



République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITÉ Abou-Bakr BELKAID – TLEMCEM -



Faculté des Lettres et des Langues

École doctorale de français

Pôle Ouest

Antenne de Tlemcen

Thème :

**POUR UNE DÉMARCHE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE
DU FLE DANS LE PROGRAMME DE DEUXIÈME GÉNÉRATION
– CAS D'APPRENANTS DE 1^{re} A.M. –
*Conception et expérimentation d'un projet pédagogique***

Thèse de doctorat de didactique

Présentée par :

DAHO Ahmed

Sous la direction de :

M. MISSOURI Belabbas (Prof. Université Djilali LIABES – Sidi-Bel-Abbès)

Membres du jury :

Mme BRAHMI Fatima	Prof. Université Abou-Bekr BELKAID - Tlemcen	Présidente
M. MISSOURI Belabbas	Prof. Université Djilali LIABES – Sidi-Bel-Abbès	Rapporteur
Mme BOUTEFLIKA Yamina	Prof. Université Djilali LIABES – Sidi-Bel-Abbès	Examinatrice
Mme BENAMAR Rabéa	Prof. Université Abou-Bekr BELKAID - Tlemcen	Examinatrice
M. BENGHABRIT Toufik	M.C. Université Abou-Bekr BELKAID - Tlemcen	Examineur
Mme OUAHMICHE Ghania	Prof. Université Mohamed BEN AHMED - Oran 2	Examinatrice

Année universitaire : 2020 / 2021



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITÉ Abou-Bakr BELKAID – TLEMCEM -

Faculté des Lettres et des Langues

École doctorale de français

Pôle Ouest

Antenne de Tlemcen

Thème :

**POUR UNE DÉMARCHE DE DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE
DU FLE DANS LE PROGRAMME DE DEUXIÈME GÉNÉRATION
– CAS DES APPRENANTS DE 1^{re} A.M. –
*Conception et expérimentation d'un projet pédagogique***

Thèse de doctorat de didactique

Présentée par :

DAHO Ahmed

Sous la direction de :

M. MISSOURI Belabbas (Prof. Université Djilali LIABES – Sidi-Bel-Abbès)

Membres du jury :

Mme BRAHMI Fatima	Prof. Université Abou-Bekr BELKAID - Tlemcen	Présidente
M. MISSOURI Belabbas	Prof. Université Djilali LIABES – Sidi-Bel-Abbès	Rapporteur
Mme BOUTEFLIKA Yamina	Prof. Université Djilali LIABES – Sidi-Bel-Abbès	Examinatrice
Mme BENAMAR Rabéa	Prof. Université Abou-Bekr BELKAID - Tlemcen	Examinatrice
M. BENGHABRIT Toufik	M.C. Université Abou-Bekr BELKAID - Tlemcen	Examineur
Mme OUAHMICHE Ghania	Prof. Université Mohamed BEN AHMED - Oran 2	Examinatrice

Année universitaire : 2020 / 2021

Dédicace

À mes défunts parents

Remerciements

Un immense merci à mon directeur de recherche Monsieur MISSOURI Belabbas pour ses précieux conseils tout au long de ce travail, pour sa disponibilité, ses encouragements et son exigence qui m'a permis de finaliser cette recherche.

Je tiens aussi à exprimer toute ma gratitude envers les membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Merci à Mesdames BOUCHETA Nawel et HIMOUN Leila enseignantes au collège Djilali LIABES de Sidi-Bel-Abbès, pour l'aide précieuse qu'elles m'ont apportée dans l'exécution du protocole expérimental ; ainsi que Monsieur BELHALOUCH Rachid, directeur de l'établissement, pour les facilitations offertes.

Je remercie également nos chers élèves de 1^{re} A.M. 2 (classe expérimentale) et 1^{re} A.M. 1 (classe de contrôle) pour avoir accepté notre présence et d'avoir été partie prenante de ce projet.

Je remercie chaleureusement celui qui a bien voulu partager avec moi des temps de discussion autour de ce travail : M. BENBRAHIM Hamida pour son soutien tout au long de la dernière « ligne droite ».

Merci également aux membres de ma famille pour leur soutien, leur patience et leurs encouragements.

SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX FIGURES ET SHÉMAS	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	11
CHAPITRE 1 : CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT DANS UN CADRE CONSTRUCTIVISTE.....	20
1.1. Conception de l'enseignement	21
1.2. Styles d'enseignement.....	24
1.3. Quel style d'enseignement pour quel objectif et style d'apprentissage ?.....	27
1.4. Les principales théories d'apprentissage choisies par l'école algérienne	29
CHAPITRE 2 : DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : ANCRAGE THÉORIQUE	47
2.1. Le concept de la différenciation pédagogique.....	48
2.2. Les domaines de différenciation	62
2.3. Types de différenciations	67
2.4. Principes qui sous-tendent la différenciation pédagogique.....	70
2.5. L'évaluation en contexte de différenciation pédagogique	73
2.6. Difficultés dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique	77
2.7. Synthèse	78
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE DEUXIÈME GÉNÉRATION DE LA 1 ^{re} A.M.	83
3.1. Le référentiel général des programmes	85
3.2. Caractéristiques fondamentales du programme de deuxième génération de la 1 ^{re} A.M.	87
3.3. Compétences transversales	97
3.4. Les valeurs	99
3.5. Orientations pédagogiques pour la mise en œuvre des programmes	102
CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE : TERRAIN DE RECHERCHE.....	105
4.1. Terrain d'étude.....	108
4.2. Élaboration du test de positionnement de la classe expérimentale	108
4.3. Organisation des classes en groupes	112
4.4. Tâche finale à réaliser	114
4.5. La différenciation pédagogique : démarche d'apprentissage	115
4.6. Principes directeurs et dispositif de la recherche	116
CHAPITRE 5 : ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE : Analyse des pratiques enseignantes et représentations de la différenciation pédagogique	118
5.1. Présentation de l'enquête	119
5.2. Le questionnaire.....	120
5.3. Le questionnaire avec ses hypothèses	122
5.4. Analyse de l'enquête	125

CHAPITRE 6 : LE PROJET PÉDAGOGIQUