **l'état des lieux** », afin de cerner d'une manière objective les raisons de ces désaffections.

CHAPITRE III

ETAT DES LIEUX

- A la lumière de ce qui a été observé, et des discussions que nous avons eues avec les enseignants, nous ont révélés malheureusement que dans une même classe, on retrouvait des élèves de niveau hétérogène, issus de milieux socio-économiques différents, or, ils suivent l'apprentissage du F.L.E à partir d'unités homogènes avec les mêmes supports d'activités, la même démarche et avec un seul mode d'évaluation .

- Ensuite des observations plus attentives de nos propres élèves dans la même circonscription ont montré, une multiplicité d'occurrences de situations où un groupe d'élèves savent plus ou moins écrire ou s'exprimer, tandis que d'autres produisent des énoncés ou apparaissent une multitude de déficiences langagières au double plan de l'oral et de l'écrit.

- Le même schéma pédagogique en apprentissage semble être appliqué dans la majorité des classes visitées. Le caractère stéréotypé des démarches pédagogiques préconisées par les enseignants est dû en réalité beaucoup plus à une interprétation des directives pédagogiques qu'à une mauvaise volonté des enseignants.

- La didactique de l'enseignement du F.L.E repose sur le principe de l'uniformisation des méthodes, aussi bien sur le plan de l'apprentissage que sur celui des contenus. Ainsi, que le problème des effectifs (40 à 50 «élèves par classe »), face à ce problème l'enseignant ne peut pas solliciter l'ensemble de la classe .

Ex : Pédagogie de soutien et de rattrapage : 9^{eme} AF et 1^{ere} AS :

Une heure par semaine diversement appliquée : les élèves concernés par le rattrapage sont sélectionnés sur la base des insuffisances dûment constatées lors du contrôle continu.

Les formes d'évaluation appliquées en classe sont :

Le contrôle continu – devoirs surveillés – compositions trimestrielles, plus des travaux de recherche (exposés) à l’initiative de quelques enseignants.

Les résultats obtenus sont en deçà des objectifs assignés.

- L’absence totale d’un environnement linguistique approprié et un manque de motivation et d’intérêt pour l’apprentissage du F.L.E se manifestent chez nos élèves, malgré son coefficient important).

Les élèves du premier et du deuxième palier ne maîtrisent pas l’écrit du fait des difficultés rencontrées quant à la transcription en caractères latins. Il en est de même pour la maîtrise de l’oral à cause nous dit-on des classes surchargées et du volume horaire insuffisant qui ne permettent pas une manipulation orale suffisante (les 40 élèves d’une classe de 9^{ème} AF ou de 1^{ère} AS ne peuvent bénéficier que de quelques secondes par séance). Les témoignages d’enseignants sont un aveu d’impuissance face à l’influence des acquisitions linguistiques réalisées dans la langue maternelle qui sont renforcées et réinvesties lors de l’apprentissage du français. Compte-tenu de ces particularités liées au bilinguisme dans la collecte de nos données, cette situation atteste de la vivacité de la situation diglossique en Algérie avec la coexistence rapprochée entre les deux langues (français et arabe) qui sont à l’origine de l’émergence des formes de métissage linguistique avec notamment des phénomènes propres au bilinguisme et au parler bilingue qui sont considérés comme normativement repréhensibles, voire dangereux ou même pathologiques. De façon générale, nos élèves n’aiment guère écrire. Même s’ils manifestent encore en 9^{ème} année fondamental quelque enthousiasme pour des activités écrites, ce sentiment diminue assez vite dès qu’ils sont confrontés à la difficulté d’écrire. Fréquemment, leurs maladresses puis leurs résultats éteignent peu à peu en eux le goût de l’écriture. Ce déplaisir s’accroît en fin de 9^{ème} année, pour devenir souvent pesant en 1^{ère} année secondaire. L’enseignant se trouve finalement confronté à des élèves réellement rétifs à l’écriture.

Les techniques d’évaluation sont très mal maîtrisées par les enseignants, les tests élaborés sont généralement calqués sur le modèle du B.E.F alors qu’il y a déséquilibre entre le volume d’écriture demandé par la nature de l’épreuve et celui auquel les élèves sont habitués en classe du fait de la méthode employée. On enseigne des formes et des règles « dans le vide » appliquées à des exemples et à des phrases isolées.

(Expression orale et écrite) nettement insuffisantes ; maîtrise insuffisante des principales structures, champ lexical très restreint.

- Nous pensons qu’il faut assurer l’apprentissage de base en termes de structures au niveau de la 9^{ème} AF. L’approche structuraliste avec un enseignement systématique de la grammaire doit être le pré-requis pour la 1^{ère} AS.

- Les classes sont surchargées,
- Absence de coordination entre les formateurs (I .T .E – E.N.S) et les utilisateurs,

- L'intérêt initial suscité par la matière disparaît au secondaire,
- Les classes de rattrapage sont trop chargées,
- Les choses à rattraper sont différentes selon les cas,
- Les élèves sont déjà saturés par un emploi du temps inhumain,

Pour l'ensemble des autres matières l'évaluation est continue ; contrôle continu, devoirs surveillés, compositions trimestrielles (Bac blanc pour les 3^{ème} AS);

- Les résultats sont variables mais demeurent insuffisants.

1.1) Niveau des élèves :

Une constatation générale est faite en ce qui concerne les élèves qui arrivent en 1^{ère} AS : L'incapacité de porter leur attention sur l'organisation de la langue et d'en manipuler les formes indépendamment de leur valeur référentielle ou communicative. Rares de nos jours les élèves qui sont capables de soutenir une conversation dans cette langue sans employer dans chaque phrase un ou deux termes en langue arabe. Ils n'ont pas tous les mêmes pré-requis ni le même savoir procédural. Ceci pour diverses raisons, scolarité perturbée pour des raisons de santé, ou à cause d'un enseignement inadéquat ou insuffisant. Il est également constaté que la moitié des élèves n'ont pas tous atteint le niveau de maturation nécessaire pour se trouver confrontés à la formation du secondaire qui requiert des qualités d'organisation et de méthode ainsi qu'une aptitude envers le travail intellectuel.

Dans le second cycle les performances des élèves sont médiocres et ce pour diverses raisons.

- Il est difficile de faire progresser un groupe hétérogène, dans une discipline à programmation linéaire où la maîtrise des pré-requis est indispensable, sans marginaliser voire sacrifier quelques éléments du groupe ;
- La surcharge des effectifs ne permet pas de gérer tous les besoins qui apparaissent durant le processus d'apprentissage ;
- Le volume horaire insuffisant oblige les enseignants à faire tenir un rythme commun à l'ensemble de leurs élèves tout en privilégiant les activités d'acquisitions.

1.1.1) Critères de passage d'un niveau à un autre :

Le passage et l'orientation des élèves s'appuient sur les indications que fournit la moyenne générale de chaque élève établie à partir de tous les résultats confondus. Il est cependant à noter que la moyenne de passage varie d'un établissement à un autre, d'une zone géographique à une autre. Cette absence de normes devant régir le passage d'un niveau à un autre ne permet pas d'évaluer d'une manière objective le niveau réel de toute la population scolaire et d'établir

avec exactitude jusqu'à quel point les objectifs des différents programmes ont été concrétisés.

L'orientation des élèves en fin de 1^{ère} AS vers les filières, comptabilité, économie et gestion et toutes les filières techniques est aléatoire car elle n'est pas basée sur les intérêts manifestés par l'élève ou sur une quelconque aptitude.

Ce sont en général des élèves en situation de pré-échec scolaire mais qui grâce à leur moyenne qui se trouve à la limite de la zone de passage, échappent à l'exclusion ou au redoublement.

Il est un facteur très important qui affecte la pratique de la communication qui se doit d'être mentionné : la motivation. En effet les apprenants ne coopèrent pas toujours car ils perçoivent les activités de communication comme une perte de temps . Selon eux on ne travaille que quand on reçoit des connaissances, d'où leur réticence à communiquer, à se faire valloir. Parfois ils manifestent un sentiment de rejet à l'égard de la langue française.

1.1.2) Pédagogie de soutien et de rattrapage :

Jusqu'à présent le « soutien » et le « rattrapage » ne semblent pas caractériser l'ensemble d'une pédagogie ayant des spécificités et des objectifs mais plutôt une fraction de l'horaire ou sont regroupés des élèves que l'on accupe avec des activités dites de « soutien » ou de « rattrapage » (réflexion faite par un chef d'établissement).

Les techniques d'évaluation ne sont pas maîtrisées par une grande partie des enseignants.

1.3) - Qualification des enseignants :

1.3.1) Enseignants du cycle moyen: La majorité des enseignants du fondamental est composée de P. E. F titulaires.

Parmi tous ces enseignants seuls une minorité est titulaire d'une licence de Français (une trentaine au total) ; les autres sont pratiquement tous sortant des instituts de technologie de l'Education, après une formation qui varie de 1 an pour les plus anciens à 2 ans pour une majorité et 3 ans pour ceux qui sont sortis depuis septembre 95.

1.3.2) Leurs compétences professionnelles et lacunes constatées :

a) compétence linguistique : En général, les enseignants s'expriment correctement en français tant à l'oral qu'à l'écrit.

b) compétence interculturelle : En raison de lacunes de base en culture générale tant en arabe qu'en français, les faits significatifs marquants de la culture et de la civilisation françaises ne sont pas bien connus par la plupart des enseignants.

c) compétence didactique : Leur culture didactique, au départ, extrêmement pauvre, voir inexistente. Les séjours linguistiques en France, les actions de formation entreprises depuis quelques années en Algérie ont permis aux enseignants de s'imprégner de quelques principes et notions de base en la matière.

Très peu de contact avec les nouveautés, la coordination pédagogique est insuffisante chez la majorité des enseignants ; elle se résume à la confection de sujets de compositions communs. Pour les régions enclavées la coordination s'effectue au niveau des cellules pédagogiques de wilayas. Ces cellules constituent un lieu privilégié pour échanger des idées, des documents, de débattre de points pédagogiques précis, de confronter des fiches de préparation, et de répartitions, d'élaborer en commun des tests, et ainsi de prendre en charge les enseignants débutants.

1.3.3) Enseignants du cycle secondaire :

(Mêmes remarques que pour le cycle moyen) :

- Nous pensons que la relation pédagogique est un art que chacun pratique à sa manière, la majorité des P. E. S sont titulaires d'une licence mais moins de 50 % sont sortant des I. T. E (qui en fait, n'assume plus son rôle d'antan.
- Culture didactique : se limitera à celle acquise en formation initiale pour l'obtention de leur licence.
- Coordination : Se résume à des réunions périodiques pour la réalisation de fiches pédagogiques rentrant dans le cadre de la progression thématique des unités didactiques. Ce travail se réalise sous la supervision du professeur responsable de matière, sinon, parfois on organise des journées pédagogiques internes.
- Relation pédagogique :(cf enseignants du cycle moyen)

1.3.4) Problème de gestion de la discipline :

Enseignement fondamental : (1)

- Absence quasi totale de coordination : les P.E.F ne se réunissent plus de manière officielle car peu d'établissement regroupent plus de cinq enseignants qui constituent le nombre requis pour ouvrir un poste de professeur responsable de matière.
- Coordination inter-disciplinaire : Absence totale de coordination mis à part les conseils de classe trimestriels;

Prise en charge de la logistique matérielle : les crédits d'enseignements sont très insuffisants et ils ne servent qu'à l'acquisition de papier pour les sujets de devoirs et compositions. Quelques rares établissements possèdent des postes cassettes qui sont très peu utilisés.

1. k.Abdou, k.Bouden...2000, formation en cours d'emploi, fascicules de formation .

-Emploi du temps :

Les heures de français sont placées en dernier, elles se retrouvent souvent en fin de journée ; beaucoup d'établissements les regroupent sous forme d'heures consécutives en infraction avec les circulaires en vigueur. Nous pensons que la place du français dans les emplois du temps est déterminée au départ par le poids de la discipline dans la filière, c'est-à-dire son coefficient, il faut reconnaître qu'un effort est cependant fait par certains chefs d'établissements pour assurer un certain équilibre. A titre illustratif, à skikda, sur 25 emplois du temps, les heures de langue française sont distribuées respectivement sur 150 matinées et 86 après-midi dans la semaine. A azzaba, sur 35 emplois du temps, les enseignants travaillent 167 matinées pour 100 après-midi.

-Suggestions :

- Nous souhaiterions à ce que les établissements scolaire soient dotés d'une documentation de base qui consistera en un nombre donné de manuels pédagogiques, dictionnaires bilingues, manuels de grammaire, dictionnaires de phonétique, livres de méthodologie, quota de papier, en plus de celui destiné aux compositions, soit par discipline, soit par professeur. L'enseignant n'est toujours pas apte à élaborer des activités qui auront un sens pour ses élèves, et d'en proposer des activités qui permettent l'analyse des processus de production de savoir dans un domaine donné aidant ainsi à comprendre les modes de relation à cette discipline afin de pouvoir réexaminer nos pratiques pédagogiques, un prétexte à un « renouvellement de pratiques pédagogiques » tout en reconnaissant ses propres faiblesses.
- Inciter financièrement les enseignants à produire des cahiers d'exercices pour leurs élèves, en complément des manuels officiels. Le cahier d'activités sera réédité chaque année. Les enseignants réclament de nouvelles méthodologies, qui soient efficaces dans leurs contenus, adaptables aux besoins réels des apprenants. Les approches communicatives qui privilégient la compétence communicative doivent être accompagnées d'outils didactiques en adéquation avec les objectifs assignés pour chaque activité de langue. C'est un appel plus que légitime qu'il faudrait encourager et promouvoir. Il ya lieu de réfléchir plus sérieusement à l'aspect formation car il faut non seulement améliorer les performances didactiques des enseignants mais aussi et surtout réactualiser leurs connaissances dans la discipline au double plan des contenus scientifiques (grammaire-phonologie linguistique) et culturel (littérature et civilisation), sachant que la dimension culturelle est totalement occultée de la progression thématique dans son ensemble.

- Il faut étudier des formules pour mettre en contact les enseignants avec la langue authentique.

1.3.5)- Enquêtes en 9^{ème} AF et 1^{ère} AS :

- De l'avis de tous les enseignants, il serait plus souhaitable pour appréhender aussi bien que possible notre public, de procéder à toute une série d'analyse le concernant :

- Une analyse sociologique au niveau de l'environnement social de l'élève (son appartenance ethnique, le milieu social au sein duquel il évolue ...) situation sociale et professionnelle des parents, leurs types de fréquentations, et leurs lieux de résidence.
- Une analyse psychologique par le biais d'une série de tests sociométriques (relations, motivations, interactions)

Le cadre que nous nous sommes tracés et l'objectif que nous nous sommes fixés n'implique pas une analyse approfondie. Néanmoins et compte tenu de nos possibilités, nous avons tenté de cerner cette problématique par une analyse sociologique qui nous a permis de déterminer certains points à savoir :

- Le statut social et professionnel des parents.
- Le lieu d'habitation.
- La provenance (ville, village, école d'origine 9^{ème} AF)

Nous avons tenu compte des registres officiels des 02 établissements :

- Ecole fondamentale (Azzaba)
- Lycée El – Farabi (Sidi – mezghiche)

a) Public visé: 9^{ème} AF / 1^{ère} AS

A) 9^{ème} AF

1- Pyramide des âges

§ 1990: 15 élèves	}	Moyenne d'âge : 16 ans
§ 1991 : 15 élèves		
§ 1992 : 12 élèves		

2- Provenance :

§ Azzaba ville : 30 élèves	}	/ Agglomération citadine
§ Djendel : 02 élèves		
§ Mekassa : 10 élèves		zone enclavée, à vocation agricole

Total : 42 élèves / 05 doublants sur 45

Nous avons au total 12 élèves qui viennent de la zone rurale soit environ le quart de l'effectif total de la classe, 30 élèves viennent des différents secteurs de la ville .

Catégorie professionnelle :

- Sans emplois : 08

- Retraités : 02
- Travaux publics : 04
- Employés : 04
- Op I : 01
- Op II : 01
- Chauffeurs de taxi : 03
- Menuisiers : 03
- Agriculteur : 10
- Enseignants : 01
- Commerçant : 01

Majoritairement notre population de recherche provient des quartiers populaires, 10 élèves viennent de la banlieue sud de la ville (nouvelle cité), logements évolutifs, 7 élèves viennent de deux nouvelles écoles implantés à la périphérie nord de la ville, 20 élèves viennent des différentes écoles du centre ville, 05 élèves viennent d'une école implantée au cœur d'une cité dortoir ; ancienne caserne réaménagée, faisant office d'habitation pour les gens fuyant le terrorisme.

B) 1^{ère} AS (1) :

1- Pyramide des âges

§ 1988 : 04 élèves	}	la moyenne d'âge est de 17 ans
§ 1989 : 30 élèves		
§ 1990 : 04 élèves		

2- Provenance :

§ Sidi – mezghicche : 29 élèves	}	Total : 38 élèves
§ Banlieue : 03 élèves		
§ Semi-rural : 06 élèves		

Au total nous avons (06) élèves sur 38 qui viennent de la zone rurale, trois (03) de la banlieue et le reste au total 29 viennent de la ville et ses environs .

- Catégorie professionnelle.
- Sans profession : 04,
- Journaliers : 16,
- Travaux publics : 04,
- Employés : 01,
- Cheminots : 02,
- Fonction saisonnier : 01,
- Commerçant : 02,
- Retraités : 06,
- Entrepreneur : 01,
- Militaire : 01,

Environnement socio-culturel :

- Le milieu socio-culturel dans lequel évolue l'apprenant est un facteur déterminant dans l'apprentissage du F.L.E.

- Quelles sont les conditions socio-culturelles, psychologiques des apprenants à qui on propose un enseignement différencié et quel en sera son impact sur l'apprentissage du F.L.E ?

- Ces conditions varient d'un apprenant à un autre, l'ouverture d'un maximum de portes d'accès au maximum d'élèves se fera sur la base des résultats des différents tests effectués lors du diagnostic initial (cf chapitre V).

Il convient de s'interroger compte tenu de cet aspect si le programme du F.L.E est objectif et tient compte de ce critère, ou si, au contraire il part de l'a priori que l'apprenant de 9^{ème} AF et 1^{ère} AS ont partout le même profil socio-culturel, et les mêmes pré-requis ?

Les différentes fiches techniques établies au vu des registres officiels des deux établissements permettent de constater aisément que la composition des classes est hétérogène, ainsi que le milieu socio-culturel dans lequel évolue l'apprenant n'avantage pas l'apprentissage du français langue étrangère, notamment quand on considère par exemple les différentes zones de provenance, les différents établissements d'origine, les différents enseignements reçus, les différentes méthodes préconisées, les catégories socio-culturelles des parents et le lieu de résidence .

Il apparaît clairement à travers les grilles établies que le milieu dans lequel évolue l'apprenant, constitue déjà un obstacle pour l'apprentissage au F.L.E ne dit-on pas que l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est essentiellement la pratique écrite, mais surtout orale que l'on fait de cette langue ? Or, cette pratique n'est possible que durant les quelques séances réservées à l'apprentissage de la langue française en milieu scolaire (en classe).

Ainsi, l'élève n'est pas dans des conditions d'apprentissage favorables. Cet obstacle n'aurait pas beaucoup entravé cet apprentissage si les stratégies pédagogiques mises en place avaient tenu compte de l'hétérogénéité des niveaux dans les 03 paliers du cursus scolaire.

Nous avons choisi la 9^{ème} AF pour diverses raisons, dans le système éducatif, ce niveau est considéré comme très important aussi bien dans le système lui-même que dans la vie scolaire de l'enseigné. La 9^{ème} AF qui boucle le cycle fondamental (3ème des collèges) et la pré-orientation des élèves s'effectue à la fin de l'année scolaire en cours .

- Du point de vue des objectifs généraux, et finalités, les concepteurs de programmes nous donnent l'illusion de croire qu'à ce stade de la scolarité (fin de

cycle de l'enseignement fondamental) les élèves maîtrisent la capacité requise du niveau 1 avancé (la réalité malheureusement en est une autre) .

- L'institution détermine le profil de sortie de 9^{ème} AF, l'élève est capable de :

- a) Identifier les différents types de textes à partir de leur image et de leurs spécificités linguistiques (récit notice et d'autres écrits fonctionnels)
- b) Retrouver l'enchaînement des événements dans un récit et découper convenablement un texte en parties (compétence discursive) .
- c) Cerner l'enjeu dans un texte et déterminer la position des autres éléments par rapport à cet enjeu.

1.4) Compétences en compréhension et en expression orale :

A sa sortie de 9^{ème} AF l'élève est capable de :

Comprendre et interpréter une consigne donnée oralement.

- a) Identifier les personnages dans un dialogue, interpréter leur attitude et leurs intentions (compétence stratégique et anticipation).
- b) Reconnaître l'objet d'une conversation et prendre part aux échanges (compétences socio- linguistique et socio-culturelle)

1.4.1 Compétences en expression écrite :

A la sortie de 9^{ème} AF, l'élève est capable de :

- a) Copier un texte correctement au double plan de la graphie et de l'orthographe (reproduction) ;
- b) Reconstituer un texte à partir de phrases lacunaires (scription) ;
- c) Produire un texte à partir d'un plan, d'un thème, d'un canevas ... (transcodage) ;
- d) Rédiger un court récit personnel : carte postale ou autre (énonciation et temps du discours) ;
- e) Décrire une situation familière dans laquelle il à été impliqué, en respectant la chronologie des faits (récit et description).

1.4.2) Compétences métalinguistiques :

a) En grammaire :

À sa sortie de la 9^{ème} AF, l'élève est capable de :

- Utiliser correctement la phrase nominale, que nous reprenons en phase de remédiation avec toutes les possibilités d'expression (syntaxe de la phrase simple et de la phrase composée) .

- Percevoir et gérer l'organisation des énoncés dans la phrase complexe.
(syntaxe de la phrase complexe)

b) En lexique :

À sa sortie de 9^{ème} AF, l'élève est capable de :

- Découvrir la signification d'un mot composé ou dérivé à partir de ses différents constituants. (Lexique systématique, lexique thématique et relationnel)
- Utiliser correctement le vocabulaire de l'interaction verbale de l'événement du récit.

- Réinvestir dans les réalisations orales et écrites son stock passif (activation de ses connaissances passives ou vocabulaire), pour vérifier si effectivement ces compétences sont bien installées.

Ainsi l'évaluation pronostique ne peut être que salubre pour les élèves quant à leur accession au niveau II qu'ils aborderont au cycle secondaire 1^{ère} AS.

- Les supports de transmission dans ces établissements sont presque nuls. Les manuels scolaires conçus par l'I.P.N (institut pédagogique national) ne peuvent être exploités qu'à un faible taux : la progression proposée dans les manuels n'est pas toujours à la portée d'un public hétérogène. A l'exception d'une minorité d'enseignés (public scolaire de milieu favorisé) le reste dispose d'un répertoire lexical très limité.

- Les enseignants ne disposent pas d'une certaine liberté de manœuvre pour proposer d'autres itinéraires d'appropriation en adéquation avec le niveau réel de leur auditoire (contraintes institutionnelles, emplois du temps nombre d'heures de français ...). Les programmes institutionnels sont incohérents, la progression thématique ainsi que les contenus métalinguistiques ne sont pas fonctionnels et de ce fait inadaptés aux niveaux réels de notre population scolaire.

- Certains élèves issus de milieux défavorisés arrivent en chasse de 1^{ère} AS avec des lacunes très significatives voire insurmontables.

Lecture : Ils ne sont qu'au stade du déchiffrement .

-Incapacité de lire un texte d'une manière autonome,

-Ignorance totale de la typologie textuelle. Les raisons de ces désaffections sont multiples,

-Les deux classes testées sont surchargées (42 et 38 élèves) l'enseignement dispensé est un enseignement de masse ,

-Tous les élèves travaillent avec le même rythme en adoptant les mêmes itinéraires,

Le temps alloué à cette discipline (3 heures par semaine plus une heure de soutien pour le rattrapage) ce sont autant d'éléments qui accentuent d'avantage l'écart et ne permettent pas à l'enseignant de pratiquer un enseignement différencié ni de procéder à une évaluation formative.

Public testé :

Notre enquête porte sur deux classes de niveau différent.

§ Neuvième année fondamentale.

§ Première année secondaire (seconde)

§ La majorité des élèves testés en 1^{ère} année secondaire, n'ont pas encore maîtrisé les connaissances de base qu'ils s'agissent de grammaire, d'orthographe d'usage, d'orthographe grammaticale ...

Les résultats scolaires de la langue française à la fin de l'année pour la majorité des élèves demeure, une production écrite incertaine.

Nous avons également remarqué que les différences intellectuelles ont pour origine les inégalités socio-économiques, et le système éducatif familial serait une variable intermédiaire entre la classe sociale et le développement cognitif de l'élève.

Conclusion :

L'environnement linguistique, ainsi que l'uniformité de la méthodologie préconisée dans la pratique pédagogique entravent l'acquisition du français langue étrangère. Il est impossible de prendre en charge la totalité des élèves du fait du nombre, avec leurs diversités sociales, environnementales et psychologiques.

Nous pensons que le manuel de l'élève ainsi que le guide méthodologique qui l'accompagne avec les réaménagements et la réécriture, ont conduit à une inadaptation de ces manuels pour la prise en compte des difficultés individuelles des apprenants.)

Ces carences semblent ne se résorber qu'à un rythme très lent, ensuite subsister même ça et là en séquelles et freiner la progression dans son ensemble. Les résultats scolaires de la langue française à la fin de l'année pour la majorité des élèves demeure, une production écrite incertaine, voire laborieuse.

La détérioration du niveau des élèves de l'avis même du corps enseignant est due à des facteurs propres à notre système éducatif et ce, depuis l'avènement de l'école fondamentale avec l'application effective de l'ordonnance portant « arabisation » de toutes matières enseignées. Certains enseignants incriminent aussi la méthode d'enseignement pratiquée à l'école fondamentale et particulièrement la méthode globale (SGAV) structuro-globale audio- visuelle, ainsi que d'autres **stratégies méthodologiques plus ou moins globalisantes préconisées dans l'enseignement du F.L.E dans les écoles algériennes.**

Chapitre IV

Méthodologies utilisées pour l'enseignement Du français langue étrangère

L'environnement politique, social détermine le degré de réceptivité, d'intérêt et d'approbation pour la première langue étrangère chez nos élèves. Ceux des années 60 et 70 étaient plus motivés pour la langue française que ceux des années 80 et 90, pourquoi ? parce que le statut politique du français a radicalement changé, on veut coûte que coûte avec « l'importation » de l'école fondamentale plagiée d'un modèle atypique sans tenir compte de nos réalités socio- économiques et historico- géographiques, faire de nos élèves des êtres robotisés dont le rôle primordial consiste seulement à « avaler » systématiquement (la méthode implicite) des notions compliquées qui ressemblent beaucoup plus à des opérations mathématiques et de stéréotypes qu'à des productions spontanées et intelligentes. Il est à souligner que la mentalité « d'ex-colonisés » prévaut lourdement sur certains groupes sociaux et influe négativement sur les prédispositions sensorielles, psychologiques de nos élèves. Si à une époque donnée, presque toutes les disciplines sont enseignées en français, ce qui a contribué positivement à nos élèves de mieux appréhender la langue de « Molière » si complexe de par les difficultés inhérentes, l'élève d'aujourd'hui, se trouve bloqué apeuré, voire complexé d'oser s'exprimer en langue française à cause des pièges aux conséquences psychologiques et déshumanisantes sur la personne dues aux interfaces linguistiques que l'environnement scolaire et social et même parfois les enseignants y participent entièrement .

Les enseignants de F.L.E ne ménagent certes pas leurs peines pour amener tant bien que mal leurs élèves à s'intéresser aux contenus d'apprentissage qu'ils dispensent.

Malheureusement les méthodologies habituellement préconisées dans l'enseignement du français langue étrangère restent inopérantes, parcequ'elles reposent sur une conception erronée de l'intérêt et surtout de ses déterminants.

On rappellera ici l'historique des différentes approches :

DES METHODES TRADITIONNELLES AUX APPROCHES DIVERSIFIEES.

1.1.) de 1962 à 1974 :

L'enseignement du français visait un objectif essentiellement culturel, puisque la progression était fondée sur un programme d'œuvres à étudier (littérature française, puis introduction d'œuvres d'auteurs algériens).

La démarche était de type traditionnel : activités cloisonnées organisées en séquence didactique hebdomadaire et visant en fait le perfectionnement linguistique. Les notions de base étant déjà installées, ainsi que l'accès aux grandes œuvres.

- La méthode traditionnelle semble avoir été dominante en Europe pour les langues vivantes dès la fin du 16^e siècle et au 17^e siècle. Contestée au 18^e siècle, elle a connu son plein épanouissement au 19^e siècle, en particulier en Allemagne, et a continué à être utilisée pendant une bonne partie du 20^e siècle. C'est elle qui inspire encore les programmes de nombreuses universités et on retrouve des éléments dans les manuels de langue les plus récents.
- Avant l'introduction des langues vivantes, les langues mortes - latin et grec - langues de culture, étaient seules enseignées. IL est donc normal que l'on ait calqué l'enseignement des langues vivantes sur le seul modèle existant. C'est ainsi qu'en partant, au début, de petites phrases et, très vite, de textes d'auteurs,
 - On lisait,
 - On expliquait le sens des mots ,
 - On présentait des règles de grammaire ,
 - Enfin on traduisait ,
- Aucun objectif nouveau n'était fixé à cet enseignement, on se contentait de reprendre celui que l'on s'était fixé pour l'enseignement des langues mortes:
 - Étendre la culture générale,
 - ET il n'y avait de culture que littéraire,
 - Développer les facultés de raisonnement et d'analyse ,
 - D'où des types d'exercices proposes,
- Le manuel de F.L.E. conçu par l'IPN proposait:

<u>Contenu</u>	<u>Méthodologie</u>
<ul style="list-style-type: none">- des thèmes édifiants, moralisateurs- une langue écrite, soignée- une recherche d'effets littéraires	<ul style="list-style-type: none">- lecture suivie et dirigée.- explication du sens.- description des formes.- exercices d'application.- traduction (version / thème)

1.1.1) Quelles observations peut-on faire sur cette méthode?

- * Elle développe la compréhension de textes écrits, une connaissance passive de ces textes.
- * On ne s'intéresse pas à la production orale: parler en classe reste une tâche extrêmement difficile.
- * La production écrite est médiocre, artificielle, faite de stéréotypes.

1.1.2) De 1984 à 1988:

Plutôt que d'expliquer, d'analyser un texte écrit et de le traduire, on découvre qu'il vaudrait mieux présenter directement la langue sous sa forme orale.

Le mot "direct" indique que l'on souhaite éliminer la méthode "indirecte" qu'est la traduction.(méthode utilisée actuellement dans le 1er palier)

En effet, l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L.E. en s'interdisant d'avoir recours à la L.M. : il enseigne directement la L.E. en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L.E. elle-même. La 1^{ère} étape, celle des *mots concrets*, c'est-à-dire se référant à des réalités qu'on peut montrer ou mimer, est nécessairement orale et met en jeu le corps, dans des activités qui imitent les échanges naturels mais qui restent très artificielles: on ne demande pas, sauf à de très jeunes enfants, de nommer une réalité qu'on sait connue de son interlocuteur; on ne décrit pas les actions qu'on est en train de faire....

Ensuite, on passe à des réalités qui ne sont plus présentes dans la classe ou qu'on ne peut mimer aisément, mais qu'on peut dessiner au tableau ou observer sur des images; avant d'introduire, essentiellement à l'aide des mots appris antérieurement qui permettent d'en préciser le sens, les *mots abstraits* et les textes, littéraires ou non, où ils apparaissent. Ainsi, peut-on développer un apprentissage de la L.E. sans que l'enseignant ait recours à la L.M., ce qui ne signifie pas que les apprenants n'y font pas appel silencieusement.

1.1.3) Quelles observations peut-on faire sur cette méthode?

- Il y a un progrès dans la mesure où "en montrant" on fait d'abord entendre. La forme orale du langage est donc première alors que la méthode traditionnelle part systématiquement de l'écrit mais le progrès est plus apparent que réel.
- Il est faux d'affirmer que l'on peut passer directement de la réalité montrée à la formulation en langue étrangère: il y a toujours traduction dans l'esprit de l'élève, elle existe bel et bien pendant l'instant où il perçoit le sens de ce qu'on lui montre.
- On ne peut pas montrer tout directement. Si on s'en tient là, on risque de se limiter dans des exemples:

- * De nomination: Voici..., c'est..., il y a...
- * De description: Je prends ... et je ... et d'enseigner une langue artificielle qui n'a rien à voir avec la langue que l'on souhaite faire apprendre.
- * Le dessin n'est pas toujours porteur de sens pour l'élève algérien et amène le professeur à traduire, et, par la force des choses, l'élève se retrouve placé devant le texte écrit.
- * Comme dans la méthode traditionnelle, on accorde bien plus de place à la compréhension qu'à la production, c'est pourtant la production qui est la difficulté majeure dans l'acquisition du français langue étrangère en Algérie.
- Un effort très net est fait au niveau grammatical dans le sens d'un allègement certain, mais on reste au niveau de l'analyse, d'une analyse traditionnelle. En méthode audio-orale, la L.E. est présentée à travers des dialogues de langue courante, mais ceux-ci ne sont plus répétés par l'enseignant ni d'ailleurs enregistrés sur des magnétophones.
- * De plus, ces dialogues sont élaborés en fonction de la progression choisie: chaque réplique contient une phrase dite "de base", c'est-à-dire ayant une structure qui sert de modèle aux apprenants pour produire de nouvelles phrases par de simples opérations de *substitution* ou de *transformation*. Ces "phrases-modèles" servent de base à des exercices de structure qui seront pratiqués jusqu'au sur-apprentissage pour arriver à des habitudes quasi-réflexes.
- * On veille à ne pas alourdir l'apprentissage par des leçons trop riches lexicalement ou grammaticalement: il s'agit de progresser pas à pas, afin que l'apprenant puisse bien "fixer" une structure avant d'en apprendre une autre.
- * Dans la mesure où on accepte l'idée que l'apprentissage d'une langue est un phénomène automatique, on rejette tout **travail d'explication** ou toute analyse réflexive qui "pourrait faire obstacle à l'acquisition des automatismes linguistiques".

On voit que la méthode audio-orale tire l'essentiel de son originalité des exercices structuraux et de la progression rigoureuse que ceux-ci impliquent. Les traditionnels tableaux de conjugaison ou les listes pronominales disparaissent des manuels.

- * Une telle forme d'apprentissage fait "manipuler" la langue mais n'entraîne pas l'élève à "communiquer".
- * Les exercices structuraux ennuyaient les apprenants, et ceux-ci ne parvenaient pas à passer de la manipulation guidée des structures à leur emploi approprié en communication réelle: on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase qu'il nous adresse: si à la phrase *Ferme la porte*, on répond comme dans l'exercice: *Ferme-la*, le risque communicatif est grand.
- * Une programmation stricte, sans effort, évitant à tout prix la faute, est-elle un moyen d'apprentissage aussi solide que l'on croit?
- * Peut-on sérieusement rejeter "toute explication"?

* Comment, après avoir strictement limité la quantité de vocabulaire introduit, passer à une acquisition plus étendue?

L'objectif visé était un objectif linguistique, vu que la dégradation du niveau nécessitait que l'on renforce les notions de base.

La progression était fondée sur un programme de grammaire fonctionnelle, qui aboutissait beaucoup plus à l'acquisition d'un savoir sur la langue que de la langue elle-même.

La démarche était encore de type traditionnel, mais des idées étaient lancées pour un renouvellement méthodologique (unité didactique, linguistique du discours etc).

On peut noter une certaine incohérence dans la démarche suivie à cette époque, où l'on alliait la psychologie du comportement et la grammaire fonctionnelle, qui était alors en honneur à l'université d'Alger et qui est axée sur le rôle des éléments linguistiques dans la communication.

1.2) après 1988 :

L'approche est conçue en fonction des objectifs de fin de cycle. C'est ainsi que, pour préparer les apprenants à aborder l'enseignement supérieur avec plus de chance de succès, on fixe à l'enseignement du français un but formatif : développer certaines capacités intellectuelles (analyse, discrimination, synthèse, anticipation, application ...) doter les apprenants de modèles d'expression aux niveaux formel (techniques d'expression) et discursif (typologie textuelle).

La progression est basée sur une typologie des textes les plus courants que les apprenants peuvent être amenés à comprendre ou à produire, les activités sont intégrées dans un ensemble organisé, (l'unité didactique).

Pour la première fois, l'appareil didactique est conçu pour répondre à des objectifs clairement définis, ce qui montre que l'on peut adopter une approche originale, qui ne s'inspire pas nécessairement des grands courants.

Il semble que, actuellement, l'enseignement du français connaisse une situation de blocage : les résultats ne sont pas satisfaisants mais l'on ne sait pas dans quelle direction agir pour remédier à la situation.

1.2.1) remarques et commentaires :

Nous n'avons pas la prétention d'apporter des solutions. Nous ne suggérerons que des pistes, car il appartient à la réflexion collective de dégager des perspectives. Nous nous contenterons de quelques remarques, qui seront accompagnées de questions.

1- Toute action tendant à améliorer le rendement de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère doit procéder d'une approche systémique et prendre en compte les différents niveaux que nous avons évoqués au début (institution, enseignant, apprenant), car leur interdépendance fait que toute défaillance de l'un entraîne le dysfonctionnement de l'ensemble. Est-on prêt à accepter des changements à tous les niveaux ?

2- L'on ne peut optimiser les différents facteurs intervenant à ces trois niveaux sans une évaluation objective et précise qui définirait le (s) niveaux (x) au (x) quel (s) se situent les insuffisances ainsi que leur nature, permettant ainsi d'y remédier . Cette évaluation a-t-elle été faite ?

3- Il y a des aménagements relevant de la méthodologie, que les enseignants réclament depuis plusieurs années, par exemple la généralisation des séances de rattrapage à tous les niveaux ainsi que l'organisation des classes de langue selon le niveau des élèves (il suffirait pour cela de synchroniser les emplois du temps), afin de réduire les contraintes liées à la disparité des niveaux. Faudra-t-il que nous fassions comme disait cet ancien ministre : « répétez encore, on finira peut – être par vous écouter » ?

4- Nous avons tendance à insister, dans les directives officielles, sur les principes, sans indiquer les procédés pour les mettre en œuvre. Il arrive aussi que nos manuels proposent des procédés sans que les principes dont ils découlent aient été explicités quelque part, les enseignants sont alors incapables de justifier l'emploi de tel ou tel procédé. Jusqu'à quand cette disjonction entre la théorie et la pratique ?

5- Nous cherchons souvent à nous faire plaisir et à vouloir montrer que nous suivons au fait les plus récents développements dans les domaines de la linguistique et de la didactique, que nous intégrons dans nos approches sans nous demander si c'est de cela que nos apprenants ont le plus besoin . S'il est légitime de s'informer. Jusqu'à quand cette attitude narcissique est devenu le culte de la mode pédagogique ?

6- Nos outils didactiques sont réalisés en tenant compte des besoins des apprenants que nous avons connus il y a quelques années, et non des besoins de ceux qui auront à les utiliser après leur réalisation. Jusqu'à quand ce décalage ?

7- Nos outils didactiques restent trop longtemps en usage, ce qui fait qu'ils continuent à être utilisés bien après qu'ils soient dépassés Faudra-t-il imprimer une date de péremption sur les manuels ?

8- Nous avons exclu le fait culturel de nos approches. Pourtant, tous les textes organiques parlent des langues étrangères comme moyen d'ouverture sur le monde, sur la culture de l'autre. C'est un élément qui peut aussi susciter la motivation chez l'apprenant. Pourquoi alors nous priver de recourir à ce que les

textes nous permettent officiellement ? Pourquoi ne pas intégrer la dimension culturelle dans la progression thématique des dossiers de langue ?

9- Il n'y a pas en fait de bonnes et de mauvaises méthodologies. Quand nous décrétons que telle méthodologie n'est pas-ou n'est plus-adaptée, sommes-nous sûr d'en avoir tiré le meilleur parti et que les résultats n'ont pas été faussés par l'intervention d'autres facteurs (motivation, environnement, compétence de l'enseignant ...) ?

10- Nous n'autonomisons pas les enseignants, alors qu'avec l'hétérogénéité des niveaux, ils ont besoin d'une marge de manœuvre pour prendre réellement en charge les besoins des apprenants. C'est aussi une façon de les responsabiliser quant aux résultats obtenus. Peut-on marcher sur une corde raide avec les mains liées dans le dos ?

Malheureusement le manuel scolaire conçu par l'IPN ne prévoit pas ce genre d'activités, le contenu des exercices à notre avis n'est pas adapté au niveau des élèves. Le manuel propose dans une leçon une présentation organisée des notions afférentes à un sujet linguistique donné. Il appartient au professeur de privilégier (voire de sélectionner) dans ce lot d'informations celles qui correspondent précédemment aux besoins diversifiés du public scolaire. En ce sens, on peut dire qu'il n'y a pas de leçon standard, les lacunes des élèves n'étant pas les mêmes pour chaque activité métalinguistique.

Une même classe se montrera ainsi dépouvue face au maniement de la phrase interrogative que face au maniement de la phrase impérative. Le rôle irremplaçable de l'enseignant consiste à cerner dès lors, pour une leçon donnée les déficiences langagières de sa classe et à puiser dans un manuel les matériaux pédagogiques de nature à réduire ces lacunes par le biais d'une pédagogie de remédiation. Cela implique bien évidemment, que l'enseignant de F.L.E en face d'une classe hétérogène doit proposer un éventail d'exercices suffisamment nourris et gradués répondant à des besoins urgents et à des objectifs précis pour correspondre aux différents besoins de ses élèves.

1. Besoins

- La méthode comporte-t-elle une analyse des besoins du public?
- Par quel procédé?

2. Objectifs

- Les objectifs généraux de la méthode visent-ils à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication?
- La sélection du contenu et la progression sont-elles de type

6. Grammaire

- Le travail proposé à l'apprenant permet-il de conceptualiser le fonctionnement du F. L.E.?

7. Méthodologie

- Les procédures méthodologiques sont-elles diversifiées?
- Sont-elles différentes de celles des méthodes audio-visuelles

notionnel-fonctionnel?

3. Contenus

- Le contenu linguistique est-il choisi par rapport aux fonctions et notions retenues?
- Quelles sont les fonctions retenues?

4. Aptitudes

- Le travail sur les différentes aptitudes est-il différencié?

5. Supports

- Les supports sont-ils authentiques, fabriqués? Sont-ils diversifiés?

traditionnelles?

- Rendent-elles l'apprenant autonome?
- Pour chaque activité, l'objectif de travail est-il clairement défini?
- Certaines activités permettent-elles une communication réelle dans la classe?
- La proportion d'activités créatives est-elle suffisante?
- L'étudiant peut-il mettre en pratique sa compétence de communication?

8. Apprentissage

- La méthode propose-t-elle plusieurs stratégies d'apprentissage?
- L'étudiant a-t-il la possibilité de parler de son apprentissage?

Tel est donc, dans l'ensemble, le dispositif pédagogique varié dans les itinéraires individualisés que nous souhaiterons intégrer dans nos classes avec nos élèves apprenant le F.L.E . Cette démarche de base est plus que nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée. Nous savons que ces questions poussent l'enseignant à prendre des initiatives, à faire des choix, à prendre des décisions, ce qui constitue de notre point de vue les premières étapes de l'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. On voit immédiatement les avantages de cette démarche pratique et peu coûteuse : elle évite les clivages psychologiques et sociaux, tout en assurant chacun de l'assistance dont-il a besoin.

Dans cette perspective, nous souscrivons à l'idée que chaque enseignant de F.L.E dispose pour sa part d'un système personnel de pilotage de l'enseignement, qu'il décalque de ce qui lui convient personnellement quand il apprend son propre système de pilotage.

Il ne s'agit pas d'imaginer naïvement que l'enseignant ait à se caler sur le système de l'élève. Comment d'ailleurs le pourrait-il si chacun a le sien propre ? non, il s'agit de repérer une diversité de paramètres qui diversifient les individus en situation d'apprentissage et de s'en servir comme entrées pour différencier la pédagogie⁽¹⁾. Cette dernière expression est d'ailleurs préférable à celle de

¹ - J-louis Gouzieu.1991 La variété du français à apprendre. Paris, Edition universitaire, (coll Mésonance) Page 112.

pédagogie différenciée, parce qu'elle met d'avantage l'accent sur la diversification des pratiques à entreprendre, « pédagogie différenciée » est trop statique et laisse entendre qu'une nouvelle méthode enfin efficace aurait été expérimentée avec succès, rendant obsolètes les précédentes. La « Différenciation pédagogique » joue d'avantage sur une modification essentielle des attitudes.

Nous pensons que cette méthodologie centrée sur l'apprenant peut se traduire de diverses façons ; l'enseignant de F.L.E dispose d'un clavier suffisamment étendu de possibilités d'actions pédagogiques lui permettant de différencier les contenus, les horaires les exigences terminales, c'est à dire qu'on peut au départ de contenus identiques d'un même « programme » différencier les approches, en diversifiant les procédures d'apprentissage .

Ainsi, une même activité de langue (cf Activités de remédiation) une même leçon, pourra être proposée à tous, mais la démarche mise à la disposition de chaque groupe de niveau au moment de la résolution du problème sera différente.

La question qui est posée à l'école aujourd'hui, la question que les enseignants les parents, les élèves lui posent, est celle de sa capacité à imaginer des solutions nouvelles qui échappent au danger de l'enfermement et à celui du traitement égal, nous pensons que le fait d'isoler les élèves dits en « difficulté » risquent de les engager dans une spirale de l'échec. Nous avons pris le risque de soumettre cette idée lors d'une rencontre avec l'association des parents d'élèves, nous avons été surpris d'apprendre qu'ils ont émis une fin de non recevoir.

Ils n'ont pas été favorables à l'idée de constituer des groupes de besoin en dehors de la notion de classe avec des itinéraires individualisées.

Nous savons que le fait de traiter tous les élèves à égalité en leur proposant la même stratégie risque à coût sûr de creuser l'écart. En tant que pédagogues nous essayons donc d'inventer des itinéraires pédagogiques capables de traiter la différence sans être amenés à constituer des groupes hétérogènes.

On ne le dira jamais assez, c'est la notion de classe qui nous ligote, qui nous fait basculer de solutions homogènes à des solutions hétérogènes ¹ C'est la notion de classe qui nous enferme dans des progressions linéaires.

Assouplir la classe dira Philippe Meirieu, c'est par exemple, y introduire de larges plages de travail individualisé (...) prendre le temps du suivi individuel. Assouplir la classe, c'est diversifier les formes de regroupement des élèves, leur proposer des activités adaptées à leurs difficultés. Assouplir la classe c'est aller vers une gestion souple de l'emploi du temps, assouplir la classe, c'est organiser l'ensemble des activités de l'U.D à partir d'un diagnostic initial rentrant dans le cadre d'une évaluation formative. Assouplir la classe, c'est négocier avec les élèves des stratégies de remédiation qui leur permettront de progresser. La méthode traditionnelle est loin d'avoir méconnu cette exigence, mais à notre avis elle y a souvent répondu par des simulacres. Ainsi, l'approche communicative a

¹ - Pédagogie différenciée, 1986, Pertinence et ambiguïté « Différencier la pédagogie » pourquoi ? Comment ? CRPD Lyon, Page 36.

longtemps pu donner le change, car elle fait effectivement appel à l'activité des élèves, ceux-ci accomplissant personnellement des pas sous la direction de l'enseignant. L'inconvénient principal de ce procédé est son caractère directif et analytique. Livré à lui-même, l'élève est incapable de résoudre le problème, et doit réinventer la solution personnellement par une procédure classique d'essais et erreurs.

En fait, il s'agit d'une véritable auto-formation, l'élève aura donc à réfléchir, à se représenter la situation, à revoir les connaissances acquises et surtout à rechercher dans son environnement d'autres informations éclairantes sur le support choisi de manière à ce qu'il soit le plus évocateur possible. Nous pensons qu'il s'agit là d'une des démarches les plus formatrices, car permettre aux élèves de traduire concrètement sur le terrain un mode d'organisation et de travail, constitue une base d'orientation pour l'apprentissage. L'enseignant propose par exemple une grille d'auto-évaluation qui consiste à demander aux élèves de répondre par oui / ou par non /, les réponses ainsi obtenues serviront de guide méthodologique, démarche qui amplifie l'effet positif de la pratique pédagogique, car les élèves s'approprient l'apprentissage avec une énergie et un enthousiasme accrus par le plaisir qu'elle leur offre de choisir et décider.

1.4) Organiser son temps et travailler méthodiquement :

01	Sais-tu par cœur ton emploi du temps de la semaine ?	oui	non
02	Réserves-tu à l'avance telle ou telle heure pour faire un travail ?	oui	non
03	Pends-tu le temps de préparer ton cartable en vérifiant ce que tu as à faire et à rendre le lendemain matin ?	oui	non
04	Prévois-tu comment tu utiliseras la ou les heures de permanences ?	oui	non
05	Pendant le week-end, réserves-tu au moins deux heures de travail scolaire ?	oui	non
06	Penses-tu à vérifier le temps que tu passes en moyenne à faire un travail ?	oui	non
07	Arrives-tu à rester sur un seul travail sans te disperser sur d'autres travaux ?	oui	non
08	Pendant le week-end, est ce que tu penses à ranger tes affaires, à préparer la semaine suivante ?	oui	non
09	Regardes-tu la T.V tous les soirs après 20 h 30 ?	oui	non
10	Peux-tu t'isoler facilement pour travailler dans le calme ?	oui	non
11	Réserves-tu du temps pour les travaux difficiles plutôt le matin du samedi ou du dimanche ?	oui	non
12	Travailles-tu souvent en suivant une émission de T.V ?	oui	non
13	Tes classeurs et tes cahiers sont-ils tenus à jour, bien présentés ?	oui	non
14	Penses-tu à revoir des difficultés ou des résumés pendant certains moments libres ? (Ex. Une demi-heure de préférence ou du temps de battement à la maison avant un repas) ?	oui	non

15	Prends-tu du temps pour faire des révisions ?	oui	non
16	Réserves-tu du temps pour la lecture ?	oui	non
17	Penses-tu à noter par écrit ce que tu n'as pas compris pour le redemander au professeur ou à un copain ?	oui	non
18	Travailles-tu souvent après 21 h ?	oui	non
19	Sais-tu quand il faut t'arrêter de travailler pour te reposer ?	oui	non
20	Trouves-tu facilement ce que tu cherches dans un dictionnaire, une encyclopédie, un Atlas ?	oui	non
21	Penses-tu que le fait de respirer à fond facilite ton attention à un travail scolaire ?	oui	non
22	As-tu une chambré ou un coin où tu peux travailler dans le calme et te concentrer ?	oui	non
23	Habituellement est-ce qu'il y a beaucoup de choses sur ton bureau ? Papiers, livres, cahiers ...	oui	non
24	Prends-tu le temps de reprendre certains travaux déjà faits pour les corriger ou les améliorer ?	oui	non
25	Regardes-tu souvent la T.V avant 20 h 30 ?	oui	non

1. Daniel Hamline, 1998 (13^{ème} tirage), Les objectifs Pédagogiques, Paris, ESF, Pédagogie, Page 112.

Conclusion :

Travaillant avec des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, nous ne pouvons faire autrement que de tenir compte de leur style cognitif et de leur façon d'apprendre. Chacun d'eux a son mode particulier de fonctionnement et représente un défi pour l'enseignant. Les premières interventions doivent miser sur les forces cognitives. Il ne faut cependant pas en rester là, il faut aider l'élève à développer certaines habitudes mentales, certaines stratégies qui, jusque là, étaient lacunaires ou inexistantes. Toutefois, il ne suffit pas de baser son enseignement sur les façons d'apprendre des élèves. Il faut surtout impliquer ces derniers dans leur propre démarche d'apprentissage(1), les rendre conscients des moyens utilisés et de leur efficacité. Leur apprendre à « gérer » leurs forces et leurs faiblesses. La mise en place d'une différenciation pédagogique dans le cadre de ce projet, consiste à élaborer un diagnostic initial portant sur les principales difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage du F.L.E **au double plan de l'oral et de l'écrit.**

1. Daniel Hamline, 1998 (13^{ème} tirage), Les objectifs Pédagogiques, Paris, ESF, Pédagogie, Page 112

Chapitre V

ELABORATION PROGRESSIVE DU DIAGNOSTIC INITIAL :

Nous avons repris volontairement la formule commode des conseils de classe : les élèves en difficulté. Par simplification maladroite, une telle appellation résume le fait que ces élèves ne réalisent pas le parcours conforme à la prévision des programmes et des cursus, est ce pour autant une catastrophe pour eux comme pour le système éducatif dans son ensemble?

Nous aborderons dans ce chapitre la difficile question des origines et des causes de ce qui constitue le malaise de nombreux élèves.

Notre propos est d'approcher un tant soit peu la difficulté scolaire pour élaborer le diagnostic initial préalable indispensable à toute séquence de pédagogie différenciée. Il porte sur les productions d'élèves dans la réalisation d'objectifs cognitifs, méthodologiques ou comportementaux déterminés par les enseignants.

- Notre démarche a donc la modestie du praticien : Nous tenterons d'identifier certains dysfonctionnements, et d'essayer de fournir quelques repères à partir desquels l'action pédagogique sera menée. Le choix du dispositif de remédiation sera motivé par la nature du type d'évaluation préconisé qui déterminera comment se fera la mise en place de ce dispositif. Même si l'évaluation sommative sera évoquée, elle restera insuffisamment riche en informations utiles sur les difficultés auxquelles on veut remédier.

Dans un premier temps, nous avons rassemblé quelques propos tenus par les élèves et les enseignants sur la réussite scolaire.

Il nous paraît opportun d'effectuer ce diagnostic initial selon une évaluation formative dont les modalités de mise en place comprennent :

- La préparation du cadre de la grille,
- L'élaboration de la grille,
- Le choix du support,

La mise en place d'une différenciation de la pédagogie consiste à élaborer un diagnostic initial portant sur les résultats des élèves comme il est tout aussi révélateur d'observer les domaines dans lesquels échouent nos élèves dans l'apprentissage du F.L.E dans les écoles fondamentales en Algérie.

L'analyse des résultats des élèves nous montre clairement qu'ils souffrent d'acquisitions mal maîtrisées soit dès le cursus primaire, soit chaque fois qu'il s'agit de réinvestir dans les situations de travail personnel, ces anomalies sont de tous ordres : les unes dans le champ cognitif qui pénalise l'élève médiocre, les

autres relevant d'habilités ou d'attitudes décisives lorsqu'il faut mener à terme un travail ou fournir une prestation avec assiduité et régularité.

Donc, un diagnostic initial utile, qui s'organise à partir d'une évaluation formative, offre à coup sûr des éléments d'informations et des points de repères précis, concernant toutes les lacunes significatives pour favoriser la différenciation des processus.

L'élève a une intuition, une sorte de pressentiment ... mais il globalise les difficultés, ex : « moi, je suis nul en orthographe », il fait du paupérisme « plus j'étudie, moins je sais ». C'est un état de fait une évidence quasi-immuable. Il pense ne rien savoir-faire. Il se dévalorise.

Après une discussion individuelle auprès de 40 élèves d'une classe d'examen (B.E.F).

- 10 disent ne pas savoir dissenter,
- 10 n'avoient pratiquement rien retenu de ce qu'ils ont appris,
- 06 ne sont qu'au stade du déchiffrement monosyllabique,
- 02 n'ont aucun pré-requis,
- 10 avouent être capable de reconnaître les différents types de textes,

Ces quelques repères traduisent bien le désarroi de ces élèves en difficulté, source de démotivation et de manque d'efficacité. Ils mettent en évidence la difficulté de l'école elle-même à répondre à la demande, maladroitement mais bien réelle de ce public hétérogène.

Le niveau de langue de nos élèves, montre que leurs expressions est pauvre, la formulation pénible, laborieuse, voire imprécise ... ponctuées d'onomatopées, ou appuyée par un langage gestuel héritée de la méthode S.G.A.V préconisée dans l'enseignement du F.L.E à l'école primaire ... cependant cette pauvreté ne les empêchent pas de communiquer.

En 7^{ème} année fondamentale la production écrite qui intrviendra à la fin du dossier de langue dans le cadre du projet « écriture » et de l'avis de tous les enseignants « indigeste ». On a constaté par exemple qu'à leurs rentrée en 8^{ème} AF, 70% des élèves n'écrivent pas plus de 60 mots pour construire des récits et ne parviennent même pas à identifier aisément les trois moments qui caractérisent le conte .

Le diagnostic initial dans le cadre de notre recherche peut être élaboré selon deux types d'évaluation : l'évaluation **sommative** et l'évaluation **formative**.

1.1) L'évaluation sommative :

Actuellement la plus utilisée en Algérie, elle revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre ou à la totalité de la progression durant l'année scolaire. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations

sommatives. Cette évaluation est ponctuelle et normative, car elle s'effectue selon des contrôles limités dans le temps et élaborés par rapport à des normes fixées en particulier par l'institution.

Elle devient une évaluation sociale parce que ses résultats traduits par des notes en chiffres ou en lettres, suscitent la sélection et l'orientation des élèves. L'évaluation sommative vise généralement à établir un bilan des apprentissages, de ce fait, elle peut donc être utilisée pour la mise en place d'une séquence portant sur la différenciation des contenus, mais à notre avis, elle n'est pas une condition suffisante pour obtenir des informations fiables sur les différents degrés de maîtrise des méthodes et des comportements et sur les façons de s'y prendre pour se les approprier. Le programme de la langue française du 3^{ème} palier de l'école fondamentale et du secondaire s'articule autour d'un certain nombre d'unités didactiques (dossier de langue).

L'Unité didactique (appelé aujourd'hui projet) est considérée comme un ensemble intégré d'activités visant l'installation d'une compétence de communication (orale et / ou écrite). Cette dimension intégrative des activités (lecture expliquée, syntaxe, orthographe, conjugaison, expression écrite ...) suppose qu'il y ait un lien de solidarité et de complémentarité entre les objectifs assignés au projet didactique, par conséquent la nécessité de s'assurer de la maîtrise de chaque objectif d'apprentissage abordé lors de l'exploitation du dossier de langue est nécessaire avant d'entamer la tâche suivante.

1.1.1) L'évaluation formative :

Nous pouvons dire que l'évaluation formative intervient nécessairement au début, pendant et à la fin du projet nous l'évoquons uniquement dans le cadre du diagnostic initial. Elle est formatrice, lorsqu'elle est partagée en auto-évaluation par les élèves eux-mêmes.

L'évaluation formative, participe à la formation des «élèves pendant qu'elle s'effectue grâce à l'explicitation du déroulement de l'apprentissage exigé. Elle est formative pour les enseignants, car elle leur fournit des données concrètes permettant de contrôler leur pratique pédagogique et de la remettre en question. Elle est fondée sur le principe de l'atteinte ou non par les «élèves d'objectifs opérationnels ».

L'évaluation formative est un instrument de formation puisqu'elle intervient non pas pour sanctionner mais pour aider l'élève à progresser dans son apprentissage. Elle est donc « centrée » sur l'élève puisqu'elle intervient pour le « guider », lui faire prendre conscience du cheminement de son apprentissage (lui faire découvrir des difficultés et lui donner les moyens de les surmonter).

Elle assure une régulation des processus de la formation dans la mesure où les informations qu'elle donne sur les résultats de l'apprentissage de l'élève

permettent une adaptation des activités d'enseignement au niveau réel de l'élève ou de la class.

L'objectif opérationnel est un objectif défini en termes d'opération à effectuer par l'élève. Dans une classe par exemple de 8^{ème} AF ; en français langue étrangère .

-Un objectif méthodologique : savoir rédiger une rédaction, et l'un des ses objectifs intermédiaires : savoir rédiger une introduction ont été déterminés pour le premier trimestre (programme officiel) ce qui correspond aux deux premières étapes de la différenciation. L'un des objectifs opérationnels pourra être : « au début de la rédaction, écrire une phrase avec un sujet un verbe, et un complément d'une subordonnée qui en présente le sujet ».

L'opération que les élèves de cette classe doivent réaliser ici est d'écrire cette phrase telle qu'elle est décrite dans la consigne.

L'évaluation d'objectifs opérationnels permet un diagnostic initial fructueux qui cible avec clarté où et quand lors du déroulement de l'apprentissage un élève a buté contre un obstacle et a éprouvé des difficultés. L'évaluation formative nous montre clairement les écarts réels entre les élèves et l'objectif visé. Elle donne la possibilité à l'enseignant de moduler son cours en fonction du niveau réel de son auditoire. Dans une perspective Néobéhavioriste, l'évaluation permet le recueil d'informations sur les résultats des élèves dans l'appropriation d'un contenu. Elle s'effectue en comparant les performances des élèves à des critères pré-établis dans le cadre d'une pédagogie de la maîtrise des objectifs. Dans une perspective cognitiviste, le recueil d'informations porte également sur les résultats, mais aussi sur les processus d'apprentissage (Elle porte sur les itinéraires individuels suivis par chaque élève), en mettant l'accent sur les informations concernant le fonctionnement cognitif de l'élève et sur le caractère de ses processus d'apprentissage, plutôt que sur la correction des résultats, les erreurs sont considérées instructives, car elles révèlent les représentations et les procédures utilisées par l'élève pour réaliser une tâche. Elle cherche à pousser l'élève à élaborer de nouvelles stratégies.

La combinaison de ces deux perspectives nous permet d'obtenir un diagnostic initial.

1.1.2) Conclusion :

Nous pensons qu'il est nécessaire de prévoir la mise en place d'un diagnostic initial comme point de départ d'un processus d'apprentissage dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Les enseignants de F.L.E en ressentent le besoin mais ne savent pas quand et comment le faire.

Cependant, on remarque une timide tendance à la systématisation d'une évaluation diagnostique sous la forme de tests de connaissances en 1^{ère} AS .

Pour permettre à l'enseignant d'élaborer des séquences de pédagogie différenciée, l'évaluation des pré-requis en début d'unités didactiques au double plan de l'oral et de l'écrit est incontournable et ceci est largement consenti, reste la mise en place de cette pratique dans les programmes et dans les documents pédagogiques de soutien.

L'initiation à cette pratique est l'autre aspect à considérer.

Afin d'appréhender les attitudes des enseignants et les remédiations qu'ils tenteront d'apporter au problème de l'amélioration du niveau, de leurs élèves par le biais d'une différenciation pédagogique nous nous proposons de procéder par une série **d'enquêtes**.

1.2) Enquêtes :

Dans ce cadre, plusieurs questionnaires que nous élaborerons et qui seront émis auprès d'une population de recherche précisée par l'échantillon.

Les interprétations des données recueillies (sur matrice) nous permettront de confirmer ou d'infirmer les hypothèses préalablement émises.

On peut proposer l'établissement du questionnaire en fonction des hypothèses avancées et qui ont découlé de la problématique. Les enquêtes porteront également sur le :

- Choix de l'échantillon (l'enquête s'adresse aux enseignants du F.L.E dans le fondamental. On choisira ceux susceptibles d'être confrontés aux problèmes des différences de niveaux)
- La limite du champ d'investigation orientée vers une population de recherche provenant de milieux socio-culturels différents.
- Les élèves et l'action magistrale, la présentation ou/et leçon (les professeurs s'intéressent à tous les élèves, ou à ceux qui suivent seulement ou à ceux qui sont particulièrement en difficulté)
- La progression pédagogique.
- L'appréciation des élèves par l'enseignant tient-elle compte des différences individuelles, à qui il peut présenter un modèle sécurisant ?
- Le repérage se fera d'abord en situation de classe sur les différences socio-professionnelles des parents qui participent à la genèse de l'inégalité des niveaux scolaires des enfants.
- Enquêtes effectuées auprès d'échantillons d'élèves du fondamental dès la rentrée scolaire (pour déterminer le profil d'entrée ...)
- Connaître les origines diverses des élèves leurs lacunes pour identifier les besoins et proposer un contenu pour une éventuelle mise à niveau.
- S'interroger sur la scolarité antérieure des élèves pour déterminer les causes de l'échec scolaire en matière d'apprentissage du F.L.E.
- Place de la langue française dans l'environnement social de l'enfant

- On proposera un questionnaire aux enseignants portant sur l'activité pédagogique en situation de classe.
 - 1- Lors de la présentation de vos leçons
 - Vous vous occupez de tous vos élèves.
 - De ceux qui suivent seulement.
 - Particulièrement de ceux qui sont en difficulté.
 - 2- Certains élèves ralentissent l'avancé de la leçon
Que faites – vous pour eux ?
 - Les inscrire au rattrapage.
 - Réduire le rythme de la classe.
 - Les délaisser.
 - Opter pour une pédagogie différenciée.
 - 3- Les élèves assimilent à des rythmes différents, vous vous occupez Particulièrement.
 - Des plus rapides à assimiler.
 - Des moyens.
 - Des plus lents.

1.2.1) Le choix du support pour le diagnostic initial :

La grille d'évaluation formative étant élaborée, l'étape suivante du diagnostic initial consiste à choisir un support dans la quantité de possibilités existantes. Nous avons privilégié deux types de supports ; **le support écrit** et le **support oral**.

1.2.2) Le support écrit :

Les supports écrits de l'évaluation dans son ensemble sont nombreux et variés. La population scolaire que nous avons testée sont les (9^{eme} AF et 1^{ere} AS) . Dans le cadre de cette recherche, les activités soumises au diagnostic initial dans le cadre d'une évaluation formative s'inscrivent dans la progression thématique des dossiers de langue, il s'agit de :

- Lecture / compréhension (1ere activité de l'Unité didactique)
- Expression écrite et orale

(A. Roosen/) a bien su mettre en lumière les avantages et les inconvénients des classes homogènes et hétérogènes. Il écrit notamment ceci, qui mériterait d'être médité.

L'organisation scolaire actuelle permet deux couples d'observations :

- Individuellement l'élève doué n'apparaît pas comme avantaagé par le système des classes homogènes ; socialement, la proportion d'élèves doués ne baisse nullement dans une population (mêlée)
- Individuellement, l'élève « moyen » ou « faible » progresse d'avantage dans les classes hétérogènes, socialement, les classes

hétérogènes permettent d'augmenter la proportion de performances élevées.

Tout se passe donc comme si les classes homogènes n'étaient propices qu'au maintien d'une certaine ségrégation sociale ».

La classe hétérogène traditionnelle semble paradoxalement constituer la meilleure solution d'avenir, à la condition d'y assurer une certaine individualisation.

Dans cette perspective, la constitution de groupes de niveaux, en dépit de ses inconvénients psychologiques et de ses difficultés matérielles, nous paraît susceptible de devenir une formule heureuse, à la condition qu'elle soit perfectionnée.

Une pédagogie de niveaux peut se traduire de diverses façons. On peut différencier les contenus, les horaires, les exigences terminales, mais on peut aussi, au départ de contenus identiques, d'un même « programme » avec la même progression, différencier les itinéraires, individuels, en diversifiant les approches méthodologiques, ainsi, une même activité de langue peut -être proposée à tous les élèves d'une même classe, mais le matériel mis à la disposition de chacun au moment de la résolution du problème sera différent, les avantages de cette stratégie pratique et peu coûteuse évite les clivages psychologiques et sociaux, tout en assurant chacun de l'assistance dont il a besoin .

Un des intérêts de cette approche est de faciliter la mise au point d'une pédagogie différenciée. Il s'agit de répartir la classe en trois groupes, l'enseignant proposera au départ d'un thème d'activité commun, trois niveaux d'objectifs à atteindre.

Seuls les enseignants en contact avec la classe connaissent les capacités intellectuelles des différents élèves, les relations qu'ils ont d'une part entre eux et leur enseignant. C'est en fonction de ces réalités concrètes que les enseignants prévoient la mise en place de séquence de remédiation par le biais de la diversification des exercices de consolidation prenant en charge chaque type de lacune dûment constatée lors de l'élaboration de l'écrit final (l'expression écrite est une activité qui interviendra à la fin du dossier), ce sont en fait les enseignants qui ont la latitude de proposer le type de solution à apporter pour chaque type de besoin . Il s'agit de définir les critères en fonction desquels s'opèrent le choix et la justification de tels **contenus d'enseignement**.

1.2.3) Quel contenu d'enseignement pour le support écrit ?

- Le contenu des exercices, c'est à dire les phrases et textes dont on les nourrit, doit être déterminé par plusieurs facteurs : le savoir des élèves ainsi que leurs capacités en termes de savoir et de savoir/faire seront connus au moyen d'un diagnostic initial, l'objectif visé doit être clairement exprimé.

La difficulté réside essentiellement dans les savoirs acquis des élèves (apprenants) qui sont souvent hétérogènes pour ne pas dire hétéroclites avec des capacités intellectuelles inégales, des aménagements de contingences de solutions

différentes, rendent la tâche des enseignants plus difficile. Face à cette situation préoccupante, nous pensons que la progression des unités didactiques, les textes proposés, ainsi que le choix des inventaires métalinguistiques, (Lexique, syntaxe, orthographe, conjugaison, expression écrite) ne doivent plus se situer à un seul niveau - par exemple- si l'on propose à une classe de 9^{ème} année fondamental de rédiger une synthèse partielle après une lecture individuelle d'un texte documentaire, et s'il se trouve que dans cette même classe des élèves qui ne sont qu'au stade du déchiffrement monosyllabique ; il est évident que cet exercice dépassera l'entendement des dits élèves. En revanche, il satisfera probablement d'autres élèves appartenant à l'élite de la classe. De la même façon l'exercice présenté par la suite sera vraisemblablement, hors de portée de l'élève moyen, bien incapable de gérer le type de phrases relevant du texte documentaire pris comme modèle d'expression (typologie textuelle).

Il faut donc prévoir, pour une même activité de langue, selon qu'il s'agit de vocabulaire, syntaxe, orthographe ou expression écrite, au moins deux modèles d'exercice, d'un degré de difficulté différente (Cf chapitre Remédiations). C'est la condition nécessaire pour que la prescription d'un manuel scolaire évite cet écueil si souvent répandu.

Satisfaire les élèves ayant les pré-requis nécessaires, mais noyer les élèves moyens et a « fortiori » les plus faibles, ou inversement. De ce fait nous prenons le risque de faire encourir aux plus doués l'idée de l'ennui et de la stagnation, c'est ce que nous essayons de proposer comme activités pour remédier à l'écart dûment constaté pendant la phase les activités de langue au cours des apprentissages.

La régulation est donc l'ensemble des procédures de négociations pédagogiques avec les élèves au cours desquelles on examine les méthodes employées par chacun à la lumière des évaluations. Cette activité portera sur l'organisation d'activités de soutien pédagogique de remédiation par le renforcement des acquisitions au moyen d'exercices de consolidation pouvant utiliser les ressources de l'enseignement programmé (exercices auto – correctifs). Dans cette perspective, nous pensons que la séquence de pédagogie différenciée portera également sur l'organisation spacio – temporelle des apprentissages. La révision des notions non maîtrisées et la mise en évidence de la relation qui existe entre les notions à apprendre, seront mises à profit pour mieux organiser les progressions notionnelles et les adapter au rythme de l'élève. Le but de la différenciation pédagogique en classe hétérogène est d'offrir une aide individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation à « postériori ». L'enseignant doit agir sur les rythmes d'acquisition en aménageant les progressions initiales au niveau de la classe, au double plan de **l'oral** et de **l'écrit**.

1.3) Le support oral :

Le support oral pour un diagnostic initial est intéressant afin d'approfondir celui qui a été réalisé par écrit : (selon Halina – PRZESMYCKI).

En fait la production spontanée des élèves pendant la séance de lecture compréhension pour la mise en situation, permet d'obtenir d'avantage

d'informations sur les processus d'apprentissages des élèves en vue de leur fournir une aide individualisée et méthodologique.

- Le support oral prend la forme d'un entretien portant sur le support utilisé en classe pour introduire le thème du texte support (Cf Remédiations) texte 4 intitulé « un épisode de la résistance algérienne ».

- Cette interaction exige qu'au moins 03 conditions soient réunies.

- Etre à l'écoute des élèves dans leur intervention.

- Donner le temps nécessaire à chaque intervenant pour s'exprimer librement sur le thème du jour.

- Expression spontanée (L'élève donnera libre court à son imagination).

Ces conditions à l'évidence sont à notre avis très difficiles à mettre en place dans un établissement scolaire à cause des contraintes institutionnelles, et la rigidité des emplois du temps.

Pour ce faire, nous proposons des heures dégagées, et une souplesse de l'emploi du temps.

1.3.1) Quel contenu d'enseignement pour le support oral ?

* Déterminer avec précision les activités sur lesquelles l'élève sera consulté : là où les activités, les difficultés, les comportements, les opinions, les décisions seront modifiés pour une prise en charge réelle de l'hétérogénéité des niveaux.

* Pour ce qui est de la recherche / compréhension par exemple.

* L'activité de lecture / compréhension de l'écrit est une séance par laquelle on entame le projet Pour qu'un élève s'exprime sur ses difficultés, des questions contraignantes lui seront posées puisque nous sommes dans le cadre scolaire d'un diagnostic pédagogique, mais la consultation doit se dérouler d'une manière libre et fluide. Les réponses formulées par l'élève nous informent sur les difficultés inhérentes à sa capacité de communiquer une information sur un thème précis. Il faut être attentif au processus de dialogue.

Il est nécessaire de reformuler les réponses de l'élève et pour cela trois méthodes peuvent être utilisées.

. Acquiescer par des mots courts ou des comportements encourageants.

Par exemple : oui, bien, d'accord, je vois, ou en faisant référence aux comportements : regard, sourire, grimace, de tête ... qui témoignent d'une écoute bienveillante. Il ne faut jamais interpréter, même si l'on détient une information sûre comme dans les cas de la mise en situation, ou de la lecture ou compréhension du texte (Cf remédiation).

.On peut répéter la phrase de l'élève telle quelle en l'introduisons par des expressions comme : " tu me dis que – Est ce bien cela ? " ou " Dans ce que tu me dis, je comprends que ... Est ce cela ? "

- Reprendre la phrase de l'élève sous une autre forme syntaxique sans en changer le sens.

- Ne pas projeter ce que l'on sait déjà des difficultés de l'élève car si on le force à parler d'une situation, il se fermera et l'entretien en sera

appauvri – C'est un travail qui mobilise tout un savoir faire et exige des dépenses en énergie, ce qui n'est pas de tout repos.

L'enseignant devra déterminer les stratégies d'apprentissage de l'élève, en modifiant au besoin la méthode d'enseignement, ce qui permettra à l'élève de surmonter la difficulté rencontrée et de s'engager dans un processus d'apprentissage constructif.

Les élèves dits en " difficulté " sont souvent " introvertis " et ne parviennent que rarement à s'adapter à cette nouvelle situation qui les pousse à être actifs. C'est une situation ni confortable, ni habituelle en classe. La régulation portera sur l'organisation d'activités de soutien pédagogique ainsi que les **stratégies de remédiation**.

1.3.2) Comment monter des stratégies de remédiation ? :

Ce point évoque la place du diagnostic initial dans une séquence de pédagogie différenciée. Il sert avant tout à évaluer les niveaux d'acquisitions des pré-requis par les élèves ; après la remédiation, il permet de vérifier les résultats de la différenciation pédagogique mise en place et de réguler les séquences futures.

L'hétérogénéité des processus d'apprentissage met l'accent sur l'importance de la motivation et des rythmes.

Le diagnostic initial s'inscrit donc, dans une progression pédagogique d'ensemble avant une séquence de pédagogie différenciée.

Le diagnostic sert alors à faire le point sur les acquisitions des élèves à un moment donné par rapport aux pré – requis de la langue enseignée (F.L.E).

Nous pensons qu'à partir de ces résultats, l'enseignant pourra organiser une séquence de pédagogie différenciée selon le dispositif choisi. C'est l'une des raisons qui nous a poussés à choisir le diagnostic initial en évaluation formative. Cependant son élaboration nécessite la préparation du cadre dans lequel la grille d'évaluation sera élaborée.

On doit déterminer les conditions favorisant le travail du diagnostic. Le seul moyen qui nous permettra de le réaliser, c'est la concertation qui facilitera la réflexion sur les objectifs opérationnels, base de l'évaluation formative. Pour cela, il est nécessaire de préciser les classes (9^{ème} AF et le 1^{ère} AS) ainsi que le moment où se fera le diagnostic .

Les enseignants de F.L.E sont favorables pour insérer ce moment tout à fait au début de l'année scolaire, forme d'évaluation diagnostique qui déterminera l'écart entre les élèves et permettra de vérifier leurs pré – requis antérieurs, des activités que tous les élèves doivent acquérir pour progresser avec les mêmes rythmes. Aucune évaluation correcte n'est possible si l'on n'a pas précisé exactement est à l'avance en termes **d'objectifs opérationnels** ce que l'élève sera capable de réaliser en fin de processus.

1.4) Exprimer les objectifs opérationnels :

Tous les enseignants n'ont malheureusement pas la capacité nécessaire d'exprimer dans un langage clair, précis et simple les objectifs opérationnels assignés aux différentes activités de langue, Pour cela, il faut être vigilant quant à l'explication des critères de réussite.

Pour bien définir l'objectif opérationnel d'une activité métalinguistique (rédiger par exemple 1 résumé en 1^{ère} Année), il faut donc se poser une question du type suivant : « Par quelle action, en fin de leçon, l'élève prouvera-t-il qu'il a acquis ce que je voulais lui faire acquérir par cette activité ? » et quelles seront les aménagements de contingences de solutions que l'élève devra mettre en place pour la résolution du problème ?

La fiche 4 illustre cette modalité ainsi que les dangers à éviter. L'objectif général et méthodologique : « être capable de rédiger un résumé en 1^{ère} AS » .

- L'objectif intermédiaire choisi est « l'organisation et la cohérence » .
- Il se traduit par douze objectifs opérationnels.

Etre capable de rédiger un résumé en 1^{ère} AS

- Deux objectifs intermédiaires : organisation et cohérence.
- Douze objectifs opérationnels.(1)

Organisation et cohérence	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Avoir clairement compris le message discursif 2. Avoir clairement compris la structuration syntaxique du texte support. 3. Avoir distingué idées essentielles des idées secondaires 4. Avoir distingué le thème dominant contenu dans le texte support. 5. Avoir utilisé à bon escient les articulateurs logiques 6. Avoir compris tous les points d'ancrage contenus dans le texte support . 7. Avoir traité chronologiquement les idées du texte . 8. Avoir utilisé le vocabulaire avec exactitude. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Avoir réussi à ne pas se contredire 10. Avoir utilisé à bon escient les exemples pour illustrer le point de vue de l'auteur. 11. Avoir rédigé le résumé dans une langue correcte et un style simple 12. Ne pas dépasser le nombre de lignes.

1. Daniel Hameline, 1998(13ème édition), Les objectifs pédagogiques, Paris, ESF, Pédagogie, Page 211.

L'expression (n° 11) : savoir rédiger le résumé dans une langue correcte et un style simple, ne peut servir à l'évaluation que si la notion de maîtrise de l'écrit a été préalablement acquise par les élèves dans leur cursus scolaire.

Le problème soulevé par les enseignants de la circonscription pédagogique d'AZZABA, est celui afférent à la complexité de la tâche qui nécessite pour son élaboration un temps relativement long dans la

préparation du diagnostic initial, ils ont souhaité constituer une équipe de recherche afin de se concerter pour mener à bien ce travail préliminaire.

- Nous pensons que cette étape et passionnante, est très formatrice pour les enseignants car elle les conduit souvent à réguler autrement leur pratiques pédagogiques, à découvrir les limites de leurs stratégies, le manque de clarté de leur vocabulaire et les erreurs qu'ils commettent quant au degré de compréhension de leurs approches méthodologiques par les élèves.

1.4.1) 1er exemple de séquence de pédagogie différenciée:

Situation de départ : Enseignement du F.L.E dans une école fondamentale en Algérie (Belloucif Allel – Wilaya de Skikda)

- Niveau : une classe de 8^{ème} AF
- Encadrement pédagogique : un professeur formateur et un professeur responsable de matière qui se concertent régulièrement pour la confection de fiches communes.
- Durée des activités retenues :
 - une séquence de lecture expliquée.
 - une séquence de vocabulaire.
- Lieu du déroulement de la séquence : une salle de classe.
- Objectif de la séance : conception de 02 fiches tenant compte de l'hétérogénéité des niveaux.

1.4.2) Place dans la progression :

Après une phase d'imprégnation (éveil de l'intérêt) présentée sous forme de questions se rapportant au texte support suivi d'un diagnostic, portant sur les connaissances des élèves sur le thème du jour.

Face à l'hétérogénéité des apprenants et afin de prendre en compte leurs besoins, il nous paraît indispensable d'agir simultanément sur la **différenciation des contenus**, ainsi que sur la **différenciation des stratégies**.

1.4.3) Différenciation des contenus :

En fonction des résultats du diagnostic initial le professeur formateur, en concertation avec le professeur responsable de matière répartissent l'ensemble des élèves en trois groupes de besoin :

- Groupe 1 : les élèves ayant très peu de connaissance.
- Groupe 2 : les élèves possédant le vocabulaire thématique nécessaire.
- Groupe 3 : les élèves ayant les pré-requis nécessaires.

1.4.4) Méthodologie :

***Première étape :** Elle prend la forme d'une discussion libre avec les élèves (les élèves donneront libre court à leur imagination) – expression spontanée.

***Deuxième étape :** la démarche de base est le travail autonome enrichi par l'utilisation de stratégies différentes suggérées par l'enseignant sur la base des déficiences langagières relevées au cours des apprentissages.

- **Le groupe 1 :** travaille sur un support visuel : activité faisant apparaître le thème dominant du texte support.
- A l'aide, d'un plan photocopie distribué, a l'aide d'un questionnaire contraignant qui soit court et simple.
- **Le groupe 2 :** travaille sur les documents iconographiques de leur manuel avec un questionnaire plus détaillé que celui du groupe 1 . Pour mener la même recherche , les élèves peuvent utiliser d'autres supports didactiques, d'autres documents se rapportant toujours au thème du texte support.
- **Le groupe 3 :** travaille sur le même texte avec un questionnaire joint.

1.4.5) Différenciation des stratégies :

Méthode :

-Le groupe 1 : Travaille conjointement et de façon semi-directive avec le professeur formateur qui l'aide à appréhender le sens au moyen d'un questionnaire pré-établi : la stratégie adoptée pour ce questionnaire est analytique et part de l'observation d'une situation concrète pour inférer des notions.

-Le groupe 2 : Travaille sur l'identification du modèle d'expression et de façon semi-autonome, le professeur formateur n'intervient que dans le cadre d'un " guidage " .

-Le groupe 3 : Travaille seul, suivant une grille de co-évaluation formative.

***Troisième étape :**

La synthèse collective s'effectue à partir d'un questionnaire contraignant amenant les élèves à reconstituer un texte correctement au double plan de la graphie et de l'orthographe (Groupe I).

- Produire un texte à partir d'un plan, d'un schéma (transcodage) .
- Percevoir et gérer l'organisation des énoncés en rédigeant un court écrit personnel. (Groupe 3).

***Dernière étape :**

- Elle consiste en un travail de consolidation pour permettre aux élèves de faire un travail de réinvestissement personnel dans des contextes différents indépendamment du texte support. C'est un travail d'Anticipation décontextualisée (réemploi et variantes).

Conclusion : Cette séquence d'apprentissage montre clairement de F.L.E nt que différencier les processus d'apprentissage signifie, pour l'enseignant varier ses approches pédagogiques en utilisant comme pratique de base le travail autonome.

Sans la présence de groupes d'élèves ainsi organisés, l'enseignant ne peut être disponible pour tous les groupes de besoin. Selon cette démarche, la différenciation portera sur les stratégies utilisées pour remédier aux difficultés particulières des élèves grâce au diagnostic initial (Cf chapitre Elaboration progressive du diagnostic initial).

- Selon une démarche enrichie par l'utilisation d'outils spécifiques 1

Tels que :

- l'auto et la co-évaluation formative.
- le contrat.
- les techniques de travail de groupe.

Tous ces outils poussent l'élève à prendre des initiatives, à opérer des choix à prendre des décisions, ce qui constitue les premières étapes d'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. Ce sont les résultats du diagnostic initial qui détermineront le choix des groupes constitués en concertation avec le collectif des enseignants. Le professeur responsable de matière dispose d'un clavier suffisamment étendu de possibilités d'action pédagogiques, lui permettant de diversifier ses approches méthodologiques en tenant compte du niveau hétérogène de son public.

* Ex : Déroulement d'une séquence d'apprentissage en expression orale.

ECOLE FONDAMENTALE : LALIOUI ABDELLAH

classe 9^{ème} AF : de

- Encadrement pédagogique : Un professeur d'application.
- Objectif de la séance : Reformulation à partir d'un texte documentaire.
- exploitation d'une partie des documents personnels.
- conception d'une fiche prenant en charge l'hétérogénéité du niveau.

Support : texte

Titre : un maître de la peinture Algérienne.

(Nasredine Dinet)

- progression / : A partir d'un support visuel montrant une œuvre d'art du peintre.

Phases de la leçon :

- a) Observation de l'image (support).
- b) questions se rapportant au thème du support.
 - Que représente la gravure ? Qui a peint ce tableau ?
 - la vie de l'auteur, ses œuvres (le thème dominant dans l'œuvre de l'auteur).

1. Gilberte niquet, 1987 : Enseigner le français pour qui ? comment ? Paris, hachette, pédagogie pour demain page 65.

lecture silencieuse du texte :

- **Lecture et exploitation par alinéa (le paragraphe)**.
- Est ce que Etienne Dinet est né en Algérie ?
- Où a t-il passé la plus grande partie de sa vie ?
- Etait -il musulman de naissance ?
- Quand s'est il converti à la religion musulmane ?

- Où a-t-il choisi de vivre et de mourir ?
- Pourquoi ?
- **Lecture fragmentaire (2eme paragraphe)**
- De quoi s'inspirait-il pour peindre ses tableaux ? Pourquoi ?
- Où trouve-t-on les tableaux d'Etienne Dinet ?
- Qu'espère-t-on obtenir après la publication de l'album sur Etienne Dinet ?
- Dans quel but ?

-Synthèse partielle : Nasredine Dinet est un peintre algérien d'origine française, il s'est converti à l'islam en 1913. Il a aimé l'Algérie. Il a réalisé plusieurs tableaux qui représentent les différents paysages de l'Algérie, nous devons lui rendre hommage.

Commentaire :

Cela permet de mettre aussitôt en pratique un apprentissage expliqué de façon magistrale. Ce qui nous permettra de réguler le cours en faisant apparaître concrètement les différentes étapes de l'exploitation du texte documentaire. La synthèse partielle interviendra à la fin de la séance en demandant aux élèves selon le moment où l'enseignant préfère arrêter le processus, de noter au tableau la production finale à partir d'un questionnaire contraignant. Pour donner un travail personnel de consolidation, il faut demander à l'ensemble de la classe de recopier la synthèse partielle corrigée et enrichie par l'enseignant. Cette technique rentrant dans le cadre d'une différenciation pédagogique est une des plus efficaces que je connaisse. Ce sera une séance de compréhension de l'écrit qui permettra à l'élève de découvrir un type d'écrit qu'il aura à imiter en fin de projet (U.D). Toujours pour une meilleure prise en charge de l'écrit (en compréhension et en expression), il est plus que nécessaire de prendre en charge les **caractéristiques de l'écrit** au plan des contenus linguistiques et discursifs.

chapitre VI

PRODUCTION ECRITE ET SES CARACTERISTIQUES)

A la suite d'observations attentives portant sur les productions écrites de nos élèves en situation d'apprentissage, font apparaître, une certaine typologie de la maladresse rédactionnelle. Répétons qu'elle déborde le cadre des niveaux, et que les déficiences recensées affectent les écrits de sujets positionnés à différents échelons d'un cursus scolaire du cycle primaire en passant par le moyen pour toucher le cycle secondaire .

Nous sommes parvenus à catégoriser les constantes de cette typologie disons que ces productions écrites souffrent d'un certain nombre d'handicaps majeurs.

- Des énoncés agrammaticaux.
- Une ponctuation défaillante (des écrits ne comportant aucune ponctuation)
- Un découpage anarchique de l'écrit (par exemple : le passage de l'introduction au développement sans aucune transition)
- Une mauvaise gestion du papier.

Les déficiences syntaxiques :

- Une production de phrase sans verbe.
- Une des caractéristiques de la maladresse rédactionnelle, est le surgissement impromptu dans l'écrit de phrases nominales destinées à créer un certain effet dans un texte. Ce sont des phrases qui devraient logiquement avoir un verbe principal et en sont dépourvues. Elles sont essentiellement de 04 types.

- Empruntons aux productions écrites des élèves actuellement à la fin du cycle fondamental (9eme AF) de Azzaba (wilaya de skikda)

- Depuis que je suis des cours de soutien et que je suis des cours pendant la journée.

- Ces règles d'orthographe où je voyage comme dans un labyrinthe la langue française est difficile.

- Maîtriser cette langue qui n'est pas la mienne et dont je suis fier afin de pouvoir m'exprimer convenablement.

- Par, ailleurs la menace pour l'algérie de renier sa propre culture.

Commentaire :

Un questionnement des élèves individuellement permet de cerner au coup par coup la raison de ces maladresses.

EX1 : Ce sont les deux propositions subordonnées en tête de phrase qui masquent la nécessité de donner à la phrase un verbe principal et donnent l'illusion qu'elle en est pourvue, parfois, la proposition centrale est émise, mais après un point. C'est alors une erreur de ponctuation : « parce que les eaux des collines ont

convergé vers le village, et que les égouts ont rapidement débordé, Alger a été inondée ».

EX2 : La subordonnée relative placée à la suite du nom sujet qui masque la nécessité de donner à la phrase un verbe central.

EX3 : C'est l'infinitif / sujet qui est ressenti comme verbe.

EX 4 : C'est l'articulateur par ailleurs qui masque (pour on ne sait quelle raison) la nécessité de donner à la phrase un verbe central.

- Ces élèves qui lisent que très peu, et qui ne s'imprègnent pas de la langue orale quotidienne (le milieu ne s'y prête pas). Il ne sont pas en contact direct avec les structures syntaxiques fondamentales de la langue française (ex : s + v + c / s + v + att etc ...) . Il y a là une cause centrale, génératrice d'autres maladroites, dont il faudra tenir compte dans les principes d'une remédiation.

L'emploi des pronoms : (un emploi malencontreux)

- Il s'agit essentiellement des pronoms personnels et démonstratifs à l'écrit, ces mots sont des représentants. En général, ils reprennent un terme antérieurement utilisé dans le message.

Ex : relevé de phrases de copie d'élève (9eme AF).

- Le coureur observe la piste. Il mesure la distance qu'il lui reste à parcourir. Il a l'air fatigué, mais il ne renoncera pas. C'est un défi pour lui même. Certains n'ont pas eu la chance de la connaître.

- Cet énoncé à thème constant, comporte ce type de maladroites qui créent des interruptions dans la signification du message qui gênent l'interprétation de celui-ci, l'emploi malencontreux d'un pronom crée une certaine confusion. Si le récepteur du message est bienveillant cela est sans dommage, si ce n'est pas le cas, le message produit et discrédité par la maladroite qu'il comporte.

EX : (copie d'un élève de 1^{ère} AS) épreuve de composition 2^{ème} trimestre) .

La commune organise chaque année des sujets sur des thèmes importants comme l'apport des médias dans l'apprentissage des langues vivantes, les émissions font appel à des personnalités importantes. Celles-ci généralement organisées à la fin des heures de travail.

L'écriture linéaire ne semble pas prendre en compte, au moment de la rédaction, ce qui a été préalablement posé dans le message. L'élève se sent simplement absorbé par le mot, si bien qu'il n'est pas capable de concevoir son énoncé dans sa totalité. Il semble ne pas procéder à des va-et-vient verticaux.

- **La coordination** : il s'agit d'énoncés, ou une conjonction de coordination relie deux éléments de nature grammaticale différente.
- L'élève s'engageait à respecter les termes du contrat et la non rupture jusqu'à la réalisation de tous les objectifs.

- **La juxtaposition** : il s'agit de phrase où se juxtaposent des éléments grammaticalement différents.
- Il faudrait informer les parents, intensifier la recherche pédagogique, par la mise en place d'une pédagogie différenciée. (avis d'un enseignant). La défectuosité crée une disjonction dans la signification du message. On part d'une suite d'infinitifs impulsée par le verbe « falloir ». On s'attend à ce que le message continue et s'achève par une série d'infinitifs, et en dernière instance on tombe sur un groupe nominal : « la mise en place d'une pédagogie différenciée on s'en trouve désarçonné. On rétablit mentalement la construction de la phrase qui comprend la signification de l'énoncé : Mettre en place une pédagogie différenciée ».

- **1.1) Emploi défectueux d'appositions en tête de phrase :**

-Il sera question beaucoup plus de l'emploi abusif du participe présent, affectonné en tête de phrase dans les productions écrites des élèves des deux niveaux (9eme AF et 1^{ere} AS) (textes prescriptifs, comptes- rendus ...) .

- Ex : ayant refusé la collaboration Ainsi fût traduite devant le tridunal correctionnel.

L'emploi du participe présent ou du gérondif est certes commode puisqu'il permet l'économie du sujet ; cependant ce dernier pour la clarté de l'énoncé, doit être mis en liaison avec le mot auquel il se rapporte, c'est à dire l'élément apposé. La défectuosité amoindrit La lisibilité du message.

Conclusion :

D'une manière générale, ce sont les difficultés syntaxiques les plus fréquentes dont souffrent nos élèves pour les deux niveaux (9eme AF et 1^{ere} AS) .

D'autres lacunes sont également fréquentes emploi de l'indicatif, le subjonctif dans des productions du type : « il faut que je vais m'inscrire à la mairie ». « Je ne pense pas qu'il faut regarder le problème de cet angle là ... » Emploi de que au lieu de dont, dans les phrases de ce type « passe-moi le livre que j'ai besoin ».

Dans ce chapitre, nous nous sommes limités simplement à un recensement des principales difficultés relevées et qui sont communes à la majorité des élèves et qui s'imposent comme telles par leur fréquence dans les productions écrites de nos élèves .

1.1.1) La ponctuation:

L'hétérogénéité des niveaux laisse apparaître d'autres difficultés tout autant importantes que les difficultés syntaxiques. Ce sont les problèmes afférents à la ponctuation. Dans les productions écrites de nos élèves apprenant le F.L.E , le constat est alarmant du fait qu'on assiste actuellement à une confusion évidente et

préoccupante en matière de ponctuation . Nos enseignants ne sont pas de ceux qui sous-estiment l'importance de cette situation ; la ponctuation judicieusement maniée facilite le décodage de l'écrit. A la suite d'observations plus attentives des copies de nos élèves et suite aux inquiétudes formulées par nos enseignants dans des rapports émanant des cellules d'analyse et de réflexion montrent que les erreurs de productions sont de trois sortes.

1.1.2) Absence de signe (s)

ex : Mr Boudaoud directeur de l'école fondamentale Bourayou prit la parole .

Au lieu de :

Boudaoud, directeur de l'E.F . Bourayou, prit la parole .

1.1.3) Erreur par confusion de signe (s)

ex : Quelle est l'heure d'arrivée du train ?

Au lieu de :

Quelle est l'heure d'arrivée du train ?

1.1.4) Erreur par emploi indu d'un signe .

ex : La longue file des roulottes du cirque, remonte l'avenue.

Au lieu de :

La longue file des roulottes du cirque, remonte l'avenue.

- CONCLUSION :

Nos élèves, comme tout un chacun, sont porteurs de représentations liées au bilinguisme qui viennent influencer la perception de la réalité.

Nos enseignants confrontés à la diversité des unités didactiques à mémoriser et à structurer, la complexité du choix des thèmes proposés qui n'appartiennent pas au champ culturel des élèves algériens, plaçant ainsi les enseignants dans un environnement hermétique à toute autre influence linguistique que le français normé.

Pratiquement 80 % de nos élèves ne maîtrisent pas la ponctuation. Pour eux c'est un domaine totalement incertain, en fait ils connaissent l'existence des signes usuels : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, la virgule cependant, ils ne savent pas les manier . Dans l'ensemble, le maniement défaillant de la ponctuation accentue les opacités ou lourdeurs dues aux déficiences syntaxiques. Nous avons défini ces anomalies comme étant des formes qui constituent des échappées absolues à la grammaticalité (au sens chomskyen), indépendamment des registres, niveaux ou contextes d'emploi. Il s'agit d'écarts purement formels, d'écarts au système, tel que nous avons pu le dégager de notre étude du corpus. Ceci nous a permis de restreindre énormément le champ des

énoncés considérés comme syntaxiquement déviants tout en affinant notre évaluation des sources potentielles de ces déviations. En d'autres termes, nous n'avons pris en compte ici que des énoncés qui constituent des irrégularités effectives, des actes manqués, par rapport au système des régularités observées dans les productions d'élèves. Nous avons traité ici que des anomalies syntaxiques, qui constituent à nos yeux la majorité des anomalies que nous avons relevées et qui présentent le plus grand intérêt, étant donné leurs implications, tant au point de vue de la linguistique théorique qu'à celui de la didactique du français langue étrangère. Pour l'analyse proprement dite des déficiences syntaxiques nous avons extrait des productions d'élèves l'ensemble des phrases qui comportaient de telles anomalies. Les anomalies syntaxiques ont été classées en trois types fonctionnels distincts : une production de phrase sans verbe, emploi défectueux d'appositions en tête de phrase, et la ponctuation.

- A notre avis, telles sont donc dans leurs grandes lignes, les causes principales de la situation préoccupante où se trouve l'enseignement du F.L.E face à l'hétérogénéité des niveaux. L'enseignement du F.L.E est devenu inadapté du fait qu'il ne prend pas en charge la diversification du public scolaire, souvent des élèves qui arrivent à la fin du cycle fondamental (9^{ème} AF) proviennent d'un milieu sous cultivé, ou parce qu'ils arrivent en 9^{ème} AF sans avoir assimilés en classes antérieures les pré-requis souhaités . Ces élèves, qui ne sont pas pris en charge avec leurs différences décrochent et ne parviennent pas à lire et à écrire correctement. Nous pensons que la raison en est qu'il faudrait pouvoir leur dispenser un enseignement de la langue française adapté à leurs carences et à leurs capacités. L'enseignant de français langue étrangère devrait être clair méthodique, patient attachant et diversifié dans ses approches.
- En somme dispenser un enseignement à la carte, or, bien souvent le brassage général, le manque de structures adaptées ou de moyens font que les élèves en difficulté suivent le flux normal d'une classe, cela fait que la plupart des activités métalinguistiques (grammaire / orthographe / conjugaison ...) abordées leurs seront inaccessibles.
- Sur le plan syntaxique par exemple, la majorité des élèves (+ 50 %) n'arrivent pas à reconnaître la phrase nominale de la phrase verbale. Ne pouvant prétendre à l'exhaustivité, en dépouillant toutes les productions orales et écrites, nous avons décidé de limiter notre corpus traitant les phrases agrammaticales. De cette manière, nous pensons avoir obtenu un corpus important dans un temps relativement court.

- **1.2) GRILLES D'EVALUATIONS :**

Nous avons choisi le diagnostic initial en évaluation formative.

Une grille d'évaluation exige la préparation d'un cadre clairement délimité.

- Réfléchir d'abord sur la mise en place d'objectifs opérationnels.
- Préciser la classe et le moment où se fera le diagnostic.
- Choisir les objectifs généraux de l'activité pédagogique.
- On découpera les objectifs en les hiérarchisant en objectifs intermédiaires.

Ils constituent les pré-requis de la matière que tous les élèves doivent acquérir pour progresser et passer à l'étape suivante.

- Préciser et planifier les activités pédagogiques par lesquelles, les élèves réaliseront le programme.

(Préciser quelles activités, quels apprentissages les élèves auront à effectuer pour réaliser les objectifs intermédiaires de la séance de pédagogie différenciée) ensuite être capable de les traduire en objectifs opérationnels.

- Nous proposons de choisir quelques objectifs de la liste d'objectifs intermédiaires découpés, hiérarchisés, planifiés.

On peut décrire les performances exigées de l'élève en termes d'actions à effectuer.

On utilisera des verbes d'action :

Par exemple : Trouvez l'idée principale du texte. Soulignez le 1^{er} paragraphe. Analysez les propos de l'auteur.

L'objectif méthodologique « être capable de reformuler l'idée générale du texte ». On peut découper en objectifs intermédiaires plusieurs objectifs opérationnels.

- Nous travaillons sur les objectifs généraux et méthodologiques : être capable de rédiger (émettre un jugement).

- On peut proposer une grille d'évaluation portant sur la rédaction d'un paragraphe .

Nous pensons qu'il est nécessaire de prévoir la mise en place d'un diagnostic initial comme point de départ d'un processus d'apprentissage dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Les enseignants de F.L.E en ressentent le besoin mais ne savent pas quand ni comment le faire.

Cependant, on remarque une timide tendance à la systématisation de l'évaluation diagnostique sous la forme de tests de connaissance en 1^{ère} AS (seconde).

Pour permettre à l'enseignant d'élaborer des séquences de pédagogie différenciée, l'évaluation des pré-requis en début d'unités didactiques au double plan de l'oral et de l'écrit est incontournable, et ceci est largement consenti, reste la mise en place de cette pratique dans les programmes et dans les documents pédagogiques de soutien. L'initiation à cette pratique est l'autre aspect à considérer.

Les erreurs de l'élève constatées lors d'un contrôle de connaissances seront analysées par l'enseignant. Ce dernier devra déterminer les stratégies d'apprentissage de l'élève et les corriger en modifiant au besoin la méthode d'enseignement ce qui permettra à l'élève de surmonter la difficulté rencontrée et de s'engager dans un processus d'apprentissage constructif.

- Offrir une aide individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation à « posteriori ».

- On peut proposer plusieurs modèles de grilles d'évaluation :

1.2.1) Grille d'auto-évaluation :

La définition des objectifs doit se faire par les élèves.

1^{ère} étape == pour réussir à ... (ex : rédiger un exposé)

Ce qui va	Ce qui ne va pas	Ce que je propose pour l'amélioration

2^{ème} étape :

Ce qui va	Ce qui ne va pas	Ce que je propose pour l'amélioration
- Bien expliquer - Montrer de belles diapositives. - Ecrire au tableau les mots difficiles	- Il parlait trop bas - trop de bruit inintelligibilité. - A fait des fautes d'orthographe. -écrivait trop petit.	- Parler à voix haute. - Attendre le silence. - Vérifier l'orthographe dans le dictionnaire. - écrire en majuscules.

Nous pensons qu'il est nécessaire d'établir sur la base des opinions formulées par les élèves, un diagnostic initial dans le cadre d'une évaluation formative qui permettra à l'enseignant d'ajuster sa démarche en fonction des difficultés observées chez l'élève. **Le questionnaire** permet une exploitation individuelle ou collective par échanges d'opinions et négociations entre l'enseignant et l'élève.

Chapitre VII

LE QUESTIONNAIRE

Le type de questionnaire proposé est particulièrement fructueux puisque l'élève doit donner son avis sur la question posée en se situant sur une échelle de préférence. Il indique par « oui ou par non » sa préférence pour organiser son activité dans le cadre de la pédagogie différenciée.

L'évaluation invite l'enseignant à une nouvelle réflexion stratégique dont le double objectif peut se résumer dans les termes suivants :

- Comment, d'une part réajuster l'apprentissage des élèves qui n'ont pas atteint l'objectif, des enfants dont la modification comportementale s'est peu ou mal opérée ? Comment d'autre part, réinvestir et enrichir la compétence des élèves qui ont maîtrisé l'objectif, qui se révèlent d'ores et déjà capables d'utiliser efficacement leur nouveau savoir faire ?

1.1) Le questionnaire : un outil de remédiation :

Par cette dénomination, nous parlons de toutes les procédures utilisables en classe soit pour aider les élèves à se représenter une question, un problème, une situation soit pour les amener à prendre des décisions concertées pour améliorer un domaine essentiel à leur réussite, les activités qui seront présentées dans cette recherche illustrent ce type de situation que l'on veut traiter dans ce genre de travail. Il s'agit bien d'utiliser l'opinion individuelle et collective des élèves pour solliciter ceux-ci en vue de mieux prendre en charge une situation qui les concerne expressément.

Le questionnaire qui est susceptible de doter la classe d'un instrument accessible à tous, ménage la possibilité d'obtenir le point de vue de tous, il nous permet d'affirmer la nécessité ou non de modifier, ou de proposer d'autres approches méthodologique accessibles à tous les groupes de besoins.

Cette démarche bien que classique à ce stade de la recherche, nous semble une condition indispensable pour que la communication provoque des effets intéressants.

1.1.1) Commentaire :

Le questionnaire de tri présenté dans ce chapitre à retenu, de la part de la majorité des élèves interrogés (80 %) deux définitions qui en disent long sur leurs

représentations : « réussir à l'école c'est être motivé pour arriver au but qu'on s'est fixé et se battre avec ses moyens » la réussite scolaire c'est l'acquisition de l'autonomie, n'avoir rien à demander à personne et avoir confiance en soi, en choisissant son propre itinéraire d'apprentissage. Associer l'optimisation des ressources au but fixé, entretenir sa motivation. Cette stratégie exige de la part de l'enseignant une attention accrue dans le choix du diagnostic initial afin de proposer une remédiation appropriée et tenter de surmonter les difficultés individuelles de chaque groupe d'élèves.

Réussir, pour nous sollicite un ensemble diversifié de repères dont l'importance et l'agencement se déterminent en fonction des difficultés (lacunes) des élèves, si l'on postule que chaque élève manifeste dans sa scolarité ce désir de surmonter les obstacles et réussir, et que celui-ci n'est systématiquement ni empêché ni encouragé, on peut penser que l'action pédagogique auprès d'élèves en difficulté a des chances d'aboutir.

La synthèse quantitative des opinions recueillies constitue une régulation efficace des représentations, car elle montre la totalité de ce qui a été exprimé, en établissant des rapports de comparaisons. Dans le cadre de l'élaboration du diagnostic, il est important d'introduire le questionnaire qui revêt beaucoup d'importance. A lui seul il constitue une mise en situation, l'interaction qu'il provoque dans une classe est une sorte de déclencheur du processus d'acquisition.

En ce qui concerne les thèmes abordés par le questionnaire, ils relèvent exclusivement du domaine méthodologique (l'efficacité ou non des stratégies d'apprentissage relèvent de la personne enseignante).

Pour mieux illustrer notre propos, nous reproduisons ci-dessous à titre d'exemple le questionnaire traité par des élèves en difficulté, sachant que ses élèves sont en classe de 9^{ème} AF et 1^{ère} AS, et n'ont jamais eu l'occasion de suivre des activités rentrant dans le cadre d'une différenciation pédagogique.

Les élèves de 1^{ère} AS ont été sollicités à propos d'un corpus de 15 propositions auxquelles ils ont répondu par oui ou par non, voici le bilan des réponses.

1.1.2) Propositions d'opinions :

Propositions d'opinions	Oui	Non	N.S.P.P
1- La pédagogie différenciée est une chance supplémentaire pour les élèves dits en difficulté	50	20	00
2- Répartir la classe en groupes de besoin est une bonne chose	50	10	10
3- Répartir la classe en groupes de besoin est une mauvaise chose	40	20	10
4- La mise en place de ces groupes leur est imposée	60	05	05
5- Les élèves en difficulté sont heureux d'être en rattrapage	40	20	10

6- En séance de rattrapage, les enseignants s'occupent mieux des élèves en difficulté.	60	10	00
7- Les élèves préfèrent des itinéraires différenciés	40	20	10
8 La pédagogie différenciée aidera à mieux exploiter leurs possibilités individuelles.	70	00	00
9- Le diagnostic initial est une condition indispensable pour permettre la mise en place d'une stratégie différenciée.	60	10	00
10- Après être passés dans les classes de soutien, ces élèves peuvent poursuivre leurs études avec les mêmes rythmes de travail que leurs camarades.	50	20	00
11- Souvent ils ne parviennent pas à combler leurs lacunes, même après des séquences diversifiées.	20	40	10
12- Les élèves en difficulté ont eu dans leur scolarité de nombreux problèmes avec leurs enseignants.	70	00	00
13- Les élèves en difficulté sollicitent une aide individuelle tout en restant dans les classes d'origine.	65	05	00
14- Les élèves auraient préféré redoubler que d'être dans un groupe de besoin.	30	20	15

1.1.3) Interprétation et analyse des résultats :

- La majorité des élèves accusant un retard scolaire interrogés souscrivent totalement à l'idée de s'associer aux classes dites en difficulté (50 %), pour ces élèves, il s'agit beaucoup plus de conserver l'image d'élèves « normaux ».

- Le même pourcentage d'opinions adhère à l'idée de constituer des groupes de besoins, par contre, dans une proportion moindre 40 % pensent que c'est une mauvaise chose. Certains élèves interrogés nous ont fait part de leur inquiétude de voir leur image dévalorisée par rapport à leurs camarades qui n'accusent aucun retard dans la scolarité.

- Ils ont tendance à associer leur échec scolaire aux difficultés rencontrées avec les enseignants au cours de leur cursus précédent 70 %.

- Un enseignant dynamique consciencieux et très à l'écoute de ses élèves, parvient à coup sur d'instaurer un climat de confiance au sein du groupe « élèves », savoir moduler ses cours selon le rythme de chacun, doit être capable de créer des situations contraignantes amenant l'élève à être acteur de son propre apprentissage (centration sur l'apprenant).

- 50 % des élèves interrogés ont une opinion favorable concernant l'élaboration du diagnostic initial, condition sine qua non pour la mise en place d'une pédagogie de remédiation.

- Le rattrapage totalise 60 % d'opinions favorables à condition de prévoir des activités diversifiées qui permettent une remédiation aux lacunes, dûment

constatées pendant toutes les activités du dossier de langue à savoir le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison, et l'expression écrite (il s'agit de proposer une batterie d'exercices pour chaque type de lacune).

-L'objectif recherché dans une telle consultation consiste à faire émerger les opinions des élèves sur un sujet aussi important que celui de la gestion de l'hétérogénéité par des voies plurielles, sa réussite exige du temps, de la disponibilité, un changement des modalités d'évaluation et une parfaite connaissance des registres de situations problèmes.

Ce questionnaire porte en germes de multiples questions sur la meilleure stratégie possible d'aborder la classe hétérogène, ses objectifs ? Son image ? Sa capacité à donner une ultime chance à un élève de rattraper son retard ? Nous pensons qu'il s'agit d'une amorce d'une gestion par les élèves d'une situation formative où l'on va confronter les opinions et les échanges, la discussion avec les élèves va faire ressortir les arguments les plus pertinents, leurs nuances, les réserves qu'ils appellent. De l'avis même de tous les enseignants de français qui reconnaissent unanimement que ce sont ces moments d'interaction qui provoquent le changement d'attitudes des élèves les plus démotivés.

S'écouter, prendre conscience de la pluralité des opinions, examiner ce qu'on a tendance à écarter hâtivement, sont autant d'occasions pour enclencher des processus d'intérêt, d'engagement ou au moins d'échange, sans lesquels un élève en difficulté ne peut débiter un véritable progrès.

Le questionnaire reproduit ci- dessous a ainsi permis aux élèves (le même public scolaire 80 élèves) de se prononcer sur l'opportunité ou non de prévoir la mise en place de séquences de pédagogie différenciée à des élèves en difficulté, 70% reconnaissent son utilité, 10 % seulement doutent de sa capacité à permettre aux élèves en difficulté de parvenir à rattraper leur retard, malgré le soutien des enseignants.

En revanche, nous considérons que certains enseignants n'ont pas la capacité de cerner objectivement cette problématique de l'hétérogénéité, du fait de leur profil d'entrée qui ne leur permet pas de choisir d'autres voies diversifiées. De ce fait ils n'arrivent pas à se détacher des programmes et de la méthode préconisés par l'institut pédagogique National. Le questionnaire montre que les enseignants interrogés rejettent la méthodologie d'approche préconisée dans les manuels scolaires sans pour autant affirmer clairement de quel type de méthode il s'agit.

Nous pensons qu'il appartient à l'enseignant de mobiliser tout son savoir-faire pour la mise en place d'un dispositif permettant le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'enseignement / apprentissage. Sa mise en place nécessite une connaissance parfaite des méthodes actives. La disparité des niveaux est due en grande partie à une mauvaise exploitation des conseils et consignes méthodologiques largement prodigués par le corps enseignant.

- Nos observations personnelles au cœur même des classes hétérogènes nous ont permis d'affirmer que cette situation problématique résulte en fait de l'uniformité des stratégies d'enseignement préconisées par les enseignants en classe pendant les séquences d'apprentissages.

- Afin de donner aux élèves une ultime chance de rattraper leur retard, nous avons jugé nécessaire de proposer aux élèves individuellement et, de préférence, à un moment où l'on peut réfléchir sans être dérangé, ce type de questionnaire qui cherche à multiplier les angles de vue, les points de repères pour aider l'élève en difficulté à s'interroger à partir de questions qu'il ne se pose pas habituellement. Ainsi pour le préparer à se doter d'une approche personnelle de travail, le questionnaire portant sur la réussite scolaire est à notre avis le mieux indiqué pour créer une situation – réelle ou non – de l'élève questionné et de trouver des points de repères permettant d'établir des choix méthodologiques, résolument tournés vers une approche novatrice, réellement différenciée. Il s'agit en fait d'une procédure d'ajustement faisant partie intégrante du processus d'apprentissage, puisqu'elle en parachève les produits, dans la perspective d'une remédiation des déficiences langagières constatées. On ne traitera pas le détail de l'ensemble conceptuel qui soutient la démarche, nous nous contenterons dans notre propos, de faire des propositions concrètes afin de pallier aux difficultés rencontrées par nos élèves lors des apprentissages du français langue étrangère et proposer ainsi des tracés différents dans le cadre des **activités de remédiation**.

Chapitre VIII

LES ACTIVITES DE REMEDIATION :

Au début de l'année scolaire un enseignant précise bien à ses élèves qu'il ne faut pas hésiter à dire qu'on n'a pas compris quand c'est le cas.

Lorsqu'un élève ne comprend pas et qu'il lève le doigt pour le signaler, l'enseignant d'une manière générale lui ré-explique ce qu'il vient de dire ... A peu près de la même manière.

Alors, tu as compris maintenant ?

Rares sont les élèves qui n'ayant toujours pas saisi ce qu'on veut leur apprendre osent répondre « non ».

Et si c'est le cas, l'enseignant un peu excédé, va répéter une 3^{ème} fois son explication.

Alors, cette fois c'est clair ?

Comment un élève peut-il répondre négativement ?

Résultat : la prochaine fois, et toutes celles qui suivent, les élèves passeront sous silence le fait qu'ils n'ont pas compris ... sauf, peut-être, quelques bons élèves à qui cela n'arrive pas rarement.

Remédier, ce n'est donc pas répéter mais aborder le problème d'une autre manière, en proposant par exemple aux élèves en difficulté une mini-situation, que l'on aurait préparé lorsqu'on a envisagé les principaux obstacles qui pouvaient être rencontrés.

Si on veut vraiment aider les élèves en difficulté, c'est tout d'abord commencer par une évaluation de type formatif après un diagnostic initial qu'il faut choisir de mettre en place, celle-ci est synonyme d'analyse de la progression et de dépassement d'obstacles. Mais, parfois, à l'intérieur d'une démarche fondée sur l'évaluation formative, Il est parfois intéressant d'utiliser des moments d'évaluation sommative.

L'évaluation que nous proposons dans notre propos correspondra à un processus de formation individualisée, donc d'aide à l'élève, essentiellement parce qu'elle révélera les obstacles, non encore dépassés ou non envisagés au départ et cela ne pourra être efficace que si elle est suivie d'une tentative de remédiation. Mais il ne s'agira pas de remédier n'importe comment.

Enfin, ce qui est tout à fait indispensable dans le processus de remédiation c'est l'image que les résultats des élèves renvoient à l'enseignant qui déterminera les choix pédagogiques futurs.

La pédagogie de remédiation intervient à titre thérapeutique lorsqu'on constate une non-conformité du produit par rapport à l'objectif visé, il s'agit d'une démarche rétrospective d'une pédagogie qui revient sur elle-même, tentant de porter remède aux lacunes de la stratégie d'acquisition.

La mise au point de cette action correctrice, suppose en premier lieu un examen attentif des causes possibles de dysfonctionnement du « processus de fabrication », et c'est la façon dont se présente l'échec qui orientera la recherche parmi la diversité des facteurs et variables en jeu, installation des comportements, pré-requis, individualisation au niveau du temps et des supports didactiques ; efficacité de la motivation ; compatibilité entre évaluation et stratégie.

-Une fois les causes identifiées, on refera la progression des activités métalinguistiques à l'intérieur de l'unité didactique à partir d'objectifs intermédiaires en mettant le nouveau processus à l'abri des causes qui avaient faussé le premier – le diagnostic initial permet donc et assez souvent d'identifier le point critique à partir duquel l'élève a cessé de progresser correctement – la pédagogie de remédiation pourra prendre des formes et des modalités très variées mais les exercices de remédiation qu'ils soient individuels ou collectifs seront toujours conçus sur mesure en fonction de la particularité de chaque groupe de niveau .

Exemple de modalités de remédiation	Exemple de formes de remédiation
<ul style="list-style-type: none"> - Après une évaluation formative et l'établissement du diagnostic initial. - Revoir la première étape – clé de la stratégie – (selon qu'il s'agit de point de langue – d'un champ notionnel d'une compétence communicative à installer – d'une typologie textuelle d'un mode de fonctionnement d'un récit ...) - Changer le type d'apprentissage - Individualisation de la formation - Centration sur l'apprenant. -Pédagogie interactive (verticalité interactive) - Variation de la présentation (savoir moduler son cours en fonction du niveau réel de son auditoire) . - Adaptation de la fiche (modèle ; en ré-explicant autrement) . 	<ul style="list-style-type: none"> * Remédiation immédiate. - Monitorat. - Cours programmé. - Auto-évaluation. - Auto-remédiation. * Remédiation différée - Cours de rattrapage. - Leçons adaptée. -Demande d'explication auprès d'un autre enseignant ou la concertation avec le collectif enseignant du F.L.E au sein de la circonscription pédagogique. -Elaboration de fiches (collectivement et en commun accord avec l'inspecteur de la matière)

La formule la plus communément utilisée consiste à constituer des petits groupes homogènes de remédiation, le fonctionnement sous la guidance d'un professeur responsable de matière après que les résultats du diagnostic initial soient connus.

- La remédiation différée constitue une forme de ré-apprentissage parallèle et accélérée intervenant dans le cas de situations plus largement détériorées issues d'une méthode traditionnelle qui a négligé de procéder aux remédiations ponctuelles tout au long du parcours.

- Dans cette optique d'une action curative, ponctuelle, l'auto-remédiation vient à point nommé puisqu'elle constitue une formule intéressante et appelée à se développer.

- Dans le cadre de l'Unité didactique, nous proposerons à titre d'exemple des modèles d'activités métalinguistiques (lecture compréhension, expression orale et écrite, orthographe) pour deux groupes de besoin d'une même classe (9eme AF), nous garderons les mêmes objectifs de départ par contre nous proposerons une stratégie différente répondant aux besoins différents du public visé. (Le groupe classe est réparti en deux groupes de besoin, niveau moyen plus niveau faible).

1.1) Activités proposées en 9eme AF :

Comment mettre en application des séquences de pédagogie différenciée à des élèves d'origines socio-culturelles et géographiques différentes ? Sa mise en œuvre exige de la rigueur, du temps, de la disponibilité, des structures souples ainsi qu'un changement des cadres de références habituels. Une méthodologie centrée sur l'apprenant qui implique d'avantage l'enseignant face à un public hétérogène en lui **proposant des activités graduées pour correspondre aux différents niveaux.**

1.1.1) lecture compréhension :

« Un épisode de la résistance Algérienne ».

a) Mise en situation :

a) Que vous rappellent ces dates (reliez un élément de la colonne 1 et 2)

5 juillet 1962

Proclamation du cessez-le feu

1^{er} novembre 1954

indépendance de l'Algérie 8 mai 1954

19 mai 1962

occupation de l'Algerie par la France

1830

déclenchement de la révolution armée

8 mai 1954

massacre de civils à Guelma, Setif, et kharata.

b) Citez le nom de quelques héros de la révolution.

c) Lecture magistrale du chapeau de ce texte.

b) Lecture et compréhension du texte :

Lecture silencieuse et contrôle de la compréhension globale du texte.

- Où et quand se passe la scène ?
- Quels sont les personnages ?
- Ce texte est : - un récit – une description – ou une interview ?

c) Lectures individuelles et compréhension :

1^{ère} Partie : « Divisant ses troupes Quelques jours »

1^{ère} Unité : « Divisant Plaine »

- Qui attaque le fort ?
- Abdel-kader ne réussit pas à pénétrer dans le fort .
- Relisez le passage qui le montre.
- Que fait-il avant d'attaquer le fort ?
- Que fait l'émir pour encourager ses troupes ?

Abdelkader n'a pas perdu de temps pour prendre ses hommes en main, relevez l'expression qui le montre.

- « il rallia ses hommes Dans la plaine »

Cette phrase veut dire : - Abdelkader continue à combattre les français.

- Abdelkader abandonne et retourne dans la forêt :
- Il reporte le combat ailleurs.

2^{ème} Unité : « Là Quelques jours ».

- La remplace : le fort ; Mascara, ou la plaine ?

- Que fait l'emir ?
- Abdelkader a réussi à battre les français dans la plaine.
- Relisez les expressions qui nous montrent cela.
- * « Desmichèles fit sonner l'ordre de retrait ».
- Les français ont perdu la bataille.
- L'emir a perdu la bataille.
- * Le titre de cette première partie est :
- L'attaque du fort.
- Le courage de Desmichèles .
- La victoire des français.
- (A écrire du tableau : l'attaque du fort) .

2^{ème} partie : Adelkader Son adversaire.

- Est ce que l'emir arrête les combats ?
- Pourquoi ?
- Que tend-il à l'ennemi ?

Une embuscade veut dire : un piège, une promenade, une visite.

- Où a eu lieu l'embuscade ?

- L'emir a bien préparé l'attaque. Relevez les expressions qui le montrent.
- Desmichels est battu. Relevez les expressions qui nous montrent cela.
- Le titre de cette 2^{ème} partie est.
- Une embuscade ; le courage des français ; la mort de l'emir Abdelkader.
(à écrire du tableau : une embuscade) .

3^{ème} partie : « Dans la mêlée Mascra »

- Qui est Ahmed ?
 - Que fait l'emir en voyant son cousin blessé ?
 - Que fait-il à la fin des combats ?
 - Raconte d'une manière personnelle l'acte de bravoure de l'emir dans son combat avec un chasseur .
 - Quel est le titre de cette partie :
 - La bravoure de l'emir
 - La mort de son cousin .
 - Abdelkader a été fait prisonnier .
- (La réponse doit être écrite au tableau) .

1.1.2) Expression orale et écrite :

Thème : la description.

Technique d'expression : la description en mouvement .

Support : sujet de rédaction écrit au tableau .

Sujet : vous êtes à la gare routière pour partir en voyage ou pour attendre quelqu'un décrivez l'arrivée du car .

***Déroulement de la leçon :**

- **Eveil de l'intérêt** ; (le sujet est caché)
- Qu'avons-nous fait pour décrire le microscope ?
- Comment l'avons-nous décrit ?

Aujourd'hui, je vous propose une autre description. Ce sera une scène pleine de mouvements qu'il faudra décrire.

- **Analyse du sujet** :

a) Lecture magistrale puis lecture individuelle .

b) Compréhension .

- Que vous demande t-on dans ce sujet ?
- Etes-vous déjà allés à la gare ? Pourquoi ?
- Vous allez donc tout simplement décrire ce que vous avez vu.

***Leçon proprement dite :** Construction du paragraphe .

- Quels sont les mots (noms – verbes – adjectifs – etc ...) qu'on peut employer pour faire cette description ?

- Porter ces mots au tableau .

Revenons maintenant au sujet .

- Le car arrive, Que fait-il ?

- Que se passe t- il alors ?

- Décrire le comportement des voyageurs .

- Prenez une double feuille et rédiger le paragraphe .

***Paragraphe à obtenir :**

Le car avance lentement vers l'arrêt puis s'arrête au quai de la gare. Les portières s'ouvrent, les voyageurs descendent.

Quelques uns s'arrêtent, hésitent, ils essaient de s'orienter.

Les autres se dirigent d'un pas décidé vers la porte de sortie de la gare.

1.1.3) orthographe :

***Leçon : l'accord du participe passé**

***Objectif :**

L'accord du participe passé employé avec :

- être.

- avoir.

- l'accord du participe passé employé seul.

***Texte support :**

Hafid Derradji : est spécialisé dans les reportages sportifs. Ses émissions sont suivies par de nombreux auditeurs. Celle qu'il a assurée hier a été palpitante, il a remué les sportifs par son ton passionné et lorsqu'il a signalé le but de la victoire, tous les supporters ont crié de joie. Certains se sont embrassés, d'autres se sont serré la main.

- Révision (oralement)

- conjugez ces verbes à un temps composé à 2 ou 3 personnes.

- Identifiez le participe passé et l'auxiliaire employé.

Ces verbes : préparer – arriver – se cacher – sortir – tenir - attendre – venir – boire.

Imprégnation et analyse :

a) Lecture et compréhension du texte :

- Qui est H.D ?

- Qu'ont fait les supporters lorsqu'il a signalé le but ?

- Relisez le texte et relevons les participes passés.

- Quel est le verbe de chaque participe passé ?

- Comment sont employés chacun de ces participes passés ?
- Que peut-on donc conclure : « le p.p peut être employé avec être avoir ou seul » .

Relisez la 1^{ère} phrase : « Hafid Auditeurs ».

- Soulignez les p.passés ? Quel est son nombre ?
- Quel est le sujet du 1^{ère} verbe ?
- Quel est son genre et nombre ?
- Quel est le sujet du 2^{ème} verbe ? quel est son genre et son nombre ?
- Que peut-on conclure ? Le p.p employé avec l'auxiliaire être s'accorde ...

Relisez la suite du texte et relevez les p.p qui s'accordent avec le sujet .

- Le p.p employé avec « avoir » :

a) Le C.O.D placé après on sans C.O.D relisez la phrase tous les supporters ... de joie

Même démarche pour le participe passé « crié » .

- Que peut-on conclure le p.p employé avec l'auxiliaire avoir ne s'accorde pas avec le sujet.

b) Le p.p employé avec avoir le C.O.D placé avant :

Relisez la phrase : celle qu'il a assurée a été palpante.

Même démarche pour le p.passé assurée.

Que peut-on conclure : le p.p employé avec l'auxiliaire « avoir ».

- S'accorde avec le C.O.D si celui ci est placé avant lui .

- Le p.passé des verbes pronominaux :

- Relisez la dernière phrase – quels sont les deux verbes conjugués, ce sont des v . pronominaux .

- Soulignez le 1^{er} participe passé . Est-ce qu'il s'accorde avec le sujet ?

- Que peut-on conclure ? Énoncez la règle .

- Soulignez le 2^{ème} p.passé . Est-ce qu'il s'accorde avec le sujet ?

- Analysons la phrase : D'autres se sont serré la main

- Quel est le C.O.D ?

- Est-ce que le v. s'embrasser à un C.O.D ?

- Que peut-on conclure ? Énoncez la règle

- Le p.passé employé seul :

Un ton passionné . Remplacez « ton » par « voix » .

- Que peut-on remarquer ?

- Quel est le genre et le nombre du p.passé .

- Quel est le genre et le nombre du nom .

- Que peut-on conclure ? Énoncez la règle .

***Récapitulation : règle :**

- Le participe passé s'accorde en genre et en nombre :

- Avec le sujet lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire « être » .

- Avec le C.O.D lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire « avoir » et si le C.O.D est placé avant le p.passé .

- Avec le nom auquel il se rapporte .

- Le participe passé ne s'accorde pas :

- Lorsqu'il est employé avec avoir .

- Lorsque c'est un verbe pronominal suivi d'un C.O.D .

(Ecrire au tableau cette règle au fur et à mesure en donnant un exemple pour chaque cas) .

***APPLICATION :**

Dictée : le texte support de l'autre niveau (classe) .

1.1.4) Lecture :

Texte : « Un épisode de la résistance algérienne » .

- Mise en situation ou approche du texte :

- Qu'avons nous fêté le 5 juillet 2000 ?

- Qui a permis cet événement ?

- Quand a-t-elle débuté ?

- Est-ce la seule fois que le peuple algérien a résisté aux colonisateurs ?

- Citez-nous le nom de quelques héros de la révolution .

Lecture silencieuse puis contrôle : de la compréhension globale du texte .

- Où et quand se passe la scène ?

- Quelles sont les deux armées ?

- De quoi se compose chacune d'elles ?

- Quels sont les personnages ?

Lecture individuelle et compréhension du texte :

1^{ère} partie : « Divisant ces troupes Quelques jours »

- Lecture individuelle du texte .

- Qui attaque le fort ? Comment ?

- Quelle est donc la tactique militaire de l'emir ?

- Pourquoi a-t-il employé cette tactique ?

- Réussit-il son attaque ? Relisez le passage qui le montre .

- Que fait alors Abdelkader ?

- Relevez l'expression qui montre la rapidité de l'action ?

- Réussit-il à pénétrer dans le fort ? Relisez le passage qui le montre.

- Que fait-il alors ?

- Où a eu lieu le combat ?

- Est-ce que l'attaque réussit dans la plaine ? Relevez les expressions qui le montrent .

***RECAPITULATION PARTIELLE** (à écrire au tableau)

2^e partie : « Abdelkader Son adversaire ».

- Est-ce que l'emir arrête le combat ? Pourquoi ?
- Que tend-il à l'ennemi ? .
- Où a eu lieu l'embuscade ?
- Pourquoi ?
- Quelle est sa tactique
- Relevez l'expression qui montre qu'il a bien préparé son embuscade .
- Quelles sont les conséquences pour l'armée française ?

***RECAPITULATION PARTIELLE** (à écrire au tableau)

3^e partie : « Dans la mêlée Mascara » .

- Que fait l'emir en voyant son cousin blessé ?
- Comment vient-il au secours de son cousin ?
- Relevez les actions accomplies par Abdelkader
- L'emir est courageux. Relevez la phrase qui le montre.

***RECAPITULATION PARTIELLE** (à écrire au tableau)

- Lecture de la récapitulation globale.

1.1.5) ORTHOGRAPHE :

LECON : L'ACCORD DU P.Passé.

Objectif :

- L'accord du participe passé employé avec :
être ; avoir ; seul ; des verbes pronominaux.

Texte du support : Au plus fort de la nuit, Omar et sa mère s'étaient rendus au ravitaillement de charbon, les yeux alourdis par le sommeil.

Ils avaient trouvé une foule qui faisait déjà la queue. Ils n'étaient pas partis assez tôt, minuit avait sonné. Ils avaient alors pris place le long des entrepôts qui ravitaillaient les gens, et ils avaient commencé l'attente. Pour ce protéger Aini avait jeté une serviette – éponge sur son Haik. Omar s'était coiffé d'un sac qu'il avait transformé en capuche, à la manière des débardeurs ...

Sans répit, la pluie fouettait ces pauvres gens.

(D'après M.Dib)

« Le métier à tisser »

***Révision** : quel est le p.passé de chacun de ces verbes :

Finir, Arriver, Lire, Boire, Répondre, Partir, Venir.

LECON PROPRESMENT DITE :

- Lecture et compréhension globale du texte de support :

- Quels sont les personnages ?

- Où se rendent Omar et sa mère ?
- Pourquoi ?

Imprégnation et analyse :

- Soulignons ensemble les p.passé du texte .
- Classons les maintenant en complétant le tableau suivant :

Alourdis	Partis	Trouvé
-	-	-
-	-	-
-	-	-

- Comment sont employés les p.passé des colonnes 2 et 3 ?
- Le p.p alourdis « est il employé avec un auxiliaire ?
- Comment est-il employé ? (seul) .

Donc que peut dire ? Le p.passé peut être employé avec « être » . ou « avoir » ou « seul » .

Nous allons voir d'abord le p.p employé avec « être ».

Le p.p employé avec l'auxiliaire être :

Observez la phrase : « ils n'étaient partis assez tôt » .

- Soulignez le p.p Comment est- il employé .
- Quel est son genre et son nombre ?
- Quel est le sujet du verbe « partir » ?
- Quel est son genre et son nombre ?
- Quelle remarque peut-on faire ? Le p.p et le sujet sont du même genre et du même nombre .
- Que peut-on conclure ? énoncez la règle .

Application :

- Remplacez « ils » par « ma mère » puis « omar » .
- Réécrivez correctement le p.passé .

Le p.p employé avec « avoir » :

« Ils avaient trouvé »

Même démarche pour arriver à la règle . la faire énoncer par 2 ou 3 élèves .

Application :

Remplacez « ils » par « omar » puis par « la mère » .

Le p.p employé avec « avoir » le cod placé avant :

Observez la phrase :

Omar s'était coiffé d'une serviette qu'il avait transformée en capuche

Même démarche pour le p.passé transformé.

Ce participe passé est employé avec avoir et il s'accorde avec « serviette »

pourquoi ?

Énoncez la règle.

Application :

Remplacez « serviette » par « sac » puis par « sacs » puis par « serviettes » (écrire que le p.passé).

Le p.p employé seul :

- Quel est le p.passé employé « seul » .
Même démarche pour arriver à la règle.

Application :

Remplacez « les yeux » par « la tête ».

Le p.passé des verbes pronominaux :

a) Sans C.O.D :

Observez cette phrase : Omar et sa mère se sont levés »
Même démarche pour arriver à la règle.

Application :

Remplacez « omar et sa mère » par « omar » puis par « la mère ».

b) avec un C.O.D :

Observez cette phrase : « La mère s'est lavé les mains »

- Est-ce que le p.p lavé s'accorde avec le sujet ?
- Quel est l'infinitif du verbe ? C'est un verbe pronominal.
- Analyse de la phrase.
- Comparez la 1^e et la 2^e phrase.
- Que peut-on conclure. Énoncez la règle.

1.1.6) Expression écrite :

La description :

Technique d'expression : la description d'un objet en mouvement .

Support : sujet de rédaction écrit au tableau .

Sujet : vous êtes à l'aéroport pour partir en voyage ou pour attendre quelqu'un .
Décrivez le départ de l'avion.

Mise en situation :

- Quel est le thème de notre unité ?
- Quel objet avons-nous décrit ?
- Qu'avons-nous fait pour le décrire ?
- Comment l'avons-nous décrit ?

Aujourd'hui je vous propose une autre description. Ce sera une scène pleine de mouvements qu'il faudra décrire.

Analyse du sujet :

- a) Lecture magistrale puis individuelle.
- b) Compréhension.

- Que vous demande t-on de faire ?
- Vous allez donc tout simplement décrire ce que vous voyez et ce que vous entendez.

***LECON PROPREMENT DITE : CONSTRUIRE UN PARAGRAPHE**

- Quels sont les mots (verbes – noms – adject – adv ...) qu'on peut employer pour décrire le départ de l'avion.

- Les écrire au tableau.

Revenons au sujet :

- Les voyageurs sont installés, les portières sont fermées. Que fait l'avion (les écrire au tableau).

- Recherchons une série d'actions accomplies par l'avion avant son départ (les écrire au tableau).

- Brusquement un grand bruit se fait entendre. De quoi s'agit-il ?

- Que fait l'avion ?

***Récapitulation orale :** paragraphe à obtenir.

L'avion se dirige vers la piste d'envol. Il se met en place, s'immobilise et attend l'ordre de la tour de contrôle, tout à coup, les réacteurs rugissent, le bruit assourdissant emplit l'aérodrome alors l'avion s'élance, prend de la vitesse et décolle.

***EIABORATION D'UN PARAGRAPHE :**

- Prenez une double feuille puis, Rédigez un paragraphe à partir des éléments suivants :

<u>Verbes</u>	<u>Noms</u>	<u>Articulateurs</u>
Décoller	Vitesse	Vers
Semettre	Avion	Et
Rugir	Envol	De
Se diriger	Ordre	Tout à coup
S'élancer	Bruit	Alors...
Emplir	Contrôle	
Attendre	Piste	
Prendre	Tour	
S'immobiliser	Réacteurs	
	Aérodrome	
	Place	

1.2) Dans quelle mesure peut-on agir sur la méthode¹ ≡ en tant «que zone d'intervention » pour diversifier l'acte pédagogique ?

C'est en fonction de l'objectif pédagogique visé et de la nature même du savoir à transmettre que l'on mobilise tel ou tel autre outil d'apprentissage, adaptable à la situation d'apprentissage appropriée.

¹ - Méthode telle que précédemment définie par P. Meirieu.

Autrement dit, dans le cadre de la pédagogie différenciée, l'enseignant peut disposer d'un éventail de méthodes pédagogiques diverses en combinant outils et situation d'apprentissage en fonction des paramètres suivants :

- Le public visé.
- Le savoir à transmettre.
- L'objectif pédagogique poursuivi.

1.2.1) Exemple de diversification de méthodes pédagogiques (niveau 1^{ère} AS)

- Leçon : les styles direct et indirect.
- Objectif escompté : les élèves doivent être capables de communiquer dans les styles direct et indirect.

Tableau récapitulatif des outils et des situations d'apprentissage mobilisés en fonction de l'objectif visé.

<u>Activité pédagogique</u> <u>Proposée</u>	<u>A et B dialoguent</u>	<u>C rapporte oralement les propos de A et de B</u>	<u>C rapporte par écrit les propos de A et B</u>
<u>Situations d'apprentissage</u>			
Impositive collective		1. style indirect	
Individualisée			3. style indirect
Interactive	2. style direct		
Outils d'apprentissage	Parole Gestes ...	Parole Gestes ...	Ecriture Papier Stylo Règle ...

1.2.2) Commentaire :

A, B et C sont trois apprenants .

1,2 et 3 correspondent aux trois méthodes pédagogiques mises en œuvre pour atteindre l'objectif pédagogique précédemment proposé .

1. Est relatif à la situation d'apprentissage interactive à travers laquelle A et B dialoguent. Ils utilisent le style direct.
Parole et gestes sont leurs outils d'apprentissage .
2. Correspond à la situation d'apprentissage Impositive collective à travers laquelle l'élève C rapporte oralement les propos de ses camarades A et B .

Il emploie le style indirect .

Les outils d'apprentissage utilisés sont essentiellement la parole et les gestes .

3. Cadre avec la situation d'apprentissage individualisée .

L'élève C rapporte par écrit les propos de ses camarades A et B, il use du style indirect .

Les outils d'apprentissage retenus sont : écriture, papier, stylo, règle ...

1.2.3) Remarque :

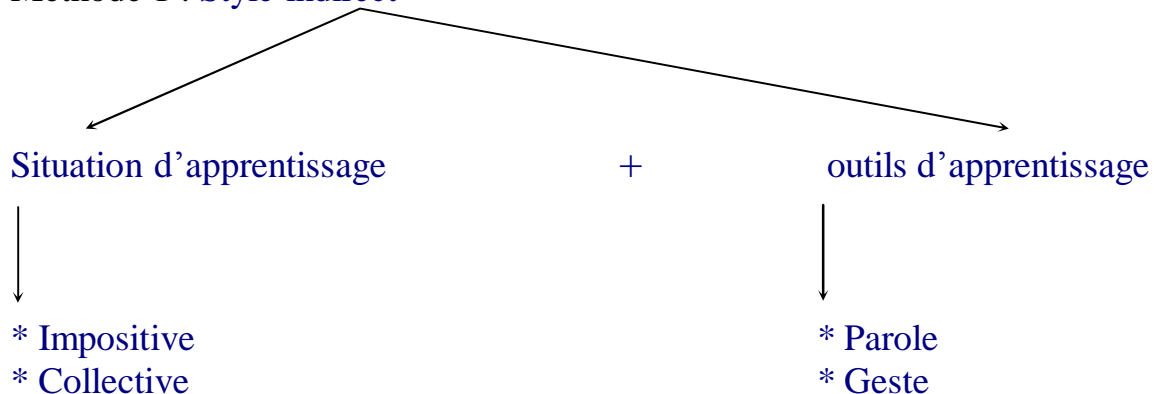
La diversification des méthodes pédagogiques correspond à la diversité des objectifs que l'on se propose d'atteindre.

Il se dégage du tableau récapitulatif sus-cité, trois méthodes distinctes :

1.3) Objectif 1 : rapporter oralement les propos d'autrui .

Méthode appropriée :

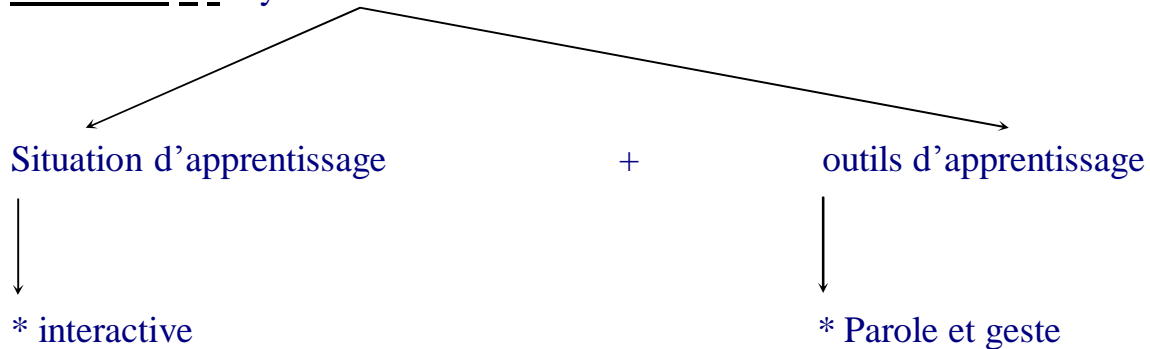
Méthode 1 : **Style indirect**



1.3.1) Objectif 2 : dialoguer

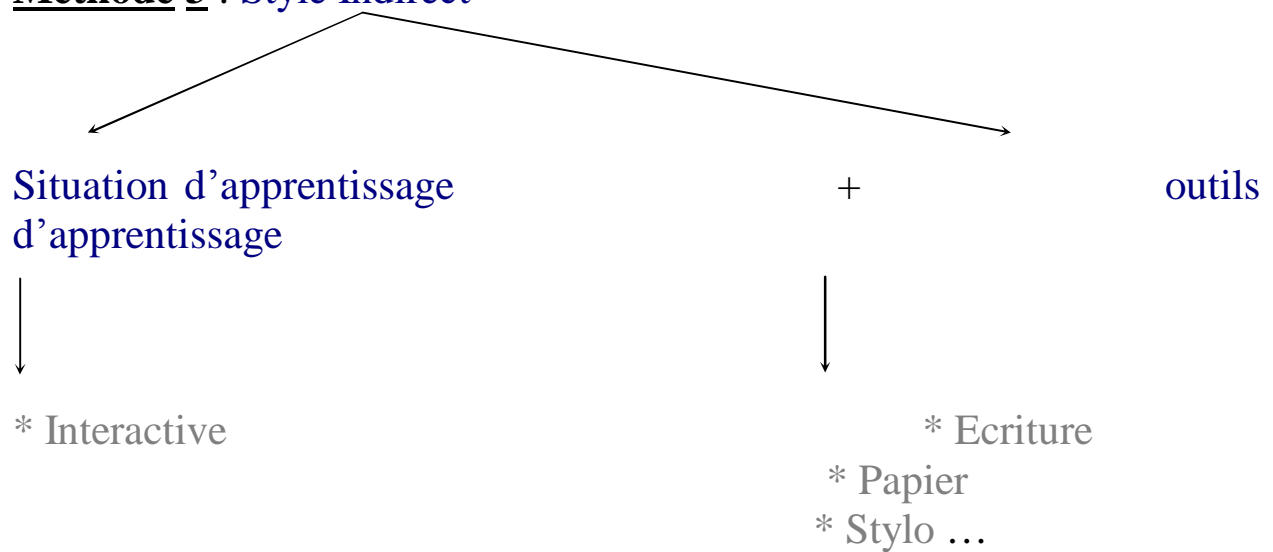
Méthode appropriée :

***Méthode 2 : Style direct**



1.3.2) Objectif 3 : rapporter par écrit les propos d'autrui :

Méthode 3 : Style Indirect



Ce qu'il faut se rappeler c'est que l'on peut avoir autant de méthodes que d'objectifs pédagogiques à atteindre.

1.3.3) La pratique du travail de groupe :

La pratique du travail au sein de l'école a souvent été une réponse à une préoccupation pédagogique ordinaire, généralement conçue sans objectifs clairement définis.

Dans le cadre de la pédagogie différenciée, « la technique » du travail de groupes constitue un moyen pour différencier les processus d'apprentissage. Considéré comme tel, le travail de groupe remédie aux difficultés scolaires dues :

- * Au blocage de la communication.
- * A la faiblesse de la socialisation.
- * Au manque de confiance en soi, et
- * A la disparition de la motivation (¹)

1.3.4) Une meilleure communication :

¹ -H. PRZESMYCKY, 1991, La pédagogie différenciée. Paris, Hachette, Pédagogie pour demain, Page 68.

<u>Une meilleure communication</u>	
Enseignants (PEF)	Elèves
<p>- <u>Meilleure connaissance des élèves</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attentes plus positives - Langage plus adapté - Evaluation formative prenant en compte davantage de critères. - Connaissance approfondie du milieu socioculturel des apprenants. - Dédramatisation du face a face enseignants/élèves : les remarques portent plus sur l'indentification des besoins . 	<p>- <u>Meilleure connaissance des enseignants</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repositionnement, absence de piédestal. - Encouragement à : <ul style="list-style-type: none"> * Faire état de leurs difficultés. * Participation active à l'élaboration des outils didactiques . - Proposition de nouvelles pistes . - Opter pour de nouveaux choix . - Nécessité de prévoir des itinéraires diversifiés . - Poser des problématiques . - Oser prendre des initiatives .

1.3.5) Représentations du bon « Enseignant » axées sur la différenciation de la pédagogie :

<u>Etablissements</u>	Image de l'enseignant traditionnel.	Vers une autre professionnalisation tenant compte de l'hétérogénéité des niveaux.
<u>C.E.M Azzaba</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Ne sait pas communiquer (monopolise la parole). - Utilise les méthodes traditionnelles privilégie le registre de l'oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - S'interroge sur la scolarité antérieure de ses élèves. - Vérifie leurs pré-requis. - Repartie la classe en groupe de besoin (selon les difficultés de chaque groupe) . - Utilise le diagnostic initial pour identifier les lacunes. - Mise en place de nouvelles stratégies

		individualisées. - Fait plus de travaux de groupe. - Laisse faire (choisir ou décider) ce qu'on veut faire interactivement.
Lycée El-Farabi Sidi-mezgiche	- Ne sache pas moduler son cours en fonction du niveau réel de ses élèves. Méthode uniforme pour l'ensemble de la classe. - Aucune diversification n'est proposée. - Méthode dirigiste excluant toute idée de participation.	- Fait moins de magistral. - diversifie sa façon de faire. - Autonomisation des stratégies selon le rythme de chaque apprenant. - Mise en place de dispositifs de remédiation par la concertation.

En analysant les effets, sur les élèves de 9^{ème} et de 1^{ère} AS (seconde) les résultats de cette recherche montre que des effets intéressants seront observés d'abord autour de la confiance en l'enseignant, de sa faculté à se projeter dans le futur et à anticiper, de la gestion du temps en modifiant au besoin les emplois du temps. L'enseignant doit s'efforcer d'associer le plus possible ses élèves à la gestion de la différenciation.

Chez ces élèves en difficulté le fait qu'ils soient associés à la gestion de la pédagogie différenciée sera perçu comme une reconnaissance véritable et comme la manifestation claire d'attentes positives à leur égard qui constituera un tremplin pour de réelles acquisitions.

Cette volonté d'associer les élèves à la gestion de ce dispositif d'apprentissage sur un temps plus ou moins long articulant un certain nombre d'activités métalinguistiques (syntaxe, lexique, orthographe, conjugaison, expression écrite) nécessite le recours à différents savoirs :

- Savoir créer des situations dynamiques intégrant l'élève dans le processus d'élaboration des stratégies de remédiation (par la concertation)
- Savoir susciter des conflits socio-cognitifs pour renforcer les acquisitions.
- Savoir accueillir et utiliser positivement la parole des élèves.
- Savoir gérer positivement et utiliser dynamiquement les erreurs (niveau et statut des erreurs).
- Savoir pratiquer la relation d'aide.
- Moins de cours magistral, plus de travail de groupes.
- Acceptation des positions des élèves.

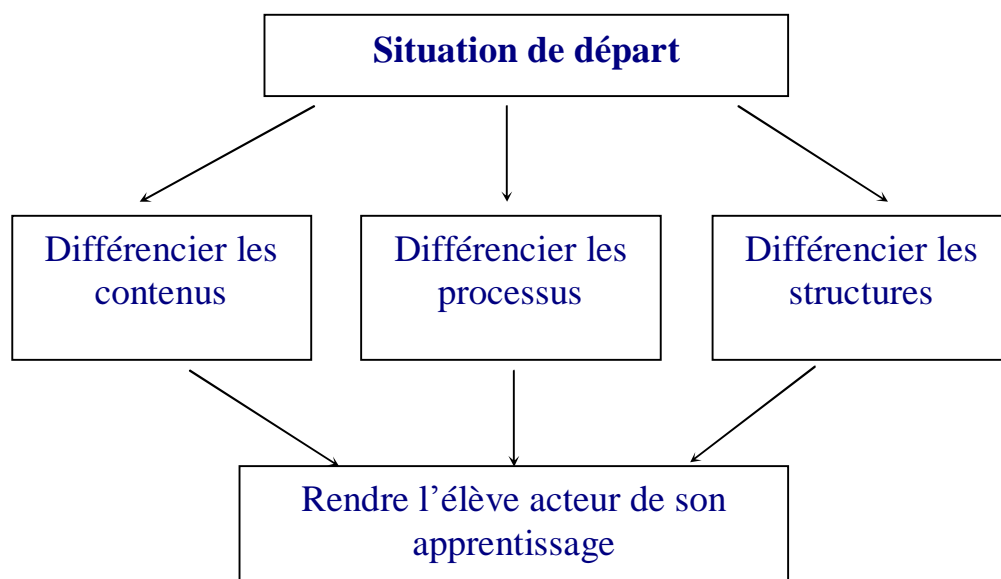
- Niveau de langue plus adapté selon les besoins de chaque groupe (d'où remédiation plus efficace qui favorise les apprentissages)
- Une meilleure connaissance des élèves.
- Développer l'esprit de responsabilité chez nos élèves afin de les rendre plus autonome.

On peut dire que l'efficacité de la pédagogie différenciée réside dans une communication améliorée entre enseignants de F.L.E et élèves. La complicité indispensable à la réussite de la mise en place d'une approche différenciée optimise cette communication en favorisant une meilleure connaissance réciproque des différents acteurs. Si nous avons pris fermement position en faveur de l'enseignement différencié, c'est que cette procédure apparaît comme la mieux en harmonie avec les démarches actives de l'apprentissage spontané, et la mieux capable d'assurer une modification comportementale profonde et durable. L'enseignant n'est donc qu'un facilitateur d'apprentissage. Reste maintenant à fixer, une fois les causes identifiées une procédure d'ajustement qui tente de porter remède aux lacunes constatées par des **applications** au double plan de l'oral et de l'écrit.

Chapitre IX

Applications

Comment mettre en application une séquence de pédagogie différenciée à des élèves d'origines socioculturelles et géographiques différentes ? Sa mise en œuvre exige de la rigueur, du temps, de la disponibilité, des structures souples ainsi qu'un changement des cadres de références habituels. On peut envisager le processus selon le schéma suivant :



Situation de départ : une classe avec un niveau hétérogène.

- Encadrement : un enseignant du F.L.E du cycle moyen.

- Durée : une séance d'une heure (portant par exemple sur le récit) .

- But de la séance : l'élève doit reconnaître et identifier les différentes parties d'un récit.

1.1) Différencier les contenus :

Selon les résultats du diagnostic, l'enseignant regroupe ses élèves en trois sous groupes :

- groupe 1 : les élèves faibles.

- groupe 2 : les élèves moyens.

- groupe 3 : les élèves ayant les pré-requis nécessaires.

1.1.1) Différencier les processus :

1^{ère} étape : une discussion animée avec le professeur.

2^{ème} étape : c'est le travail autonome enrichi de supports et de stratégies différents.

- Des supports différents pour les trois groupes, du plus simple au plus ardue (le groupe 1 travaillera par exemple sur un court récit avec un questionnaire joint) .

Quant au groupe 3 on lui demandera de réaliser un récit (rendre l'élève acteur de son apprentissage) .

1.1.2) Exercices :

Eclairons le propos en donnant un exemple sous forme d'une batterie d'exercices conçue pour une leçon qui prendrait pour cible l'étude de la phrase nominale . Sa présentation éclairera également tout ce qui est relatif au type d'exercices .

* Exercices difficiles

+ Exercices faciles

/ Exercices pour tous niveaux.

<u>Exercices</u>	<u>Commentaire</u>
<u>Ex : 1 repérage +</u> Lisez les phrases suivantes et portez en regard « p.v » s'il s'agit d'une phrase verbale (P.V), s'il s'agit d'une phrase nominale 1. Le président de la république arrive à constantine 2. Arrivée du président de la république à constantine. 3. Abandon du maillot jaune dans la loire . 4. Le maillot jaune abandonne dans la loire . 5. Démission du responsable de classe des 8 ^{ème} AF. 6. Le responsable de classe des 8 ^{ème} AF démissionne . 7. Un hélicoptère atterrit sur l'autoroute . 8. Atterrissage d'un hélicoptère sur l'autoroute .	L'exercice est facile puisque le verbe et le nom sont phonétiquement différents. - Leur confusion n'est pas possible. Ex : arrive = = = arrivée

<p><u>Ex 2 : Repérage : *</u> Même consigne que pour l'exercice précédent.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les capitaines des deux équipes échangent des fanions. 2. Echange des fanions entre les capitaines des deux équipes . 3. Le prestidigitateur triomphe au cirque Pinder . 4. Triomphe du prestigitateur au cirque Pinder. 5. Annonce d'intempéries pour la nuit prochaine . 6. On annonce des intempéries pour la nuit prochaine . 7. Ambiance folle sous le chapiteau de radio « Beurre » . 8. Il y a une ambiance folle sous le chapiteau de radio « Beurre » 	<p>L'exercice est de même nature que le précédent. Mais nettement plus difficile, puisque le verbe et le nom sont phonétiquement semblables en 1,2,3,4,5,6 .</p> <p>Il y a donc risque de confusion Ex : échangent = = = échange</p>
<p><u>Ex 3 : Repérage +</u> Tout a coup, au beau milieu du prêche, voilà le prédicateur qui se renverse (...) la démarche chancelante et entonne d'une voix éclatante : Dans la rue, il y a des impies . Patati, patata ... Consternation générale . Tout le monde se lève on crie Emportez-le ... Il est envoûté !</p>	<p>Le repérage de la phrase nominale est aisé, car le texte n'en comporte qu'une, qui se profile nettement . Consternation générale par ailleurs les élèves ont affaire à un texte court, le décodage n'est pas trop long.</p>
<p>Ex 4 : manipulation / Transformez les phrases verbales suivantes en phrases nominales .</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le prix des cigarettes augmente . 2. Le nombre des élèves de 8^{ème} AF diminue . 3. On livre le lait à domicile . 4. On diffuse un concert Rai sur radio « Beurre ». 5. On retransmet le match à 20 heures. 6. Une bouteille de gaz explose dans un immeuble . 	<p>L'exercice proposé n'est pas difficile pour deux raisons :</p> <ol style="list-style-type: none"> a) en 1,2 et 3 les noms à trouver sont d'usage courant : augmentation-diminution– livraison b) les noms à trouver en 4,5 et 6 sont souvent employés par les médias . <p>Les élèves les entendent à la TV diffusion – retransmission – explosion. Volontairement, la fin de l'exercice est un peu plus difficile que le début pour graduer les difficultés.</p>
<p><u>Ex 5 : manipulation *</u> Même consigne que pour l'exercice</p>	<p>- De même nature que le précédent, l'exercice est nettement plus</p>

<p>précédent.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le champion est nerveux avant la rencontre . 2. Le champion est énervé avant la rencontre . 3. Il gèlera cette nuit sur la région sétifiennne . 4. On gèle les prix jusqu'en décembre 5. On congèle les filets de baleine aux usines poissonneux . 6. Un tableau disparaît au musée de Béjaia . 7. Un nouveau magazine paraît . 8. L'assassin comparait devant les assises des hauts plateaux. 	<p>difficile pour les raisons suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Nerveux commutera avec nervosité alors que énervé permutera avec énervement. b) – Le verbe geler donne naissance au nom gelée en 3 et au nom gel en 4, soit 02 noms différents pour un même verbe. <ul style="list-style-type: none"> - Le verbe congeler ensuite dérivé de geler, donne naissance à un troisième nom congélation . c) – Le verbe paraître et ses composés : disparaître et comparaître engendrent 03 noms différents, dont deux sont d'usage peu courant ; parution – disparition-comparution. <ul style="list-style-type: none"> - On le voit, des exercices de même type, portant sur une même notion, peuvent correspondre à des niveaux différents.
<p><u>Ex 6 : orthographe ±</u> Recopiez les phrases suivantes en indiquant la terminaison des mots soulignés .</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pénurie de caf dans les magasins . 2. Pénurie de tom au marché hebdomadaire . 3. Sélection de joueu constantinois dans l'équipe d'Algérie. 4. Manque de combativité des joueurs algériens en finale de la coupe d'Afrique . 5. Abondantes chutes de pluie en Kabylie 6. Invasion de sauterelle dans la région de Skikda. 	<p>L'exercice montre aux élèves les incidences de la manipulation sur les graphies. Ici, l'activité est relativement facile, car les noms qu'on utilise sont connus des élèves. Ceux-ci savent qu'on dit : du café, des tomates, de la neige, etc.</p> <p>Néanmoins leur attention est attirée sur le fait que le nombre du nom singulier ou pluriel, ne se perçoit pas à l'oral.</p>
<p><u>Ex 7 : orthographe *</u> Même consigne que pour l'exercice précédent .</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gisement de pétrole au sahara . 2. Gisement de pépite ... d'or au sahara 3. Distribution gratuite de fruit ... a la sortie du séminaire. 	<p>- Similaire au précédent dans son principe, cet exercice est néanmoins un peu plus difficile par le fait suivant : il oppose un singulier à un pluriel dans une même phrase . ex : Gisement de pétrole au sahara. Gisement de pépites d'or au sahara.</p>

4. Distribution gratuite de soup a la sortie du séminaire	
5. Présence de sardin dans l'estuaire du Nil .	
6. Présence de mercur dans l'estuaire du Nil	

Cette batterie d'exercices montre clairement que pour une même notion et un même type d'activités avec le même objectif, la pédagogie différenciée peut présenter des activités de difficultés inégales correspondant à des élèves de différents niveaux.

Ainsi conçu, cet itinéraire diversifié conviendrait à la majorité, sinon à l'ensemble, de la population scolaire de l'école algérienne disons que le dosage de ces types d'exercices dépend, pour chaque activité de la nature même de l'activité . Celle-ci détermine les objectifs qu'on se donne par exemple si l'on aborde la difficile question de l'interrogation portant sur le complément circonstanciel, il est évident qu'on doit tenir compte du fait que peu d'élèves savent formuler une question correctement. Cela étant, il est certain qu'un exercice de repérage du type : « dans les phrases suivantes relevez celles où l'interrogation porte sur le complément circonstanciel », ne sera pas inutile ; mais que cet exercice sera infiniment moins utile que cet autre : « transformez oralement les phrases déclaratives suivantes en phrases interrogatives en utilisant le mot porté en regard de chaque phrase » .

Ex : papa a utilisé ce produit (pourquoi)

Maman a nettoyé les rideaux (comment) Mais si « la motivation » apparaît comme le fondement psycho-affectif de l'apprentissage du F.L.E .

- D'où vient la démotivation des élèves pour cette langue ? est- ce de leurs besoins spécifiques ou de leur environnement socio-culturel ou institutionnel ?
- Comment fonctionne le processus motivationnel (**motivation-démotivation**) en classe de F.L.E ?
-

1.3) Le critère de motivation :

- De l'enseignement apprentissage des langues étrangères (le français en particulier) les plus courantes ... aux productions d'élèves et/ou de candidats aux examens de fin d'année (BEF , BAC), que dire si ce n'est que les résultats régulièrement obtenus sont inversement propositionnels aux efforts déployés .
- Les études de cas effectués, ces dernières années, tant en 9^{ème} AF qu'en terminale révèlent une régression constante des performances et

si pour certains enseignants le phénomène d'échec constaté et dû en partie à l'inadaptation des méthodologies d'enseignement et d'évaluation, pour d'autres il s'agit d'avantage d'un manque de motivation des élèves « donner à l'enfant », disait Rousseau dans l'Emile « Le désir d'apprendre » et toute méthode lui sera bonne désir ou envie plaisir ou enthousiasme pour déclencher l'activité cognitive majeure . Autrement dit pour motiver l'élève, c'est-à-dire mettre en mouvement :

Le faire agir, en d'autres termes le faire dire / faire lire en langue étrangère. Une autre question pourrait être posée à propos des notions d'apprentissage et d'acquisition : comment s'explique leur utilisation différenciée ?

Tout simplement par la différence de configuration du processus d'intégration dans les 02 cas .

1.3.1) L'enseignant :

Première source de motivation/ démotivation.

- C'est d'abord l'enseignant qui semble motiver le mieux (ou démotiver le plus) et ce, à la fois par sa personne (congruence) et par son rôle (technicité) .

1.3.2) Par sa personne :

Avant d'être une technique, la motivation est d'abord un comportement humain, authentique ouvert à d'autres comportements, l'enseignant motivé par la langue qu'il enseigne et par le besoin de communiquer est motivant grâce à l'intérêt qu'il porte à la fois au savoir linguistique qu'il dispense et aux apprenants dont il a la charge .

1.3.3) par son rôle :

De 1^{er} gestionnaire de la dynamique motivationnelle. Si la motivation est souvent comme une tension affective susceptible de déclencher l'action, elle apparaît en classe de langue étrangère comme un processus mû de l'intérieur par l'enseignant muni de ses outils didactiques.

1.3.4) Les facteurs de démotivation :

Des entretiens effectués avec des élèves de fin de cycle moyen et secondaire (9eme AF et 3^{eme} AS) respectivement au CEG (El-Harrouch et Azzaba) montrent le désintérêt croissant (de la plupart des élèves) désintérêt dû essentiellement, à l'accumulation des mauvaises notes obtenus à l'écrit. L'absence totale de performances semble démotiver des élèves interrogés, la

multiplication des erreurs et leur fossilisation inhibent leurs forces psychologiques autrement dit : les démotivent.

Nous avons demandé aux élèves dits en difficulté de proposer un plan de rattrapage leur permettant de multiplier leurs chances de réussite aux examens de fin d'année. Face à leurs propositions nous avons été surpris d'apprendre que le plan en question excluait totalement la matière de français. Estimant le temps qui les séparait des dates fatidiques, et reconnaissant leurs nombreuses lacunes, ils ont à l'unanimité mis en avant l'idée de surapprendre les contenus leur ayant permis d'obtenir de bonnes notes.

- Un élève de la section lettres : (niveau 3^{ème} AS)

J'ai quatorze à la moyenne trimestrielle avec 06 en français, je vais laisser tomber le français et je vais redoubler d'effort pour augmenter les notes dans les autres matières.

- Un autre élève de 9^{ème} AF (niveau 4^{ème} année de l'enseignement général)
« C'est trop tard pour le français, je peux pas rattraper tout mon retard, je vais travailler les autres matières » .

- Nous voulons conduire l'élève à pouvoir se dire : « telle fiche maintenant, parce que je pense désormais pouvoir la traiter, grâce à l'organisation particulière de la classe et de l'emploi du temps qui m'a permis de prendre des repères. Nous avons voulu par ailleurs tenir compte, dans le souci d'assumer les différences conjoncturelles, de l'état des représentations de l'enfant sur un sujet donné ,Si nous donnons à l'élève la possibilité de choisir son itinéraire d'appropriation.

- Ce n'est pas par démagogie on par laxisme, c'est pour orienter son effort dans une direction mal explorée encore mais potentiellement intéressante, en l'amenant progressivement à passer d'une simple attirance pour le sujet à un choix raisonné. Parallèlement à cette action, il apparaît de plus en plus urgent, de tenir compte du critère de motivation qui est à la base de tout apprentissage. L'influence du comportement de l'enseignant sur le résultat des élèves est importante . Si l'enseignant ne s'interroge pas lors de l'évaluation des connaissances, sur les raisons de la motivation ou de son absence, le diagnostic initial sera tronqué et le choix de la méthode à mettre en œuvre dans la séquence de remédiation sera sans doute mauvaise et inopérante. Premier élément donc à cerner : **La motivation**. Elle diffère selon les élèves, en raison des multiples combinaisons possibles des facteurs suivants :

- Le sens que l'élève trouve à l'apprentissage ;
- L'orientation de ses intérêts ;
- Le besoin qu'il éprouve de l'effectuer ;
- Le plaisir qu'il ressent à le faire ;
- Le degré d'énergie dont il dispose pour l'entreprendre ;
- L'image de soi et des autres qu'il a intériorisée ;

Il est évident qu'il ya d'autres raisons à la motivation qui relèvent de la personne enseignante dont nous essayerons d'énumérer ci-après.

1.3.5) Se motiver / être motivé :

1. La passion d'un professeur crée l'enthousiasme de ses élèves.
2. Il est important de respecter le rythme d'apprentissage de chacun .
3. Demain, il n'y aura de la place que pour les meilleurs.
4. On a besoin d'avoir des modèles, des personnes à qui l'on voudrait ressembler.
5. Il faut exiger beaucoup pour obtenir beaucoup.
6. Chercher, expérimenter et trouver par soi-même, rien n'est plus excitant.
7. Savoir, c'est avoir du pouvoir.
8. Avec de la confiance en soi, on peut soulever des montagnes.
9. Les sanctions et la peur qu'elles inspirent poussent à travailler plus .
10. Certaines formes de jeu sont des stimulants pour apprendre.
11. Un avenir confortable passe par de bonnes études.
12. L'essentiel, c'est de se sentir reconnu dans ce qu'on fait.
13. Les compliments, ça motive toujours énormément.
14. Un projet de classe suscite vite l'enthousiasme.
15. La vraie priorité : développer au mieux ses propres capacités.
16. Vive les notes et les classements car sans compétition, il n'y a pas de motivation.
17. Un enseignant qui a beaucoup de connaissance entraîne l'adhésion de ses élèves .
18. Il faut donner la possibilité à tous de travailler à leur rythme.
19. Apprendre, c'est participer à la construction du monde de demain.
20. Se sentir humilié peut déclencher une puissante motivation.

L'intérêt de ce questionnaire réside aussi bien dans la commodité de sa passation en classe que dans l'exploitation dynamique que peut en faire un groupe. Il s'agit en effet d'un instrument de travail qui cherche moins à mesurer des perceptions qu'à en faire ressortir les tendances pour en favoriser l'analyse par les élèves eux mêmes.

Nous avons soumis le questionnaire à un groupe d'enseignant de F.L.E de toute la circonscription d'El-Harrouch, les données recueillies montrent que la majorité des enseignants souscrivent à l'idée que les informations obtenues seront redistribuées dans la classe pour qu'elles interagissent avec les opinions individuelles.

Nous pensons qu'il est nécessaire de prendre en compte les natures caractérielles de chaque élève et les positions sociales, géographiques de chacun d'eux (Cf enquête en 9^{ème} AF et 1^{ère} AS). Un jeune apprenant est bien disposé à mémoriser vite et non pas comme disent beaucoup à comprendre. Car la

compréhension est un effort spirituel qui doit se référer à des acquis antérieurs ou pré-requis qui lui permettent d'analyser l'énoncé et de lui en donner la signification – c'est pourquoi la phase d'imprégnation (Eveil de l'intérêt) et de rappel pour la saisie globale du sens est des plus recommandée au début de chaque activité de langue.

Ex : La phase d'imprégnation (qui constitue pour l'élève un moment de motivation) comporte soit un rappel succinct de la thématique du texte support en intégrant un questionnaire contraignant amenant l'élève à identifier le thème du jour, soit à partir d'un support visuel ou sonore toujours en rapport avec le texte, permettant une expression spontanée.

Conclusion générale

Par ce modeste travail, nous ne prétendons pas avoir été exhaustifs. Nous n'avons pas tout dit de la pédagogie différenciée, et nous ne pouvons le faire : c'est un champ d'investigation trop vaste que l'on ne peut cerner qu'au fur et à mesure que l'on s'y investit.

Avoir opté pour la pédagogie différenciée, comme une remédiation possible à l'échec scolaire, répond à notre souci majeur qu'est la prise en charge positive de la disparité des besoins linguistiques de nos élèves, par un enseignement différencié. Il faut donc se réjouir de voir apparaître, avec le présent mémoire, une vraie réponse aux légitimes attentes des enseignants, leur différenciation tant des processus d'enseignement que des structures d'apprentissage, et des contenus de savoir, en harmonisation éventuelle avec la diversité du public, des exigences disciplinaires et les contraintes institutionnelles. Le clavier des moyens méthodologiques éprouvés qui est détaillé ici, s'étend à la mesure des nécessités de notre système scolaire, et mieux encore, à celle des aspirations de notre corps enseignant.

Selon les principes des méthodes actives, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. L'idéal consisterait donc à amener l'élève à vivre, en langue étrangère, des situations de communication authentiques et variées. Même si un tel idéal s'avère difficile à atteindre dans le contexte scolaire Algérien, l'enseignant (PEF, ou PES) doit néanmoins s'inspirer de ces situations pour orienter son enseignement.

IL apparaît évident que l'on doit éviter les exercices vides de sens, où les éléments linguistiques sont répétés ou manipulés mécaniquement, ou en dehors de tout contexte signifiant. De tels exercices semblent jouer un rôle très limité dans l'apprentissage de la langue et peuvent même nuire à la motivation de nos élèves.

Ainsi on aura intérêt à proposer à l'apprenant des activités qui l'amèneront à utiliser le F.L.E. aux mêmes fins que sa L.M (langue maternelle qui est soit l'arabe dialectal ou le berbère), c'est-à-dire pour échanger de l'information, pour réaliser une tâche, pour exprimer des sentiments et des besoins, pour s'amuser, discuter De telles activités de communication peuvent être proposées alors même que l'apprenant débute son apprentissage du français langue étrangère, à condition qu'elles soient adaptées à son niveau de connaissance du français ainsi qu'à son développement cognitif et affectif.

La création d'une ambiance favorable à l'apprentissage :

Il est important de créer, dans la classe de langue, une atmosphère propice à l'apprentissage du français langue étrangère.

Un milieu sécurisant :

On ne saurait trop insister sur l'importance d'instaurer un climat de confiance et de détente. IL appartient à l'enseignant de créer un tel climat et de le maintenir, de façon à ce que les apprenants considèrent l'apprentissage du F. L.E. comme une aventure intéressante et motivante.

C'est pourquoi on doit choisir les thèmes et les activités d'apprentissage, et privilégier certains types d'interactions.....

Un milieu français :

IL est souhaitable, lorsque possible, que les leçons de français aient lieu dans une salle réservée à cet effet. L'enseignant peut alors y créer une ambiance favorable en la décorant d'affiches rédigées en français, en y exposant les travaux réalisés en français, en y installant un choix de livres et de revues, en y faisant jouer des chansons..... Une telle ambiance encouragera l'élève à utiliser plus spontanément le français dans les interactions normales de la classe et dans les activités d'apprentissage.

En principe, l'enseignant devrait utiliser le français, le plus possible, dans ses relations avec les apprenants afin de leur démontrer l'efficacité du français langue étrangère comme moyen de communication.

Pendant la classe, il est possible de dépasser le contenu de la leçon et d'exposer l'apprenant à la langue française utilisée en contexte signifiant, par exemple lors de salutations d'arrivée et de départ (*Bonjour! Ça va bien aujourd'hui?*), des directives (*Ouvrez la fenêtre!... Fermez vos livres!... Levez la main!*), de la conduite d'une activité ou d'un jeu (*Venez ici!... C'est votre tour?.... Prenez....!*) Ou d'encouragements (*Bravo!..... C'est très bien!*). L'enseignant se limitera dans un premier temps à des énoncés semblables à ceux déjà mentionnés pour passer ensuite à une utilisation plus étendue du français de façon à ce que l'élève s'habitue progressivement à avoir un plus grand contact avec le français.

Ainsi, en utilisant le français au maximum pendant le cours, et même en dehors de la classe, l'enseignant implique l'élève dans des interactions qui peuvent constituer des expériences de communication authentiques.

De plus, on pourra réaliser en classe, par le biais de divers types de simulation et de jeux de rôle, des activités de communication semblables à celles que l'élève peut être appelé à vivre à l'extérieur de la classe.

Au cours de ces activités, lorsque l'apprenant aura à s'exprimer oralement, on l'encouragera à utiliser des énoncés susceptibles d'être compris par l'ensemble de ses condisciples.

Enfin, au cours de toutes ces activités, il est important d'habituer les apprenants à adopter un comportement compatible avec l'activité en cours. Ainsi, selon les circonstances, l'apprenant sera encouragé, par exemple, à circuler librement dans la classe, à s'approcher de la personne à qui il parle, à adapter son intonation aux paroles prononcées, à accompagner celles-ci de gestes et de mimiques appropriées.

En pédagogie différenciée la variété des itinéraires d'appropriation est considérée comme un atout. Désormais, les unités didactiques ne sont plus coulées

dans un moule rigide, les activités ne se déroulent plus de façon routinière, les connaissances ne sont plus distillées, goutte à goutte, selon une progression linéaire (Cf manuel scolaire). Au contraire, nous recommandant à l'enseignant Algérien d'être éclectique, c'est-à-dire d'utiliser toutes les techniques de différenciation qui lui apparaissent efficaces.

La variété préconisée permet d'adapter l'enseignement à l'âge, aux aptitudes, aux intérêts et ainsi aux styles d'apprentissage des apprenants. En effet, il est généralement admis comme nous venons de le voir dans les chapitres précédents que les apprenants n'ont pas tous le même style cognitif, c'est-à-dire qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière. Ainsi, par exemple, certains élèves ont besoin d'une longue période d'exposition à la langue avant de se sentir prêts à parler alors que d'autres éprouvent le besoin de répéter sur-le-champ tout ce qu'ils entendent. D'autres encore apprennent mieux en jouant, en chantant ou en associant l'oral à l'écrit. Même si l'on ne peut espérer découvrir le style cognitif de chaque apprenant et en tenir compte, il est bon d'apporter de la variété dans l'enseignement afin de rejoindre, tour à tour, tous les élèves.

La variété dans les types d'interactions:

Les interactions d'élève à élève et le travail d'équipe devraient être favorisés afin de varier les différents types d'interactions. De plus, si possible, l'enseignant mettra les élèves faibles en contact avec les meilleurs élèves du groupe/classe.

La variété dans les thèmes:

On devrait traiter de sujets que l'élève connaît bien et qu'il aime: la famille, les animaux, les héros du cinéma, les sports, les passe-temps On aura avantage à mener de petites enquêtes auprès des élèves afin de déterminer les sujets qui les intéressent.

La variété dans les activités d'apprentissage:

Le développement intellectuel ainsi que la capacité d'attention des élèves du secondaire leur permettent de s'intéresser à des projets tels que les sondages, les jeux de rôle, la résolution de problèmes à partir d'indices, la préparation de tableaux d'affichage.... Au cours d'activités de ce genre, l'élève sera amené à utiliser la langue de façon spontanée dans le cadre de situations de communication authentiques ou simulées.

La variété dans le déroulement des leçons:

C'est en préparant des leçons ou des unités didactiques variées que l'enseignant peut assurer, de façon générale, une plus grande motivation chez les apprenants. C'est pourquoi les unités ne devraient pas être toutes bâties sur le même modèle, mais devraient plutôt différer les unes des autres par leur contenu, par le type, le nombre et l'agencement des activités. De plus, à l'intérieur de ces unités, les activités devraient être exploitées de différentes façons selon la différenciation pédagogique poursuivie.

Car, quel enseignant algérien ne ressentirait pas la justesse de la commande ministérielle expliquant l'urgence de différencier nos modalités d'enseignement en vue de mieux aider la très grande majorité des élèves, de plus en plus hétérogène ?

De la sorte, chaque enseignant peut disposer d'une pluralité de moyens d'enseignement entre lesquels il lui revient de choisir librement : assurant durablement l'équilibre nécessaire entre la personnalisation et la professionnalisation de son activité essentielle, et manifestant, devant nos élèves et notre nation, son rôle irrécusable d'organisateur de l'accession aux savoirs et à l'insertion sociale.

Aussi, le propos de ce travail est-il de convaincre de l'urgence de la prise en compte positive de l'hétérogénéité des élèves, dont 80% environ perdent un à deux tiers de leur temps en apprentissages inutiles ou dépassés.

Mais comment agir ?

Ce mémoire se présente comme une réponse, voire une base pratique pour ceux qui désirent mettre en œuvre la pédagogie différenciée comme possible remédiation à l'échec scolaire.

Combien même elle propose aux enseignants « ... Un clavier suffisamment étendu de possibilités d'intervention et d'action méthodologique, pédagogique et didactique, leur permettant de varier leurs réponses aux attentes diversifiées des élèves et pour eux-mêmes, de donner une tonalité personnelle à leur enseignement » la mise en pratique de la pédagogie différenciée est subordonnée à des conditions matérielles, autres que celles dépendant de l'enseignant telles :

* La pratique du travail de groupe.

* La maîtrise de l'analyse par objectifs.

* Et la maîtrise des techniques d'évaluation retenues dans ce présent travail. Malgré notre détermination d'éliminer l'empirisme du processus de mise en forme et travailler concrètement sur des faits observables, nous avons bien conscience de n'être pas complètement parvenu à nos fins. Par exemple, les modalités pratiques de mise en œuvre de cette méthode postulent l'existence d'ouvrages de référence qui se sont avérés trop incomplets.

P. Meirieu préconise, pour sa mise en œuvre, « ... de nouvelles architectures scolaires plus souples, susceptibles de s'adapter à des situations variées et disposant des outils les plus divers, (...) des emplois du temps modulables dans lesquels l'on puisse organiser des situations impositives relativement courtes, des situations individualisées et interactives qui requièrent des temps plus longs, des unités d'enseignement qui alternent ces différentes méthodes » *P. MEIRIEU*.

En attendant que de telles conditions soient réunies, nous restons persuadés qu'entamer, dans nos classes d'ores et déjà un processus de différenciation pédagogique est un impératif auquel notre école ne peut se soustraire. En ce qui concerne les conséquences globales des objectifs méthodologiques de la présente étude, elles se traduisent :

- Par une volonté constante d'explicitier et de justifier la démarche suivie, donc par une argumentation circonstanciée, par un gonflement de certains chapitres (voir méthodologie de l'enseignement du FLE

par exemple), préjudiciable à l'équilibre de ce mémoire. Dans la direction que ne lui avons donnée cette recherche s'inscrit dans une didactique interactive fondée sur un dialogue avec le terrain. Elle est avant tout exploratoire et veut répondre, à une situation concrète et à une demande urgente du milieu scolaire algérien.

- Vulgariser la pédagogie différenciée, la distinguer de ce qu'elle n'est pas, développer trois des conditions sine qua non de sa mise en pratique relatives à la personne enseignante, suggérer quelques voies possibles qui y mènent, et démontrer enfin son application effective dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit, sont autant d'objectifs préalablement fixés que nous estimons avoir atteints.
- Puisse cette étude donner lieu à des extrapolations utiles aux enseignants, aux chercheurs, à l'institution scolaire elle-même, aux vulgarisateurs, et m'ouvrir la voie à des travaux plus ambitieux pour la préparation d'un doctorat dans le domaine trop peu exploré de la différenciation pédagogique.

CHAPITRE X

PARTIE « PERSPECTIVES »

Ce présent travail n'a pas fait l'objet d'une mise en pratique effective sur le terrain pour des raisons jugées objectives.

Il nous a été impossible de mettre en œuvre, dans les classes, et à titre expérimental une telle pédagogie, eu égard aux difficultés rencontrées sur le terrain.

- * La pédagogie différenciée n'est pas encore institutionnalisée en Algérie.
- * Inspecteurs, directeurs, enseignants, élèves et parents d'élèves, tous n'en sont pas convaincus ; certains n'en ont même pas entendu parler.
- * Ni l'enseignant, ni l'élève ne sont habitués à une pratique Pédagogique différenciée, ce qui peut les désadapter au départ, essentiellement, sur les plans cognitif et psychologique ... d'où son éventuel rejet .
- * La différenciation pédagogique, ne peut être efficace qu'à long terme . La pratiquer à titre expérimental, pendant un mois n'est pas pédagogiquement rentable.
- * Elle ne peut avoir lieu sans certaines conditions.
 - Elaboration de tests individualisés.
 - Interprétation des tests et décryptage des besoins de chacun .
 - Inventaire, catégorisation et classement des besoins .
 - Formation des groupes de besoins .
 - Mobilisation de l'analyse par objectifs, des techniques d'évaluation pour l'élaboration de grilles d'évaluation prenant en charge des paramètres de différenciation.

Néanmoins, dans cette partie de notre travail, nous tenterons de valider notre principale hypothèse, relative à l'applicabilité effective d'une telle pédagogie.

Si notre choix porte sur le discours narratif – figurant dans le programme de la 1^{ère} AS .

- C'est surtout parce que :

Il s'agit d'une unité didactique qui regroupe à la fois le fait divers, le conte merveilleux, le récit de fiction ... et s'étale sur une grande partie de l'année scolaire . Le volume horaire qui lui est imparti est important.

Notre modeste expérience professionnelle, nous a permis de remarquer que le discours narratif est un discours captivant qui fertilise l'imagination, ouvre aux élèves – adolescents – des perspectives vers le rêve, vers un avenir virtuel ... , leur permettant de s'extérioriser, parler de leurs problèmes, mais aussi de leurs aspirations, bref, de raconter et de se raconter .

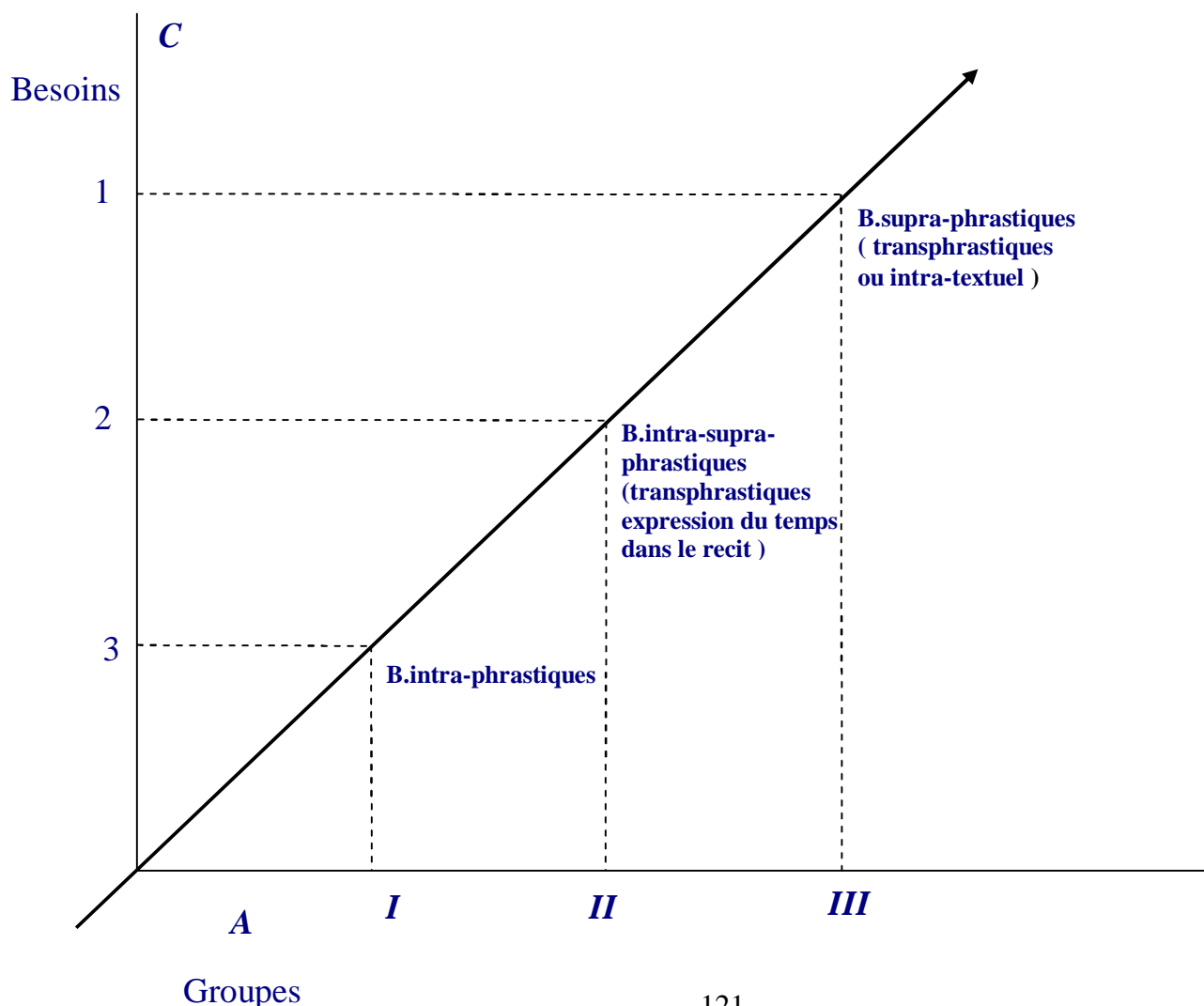
Cela ne sera possible que par la prise en compte de leurs handicaps linguistiques par un enseignement différencié qui garantit à chacun le droit à l'expression en fonction de ses moyens linguistiques et de ceux qu'il acquiert progressivement, à travers son apprentissage de la langue.

Aussi, notre réflexion s'inscrit dans le cadre de la phase de synthèse de l'unité didactique, c'est à dire celle de l'expression écrite, car dans ce domaine, la notion d'aide est plus facile à cerner. L'aide à apporter peut se situer :

- Soit au niveau de l'imagination.
- Soit au niveau des moyens à mobiliser pour exprimer ce que l'on désire.

Pour ce faire, la démarche préconisée, à travers cette partie de notre travail consiste d'abord à **postuler l'existence de besoins urgents** à satisfaire, respectivement relatifs à l'acquisition, par les apprenants, d'une compétence linguistique, d'une compétence communicative ou les deux à la fois.

Les besoins linguistiques postulés sont les suivants :



AB : axe des groupes de besoins

AC : axe des besoins.

B : besoins

Remarque :

Besoins-intraphrastiques : Renvoient aux difficultés des apprenants relatives à la construction de phrases grammaticalement correctes et sémantiquement interprétables.

Besoins intra / supra-phrastiques :

Le besoin retenu ici, à titre d'exemple, concerne l'expression du temps dans le récit. Celle-ci est intra-phrastique car ayant lieu au niveau de la phrase et transphrastique car apparaissant au niveau textuel.

Besoins supra - phrastiques :

Les apprenants maîtrisent la grammaire de la phrase, sans pour cela maîtriser la grammaire de texte.

La démarche que nous préconisons ici, pour différencier l'évaluation, se résume à travers les phases suivantes :

▼ **Phase 1 :**

Identification des besoins des apprenants par des tests appropriés.

Dans notre cas les besoins hétérogènes des apprenants sont simplement postulés.

▼ **Phase 2 :**

Mise sur pied de groupes de besoin.

▼ **Phase 3 :**

Aide adéquate apportée à travers un enseignement différencié.

▼ **Phase 4 :**

Enfin, évaluation des apprentissages. Celle-ci se fait au niveau de l'écrit des apprenants, censés réinvestir les acquis des phases précédentes de l'unité didactique : la phase d'analyse en particulier.

Il convient, en ce qui nous concerne, pour différencier, d'agir pédagogiquement au niveau de la « zone d'évaluation ».

Nous nous attellerons à mettre en évidence, essentiellement, une stratégie : celle de la différenciation pédagogique.

Les besoins retenus pour cela, ne le sont qu'à titre d'exemple uniquement . Une fois l'efficacité de la stratégie prouvée, le lecteur pourra opter pour des besoins plus pertinents.

LE RECIT

Unité didactique :

Phase de synthèse

Ou

Expression écrite

* **Objectif général retenu pour (Etre capable de produire un récit pour les trois groupes de besoin)**

* **Objectifs spécifiques.**

Quelques exemples :

* Les élèves doivent être capables :

1. De construire des phrases grammaticalement correctes et Sémantiquement interprétables pour :

- Proposer des personnages selon le modèle actanciel de GREIMAS.
- Raconter une histoire en usant des styles direct et indirect.
- Décrire et situer des actions dans le récit.
- Reproduire enfin le modèle fonctionnel de GREIMAS.

2. De construire un texte cohérent en respectant :

- Progression
- Répétition des règles de:
- Relation
- Non contradiction.

- Différenciation des objectifs pédagogiques
(être capable de produire un récit)

Objectifs spécifiques retenus pour le groupe de besoin :

Les élèves doivent être capables de construire correctement.

1. Des phrases simples :

- | | | |
|-----------------|------------|--------------|
| - Déclarative | - Négative | - Emphatique |
| - Interrogative | - Active | - etc |
| - Impérative | - Passive | |

En marquant :

- Les accords du verbe avec le groupe nominal sujet, en genre et en nombre.
- Les accords de l'attribut avec « être ».
- etc ...

En utilisant :

- La coordination
- La juxtaposition

Et / ou

2. Des phrases complexes :

- En utilisant :

- La subordination
- * Relativisation
- * Conjonctivisation

Pour exprimer

- La cause – La condition
- La conséquence – L'opposition
- Le but – etc ...

Remarques :

* Rappelons que pour opérationnaliser les objectifs pédagogiques, il y a lieu :

1. De les formuler d'abord en termes de comportement observable et mesurable.
2. De préciser ensuite, les conditions de réalisation de la tâche.
3. D'indiquer enfin, le critère ou seuil d'acceptabilité.

Quelques exemples d'objectifs spécifiques opérationnalisés .

* **Exemple 1** : Les élèves doivent être capables de répondre, en 10 minutes, et par écrit, aux questions suivantes :

- Qui a fait quoi ? Pourquoi ?

Relatives aux fait divers n° ... Page ...

- * En construisant correctement deux phrases simples dont l'une est déclarative affirmative, et l'autre déclarative négative.
- * En utilisant le procédé de la coordination, pour exprimer le rapport logique de cause.
- * Aucune incorrection grammaticale n'est tolérée
- * Aucune documentation n'est permise .

-Exemple 2 : Les élèves doivent être capables de répondre, en 30 minutes, et par écrit, aux questions suivantes :

-qui a fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Et pourquoi ?

Relatives au fait divers n° ... Page ...

- * En construisant correctement sept phrases simples dont :
- * Deux déclaratives affirmatives .
- * Deux déclaratives négatives .
- * Deux passives .
- * Une interrogative .
- * Et utilisant le procédé de la coordination pour exprimer la cause .
- * Il ne sera toléré plus de trois incorrections grammaticales .
- * Aucune documentation n'est permise .

- Exemple 3 : Les élèves doivent être capables de répondre en 30 minutes, et par écrit, aux questions :

- Qui a fait quoi ? où ? quand ? comment ? et pourquoi ?

Relatives au fait divers n° ... Page ...

- * En construisant cinq phrases simples dont :
- * Deux déclaratives affirmatives .
- * Deux passives .
- * Une interrogative
- * Et une phrase complexe .
- * En utilisant pour les cinq premières phrases le procédé de la coordination et pour la dernière, celui de la subordination afin d'exprimer, le rapport logique de conséquence .
- * Documentation permise .
- * Aucune incorrection grammaticale n'est tolérée .

Remarques relatives aux exemples sus-cités

Objectif des tests : Vérifier la capacité des apprenants à produire des phrases grammaticalement correctes et sémantiquement interprétables .

Compétence visée : Elle est essentiellement linguistique .

Grille n°/ 01 :

Grille de correction ou d'observation et barème de notation ⁽¹⁾ Test sur 15 points

¹ - TAGLIANT, C; 1996(3eme édition), L'évaluation, Paris : Clé international, page 46

Affirmation	Vrai	Faux
1. L'apprenant a terminé sa tâche en 30 minutes		
2. Il a répondu à la question « qui a fait quoi ? »		
3. Il a répondu à la question « qui a fait quoi ? »		
4. Il a répondu à la question « où a lieu l'événement ? »		
5. Il a répondu à la question « quand a t-il eu lieu ? »		
6. Il a répondu à la question « comment a t-il eu lieu ? »		
7. Il a répondu à la question « pourquoi a t-il eu lieu ? »		
8. Il a construit correctement deux phrases déclaffirm simples		
9. Il a construit correctement deux phrases passives .		
10. Il a construit correctement une phrase interrogative.		
11. Il a construit correctement une phrase complexe.		
12. Il a utilisé le procédé de la coordination.		
13. Il a utilisé le procédé de la subordination.		
14. Il a exprimé le rapport logique de la conséquence.		
15. Il n'a commis aucune incorrection grammaticale.		

Pour obtenir une note sur 20. Note de l'élève : grille n° / 02 :

Evaluation de l'élève par apport à lui-même : Une des conditions du progrès de l'élève dans son apprentissage de la langue est qu'il puisse être informé, à tout moment, de sa situation.

Il ne peut progresser qu'en connaissant ses lacunes et ses points forts et cela, indépendamment du niveau atteint par les autres élèves de la classe. S'il sait, dès le départ, jusqu'où l'enseignant souhaite le mener et en combien de temps, il est important qu'il puisse visualiser ses résultats. Le tableau ci-dessous lui servira de plan de route.

Nom :

Compétence à acquérir		degré de compétence visée	Situation de l'élève par apport à l'objectif visé
1. Etre capable de : Comprendre un texte (fait divers).			
2. Etre capable de : Construire 2 phrases simples (déclaratives affirmatives).			
3. Etre capable de : Construire 1 phrase interrogative.			
4. Etre capable de : Construire 2 phrases passives.			
5. Etre capable : D'utiliser le procédé de la coordination.			
6. Etre capable de : Construire 1 phrase complexe pour exprimer la conséquence .			

Pour l'enseignant, ce mini tableau peut remplacer la note sur 20.

5	
4	
3	
2	
1	

Commentaire ⁽¹⁾

La première colonne décrit les compétences promises par l'enseignant et attendues par l'élève. Le bilan indique à ce dernier si la capacité est atteinte ou s'il lui reste des efforts à faire dans ce domaine. Le degré de compétence visé est défini par l'enseignant. On peut en effet fixer un seuil d'acceptabilité, qui sera modulable en fonction de la compétence à acquérir. Si l'élève, 4 fois sur 5, est capable de justifier son attitude de façon pertinente, on peut considérer que la compétence est maîtrisée. La dernière colonne donne des renseignements supplémentaires à l'élève, elle lui permet de visualiser son niveau.

Grille n°/ 03 :

Grille pour l'évaluation de l'expression écrite :lève

Compétence visées	Evaluation de l'écrit	Elèves		Professeur	
		+	-	+	-
Quelques exemples I. Etre capable de construire une phrase interrogative.	* J'ai inversé le sujet - J'ai utilisé le point d'interrogation. * J'ai introduit un pronom interrogatif, un adverbe interrogatif.	+	-	+	-
II. Etre capable de construire 2 phrases passives.	* J'ai transformé la structure de la phrase active : - Le COD devient sujet - Le sujet « actif » devient complément d'agent * J'ai introduit un élément linguistique nouveau « de » ou « par » * J'ai respecté la concordance des temps (aux temps actifs correspondent des temps passifs)				
III. Etre capable de	* J'ai relié deux phrases				

¹ - TAGLIANT ; L'évolution. Clé international, page 115 – 116

construire une phrase complexe pour exprimer la conséquence .	simples par une conjonction de subordination * J'ai utilisé la conjonction de subordination qui introduit la conséquence.				
---	--	--	--	--	--

Objectifs spécifiques retenus pour le groupe de besoin II

Les élèves doivent être capables de décrire et de situer des actions dans le récit en utilisant :

1*/ Les temps du récit :

a) Le passé simple de l'indicatif :

Pour conjuguer les verbes au P.S de l'indicatif, il faut pouvoir :

a.1. Distinguer les terminaisons des verbes du 1er, 2eme et 3eme groupes au P.S .

a.2. Classer les verbes selon les groupes auxquels ils appartiennent.

b)L'imparfait de l'indicatif :

Pour conjuguer les verbes à l'imparfait, il faut pouvoir :

b.1. Distinguer les terminaisons de l'imparfait de celles des autres temps.

Le passé-composé de l'indicatif :

Pour conjuguer les verbes au P.C, il faut pouvoir :

c.1. Conjuguer les auxiliaires « être » et « avoir » au présent de l'indicatif.

c) Le plus- que-parfait de l'indicatif :

Pour conjuguer les verbes au plus- que- parfait, il faut pouvoir :

d.1. Conjuguer les auxiliaires « être » et « avoir » a l'imparfait de l'indicatif .

2*/ Les indicateurs temporels :

Pour exprimer :

- * L'antériorité.
- * La simultanéité.
- * La succéssivité.
- * La postériorité.

Quelques exemples d'objectifs spécifiques opérationnalisés :

Exemple 1 :

* Les élèves doivent être capables, sans recourir au

BESCHERELLES ou autres documents, de conjuguer dans le récit proposé ci-après.

- * Les verbes soulignés d'un trait, à l'imparfait de l'indicatif.
- * Les verbes encadrés, au passé simple de l'indicatif.
- * Les verbes soulignés de deux traits, au passé composé de l'indicatif.
- * Les verbes entre parenthèses, au plus- que- parfait de l'indicatif.
- * En remplissant les blancs par quatre des indicateurs temporels.
suivant : jadis – demain – auparavant – dès que – il était une fois
– hier – la saison prochaine – les jours suivants.
- * Il ne sera toléré plus de trois incorrections grammaticales.

Remarques :

Objectif du test : vérifier le degré de maîtrise de la morphologie du verbe aux différents temps du récit.

Compétence visée : La compétence linguistique.

Exemple 2 :

A partir des indicateurs temporels du texte suivant, les élèves doivent être capables de conjuguer, aux temps qui conviennent, les verbes mis entre parenthèses .

- Consultation du BESCHERELLES permise .
- Aucune incorrection grammaticale n'est tolérée .

Remarques :

Objectif du test : vérifier le degré de maîtrise, par les apprenants, de la valeur des temps dans le récit .

Compétence visée : Compétence de communication

Exemple 3 :

A partir des phrases initiales et finales du récit ci-dessous, les élèves doivent être capables de rédiger en cinquante mots environ, la phase du déroulement des événements, de situer les actions, de manière à exprimer, au moins une fois, l'antériorité, la simultanéité, la successivité.

- Il ne sera toléré plus de cinq incorrections grammaticales .
- Documentation non permise .

- **Remarque :**

Objectif du test : vérifier le degré de maîtrise :

- De la construction de la phrase.
- De la morphologie du verbe.
- De la valeur des temps du récit ...

Compétence visée : Compétence linguistique et communicative.

Objectifs spécifiques retenus pour le groupe de besoin III

Les élèves doivent être capables de rédiger un récit cohérent en respectant :

- La règle de répétition : (ou de continuité)

Les élèves doivent être capables de garantir une reprise d'information d'une phrase à une autre.

En utilisant :

Des éléments cataphoniques : (ou d'annonce)

- Substituts lexicaux.
- Substituts grammaticaux.

2*/ La règle de progression :

Les élèves doivent être capables d'assurer un apport sémantique d'une phrase à une autre.

Selon :

2.a. Une progression à thème linéaire.

2.b. Une progression à thème constant.

2.c. Une progression à thème dérivés.

2.d. Une progression avec rupture thématique.

- La règle de relation :

Les élèves doivent être capables de garantir un apport informationnel appartenant au même champ sémantique que celui de la phrase précédente

- La règle de non-contradiction :

Les élèves doivent être capables de construire des phrases qui ne s'excluent pas sémantiquement.

Quelques exemples d'objectifs spécifiques opérationnalisés :

Exemple 1 :

- * Les élèves doivent être capables d'organiser, en vingt minutes, la liste des phrases suivantes, en un texte cohérent, en effectuant, à chaque fois que cela est possible, les substitutions nécessaires.
- * L'utilisation du dictionnaire est permise.
- * Il ne sera toléré plus de trois incorrections grammaticales.

Remarques :

Objectifs du test : Vérifier les acquisitions relatives aux substituts lexicaux et grammaticaux.

Compétence visée : Compétence linguistique .

Exemple 2 :

Les élèves doivent être capables de transposer à l'écrit, la représentation d'un bref incident, figurant sur une bande dessinée, en respectant toutes les règles de la cohérence textuelle .

- Consultation du dictionnaire permise .
- Concertation entre les membres du groupe autorisée .
- Durée de réalisation : quarante minutes au maximum.

Remarques :

Objectif du test : Vérifier la capacité des apprenants à produire un texte, en respectant les règles de relation, de continuité, de progression et de non-contradiction.

Compétence visées :

- Compétence de communication .
- Compétence linguistique .

Exemple 3 :

Les élèves doivent être capables de réécrire le récit suivant, selon un schéma à thème constant .

- * En choisissant un personnage autre que celui du texte initial .
- * En respectant les quatre règles de la cohérence textuelle .
- * Consultation du dictionnaire permise .

- * Durée de la réalisation : une heure .
- * Aucune infraction aux règles de la cohérence textuelle n'est permise .

Remarques :

-Objectif du test : Vérifier le degré de maîtrise des règles assurant la cohérence textuelle .

Compétence visées :

1. Compétence de communication.
2. Compétence linguistique.

Remarques conclusives :

Pour être efficace et pédagogiquement rentable, la différenciation pédagogique, en classe de langue, doit en principe avoir lieu aux niveaux.

1. Des objectifs pédagogiques.
2. De leur évaluation.
3. Des contenus d'enseignement.
4. Des niveaux de formulation.
5. Des niveaux taxonomiques.
6. Des méthodes pédagogiques.

Nos ambitions relatives à cette partie « perspective » étaient grandes : nous envisagions cibler le maximum de « zone » d'intervention. Faute de temps, nous nous sommes limités, pour différencier, aux domaines des objectifs pédagogiques (spécifiques et opérationnels) et de leur évaluation.

Convaincus que celle-ci ne peut se faire, de manière objective, sans la confection, par l'enseignant, de grilles de correction et d'évaluation, nous avons suggéré des modèles de grilles à enrichir et à adapter en fonction des objectifs escomptés et des tâches à réaliser.

Pour que l'évaluation ne soit plus perçue, simplement comme contrôle des acquis, mais surtout comme formatrice, un modèle de grille de co-évaluation est également proposé.

Jacky Itié soutient que de telles grilles
Permettent

A l'enseignant

1. De définir les critères généraux et spécifiques de tel ou tel devoir de français .
2. De ne plus se contenter de mettre une note globale et une observation générale mais de se poser la question : « Qu'est-ce que je vais évaluer ? »

A l'apprenant

1. De savoir sur quoi son travail sera
« Les règles du jeu », trop souvent peu explicites, seront dévoilées.
2. De prendre l'habitude de se Contrôler.
3. De mieux se rendre compte de ses difficultés et ses possibilités.

Enfin, pour « qu'un dialogue professeur-élève puisse avoir lieu quand les évaluations de l'un et de l'autre sont trop souvent opposées »¹

Concernant la note à attribuer, dans le cadre d'une pédagogie différenciée, Joëlle Thalman nous fait remarquer que « dans le cas d'un exercice à différents niveaux, on peut passer un contrat avec l'élève, contrat au terme duquel la réussite au niveau **A** peut conduire à la note maximale de 20/20, la réussite au niveau **B** peut conduire à la note maximale de 16/20, et la réussite au niveau **C** peut conduire à la note maximale de 12/20 .

Ceci a comme conséquence, et comme intérêt, d'éviter qu'un élève qui a bien réussi mais en ayant été aidé au maximum (niveau **C**) n'obtienne une note bien supérieure à celle de l'élève qui aurait moyennement réussi sans aucune aide . Cela évite aussi que parents et élèves soient leurrés par des résultats chiffrés excellents

¹ - Cf des grilles de co-évaluation, en français, en évaluation, cahiers pédagogiques n° 256 sept 1987.

mais appliqués au niveau **C** et donc montrant néanmoins des difficultés dans la maîtrise des objectifs »¹

¹ - Cf Idem.

TABLE DES MATIERES

Préambule.

Introduction.

Problématique et cadre général de la recherche.

Justification du choix du thème.

Chapitre I : Description du domaine d'étude.

a) choix du corpus

b) Justification du choix du niveau

1.1- Dans quelles conditions peut-on réaliser un corpus ?

1.1.1- La pédagogie différenciée par rapport aux autres formes de remédiation

1.1.2- La pédagogie spéciale ou l'enseignement adapté

1.1.3- La pédagogie du rattrapage

1.1.4- L'individualisation de l'enseignement

1.1.5- La personnalisation de l'enseignement

1.1.6- Les limites du rattrapage

Chapitre II : Pour une autre pédagogie du F.L.E : la pédagogie différenciée

1.1-Définition et Fondements théoriques

1.1.1- Essai de définition

1.1.2- Une conception mécaniste

1.1.3- Une conception plus systémique

1.2- Pédagogie différenciée : « zones d'intervention »

1.2.1- L'évaluation

1.2.2- La méthode d'enseignement

1.2.3- La situation impositive collective

1.2.4-La situation individualisée

1.2.5- Les contenus d'enseignement

1.2.6-Le niveau de formulation

1.3-Sur le plan sociologique

1.3.1-Sur le plan affectif

Chapitre III : Etat des lieux

1.1- Niveau des élèves

1.1.1- Critères de passage d'un niveau à un autre

1.1.2- Pédagogie de soutien et de rattrapage

1.2.-Qualification des enseignants

1.2.1-Enseignants du cycle moyen

1.2.2-Leurs compétences professionnelles et lacunes constatées

1.2.3- Enseignants du cycle secondaire

1.2.4-Problème de gestion de la discipline

1.2.5-Enquêtes en 9^{ème} AFet en 1^{ère} AS

1.3- Compétences en compréhension et en expression orale

1.3.1-compétences en expression écrite

Conclusion

Chapitre IV : Méthodologie utilisées pour l'enseignement du F.L.E

1.1- De 1962 à 1974

1.1.1-Quelles observations peut-on faire sur cette méthode ?

1.1.2-De 1984 à 1988

1.1.3-Quelles observations peut-on faire sur cette méthode ?

1.2-Après 1988

1.2.1-Remarques et commentaires

1.2.2-Organiser son temps et travailler méthodiquement

Chapitre V : Elaboration progressive du diagnostic initial

1.1- L'évaluation sommative

1.1.1- L'évaluation formmative

1.1.2-Conclusion

1.2- Enquêtes

1.2.2- Le support écrit

1.2.3-Quel contenu d'enseignement pour le support écrit ?

1.3-Le support oral

1.3.1-Quel contenu d'enseignement pour le support oral ?

1.3.2-Comment monter ses stratégies de remédiations ?

1.4- Exprimer des objectifs opérationnels

1.4.1-Exemple de séquence de pédagogie différenciée

1.4.2-Place dans la progression

1.4.3-Différenciation des contenus

1.4.4-Méthodologie

1.4.5-Différenciation des stratégies

Conclusion

Commentaire

Chapitre VI : La production écrite et ses caractéristiques .

a)Les déféctuosités syntaxiques

b) Commentaire

1.1- Emploi déféctueux d'appositions en tête de phrase

Conclusion

1.1.1- La ponctuation

1.1.2.- Absence de signe (s)

1.1.3- Erreur par confusion de signe (s)

1.1.4-Erreur par emploi indu d'un signe

Conclusion

1.2.- Grilles d'évaluations

1.2.1-Grilles d'auto-evaluation

Chapitre VII : Le questionnaire

1.1- Le questionnaire : un outil de remédiation

1.1.1- Commentaire

1.1.2- Propositions d'opinions

1.1.3- Interprétation et analyse des résultats

Chapitre VIII : Les Activités de remédiation

1.1- Activités proposées en 9^e AF

1.1.1- Lecture / compréhension

a) Mise en situation

b) Lecture et compréhension du texte

c) Lectures individuelles et compréhension

1.1.2- Expression écrite et orale

1.1.3- Orthographe

1.1.4- Lecture

1.1.5- Orthographe

1.1.6- Expression écrite

1.2- Dans quelle mesure peut-on agir sur la méthode en tant que « zone d'intervention » pour diversifier l'acte pédagogique ?

1.2.1- Exemple de diversification de méthode pédagogique (Niveau 1^{ère} AS)

1.2.2- Commentaire

1.2.3- Remarques

1.3- Objectif 1 : rapporter oralement les propos d'autrui

1.3.1- Objectif 2 : Dialoguer

1.3.2- Objectif 3 : Rapporter par écrit les propos d'autrui

1.3.3- La pratique du travail de groupe

1.3.4- Pour une meilleure communication

1.3.5- Représentations du bon enseignant axées sur la différenciation pédagogique

CHAPITRE VIV : APPLICATIONS

1.1- Différencier les contenus

1.1.1- Différencier les processus

1.1.2- Exercices

1.3- Le critère de motivation

1.3.1- L'enseignant

1.3.2- Par sa personne

1.3.3- Par son rôle

1.3.4- Les facteurs de démotivation

1.3.5- Se motiver/ être motivé

Chapitre X : Partie perspectives

1.1- Le récit

1.1.1- La différenciation des objectifs pédagogiques (être capable de produire un récit) . Objectifs spécifiques retenus pour le groupe de besoin I

1.1.2- Objectifs spécifiques retenus pour le groupe de besoin II

1.1.3- Quelques exemples d'objectifs spécifiques opérationnalisés

Conclusion générale :

Principaux sigles et abréviations

F .L .E	Français langue étrangère
L .L .E	Littérature et langue étrangère
U .D	Unité didactique
E .F	Ecole fondamentale (collège d'enseignement général)
P .E .F	Professeur d'enseignement fondamental (professeur de collège)
I .T .E	Institut de technologie de l'éducation (école normale)
I .P .N	Institut pédagogique national
3e palier	De la 7 ^e à la 9 ^e année fondamentale
1ère A .S	Première année secondaire (Seconde)
I .E .E .F	Inspecteur de l'éducation et de l'enseignement fondamental
S .G .A .V	Structuro-globale audio-visuelle

BIBLIOGRAPHIE

- BARLOW , M (1982) : formuler et évaluer ses objectifs en formation, Paris, Hachette .
- DELORME , C (1988) : La collection des dossiers du CEPEC, LYON .
- DELDINE , R, DEMOULIN, R,(1975) :Introduction à la psychopédagogie,OPU,Alger, Editions A.De Boeck.
- DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES(1999) Actes du colloque national de didactique du français langue étrangère, Alger ;IPN(institut pédagogique national).
- HAMELINE , D (1998) : Les objectifs pédagogiques , Paris : ESF .
- HUBER , M (1999) : la pédagogie du projet élèves , Québec .
- I.P.N (Institut Pédagogique National) 1993 : l'enseignement du français (manuel Scolaire des 9^e AF et 1^{ère} AS) , Alger : Ed . IPN .
- I.P.N (Institut Pédagogique National) 1996 : didactique des langues étrangères , Alger , : Ed . IPN .
- MEIRIEU , P (1995) : l'école mode d'emploi , Paris , ESF
- MEIRIEU , P (1996) : Le choix d'éduquer , éthique et pédagogie , Paris , ESF
- MEIRIEU , P (1997) : Apprendre ... oui mais comment ? , Paris , ESF.
- MICHEL MINDER,P(1996) :Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation,Paris,DE Boeck et Larcier s.a.(7^e édition)
- MONIQUE LEBRUN ET MARIE-CHRISTINE PARET(1993) :L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français,Paris, Ed Delachaux et Niestlé.
- NIQUET , G, (1987) : Enseigner le français pourquoi ? Comment ? Paris
- PRZESMYCKI , H, (1993) : Pédagogie différenciée , Paris , Ed Hachette .
- SCALLON , G, (1998) : Evaluation des apprentissages , Paris , Ed , Hachette .
- TAGLIANTE , C, (1996 3eme Edition) : L'évaluation.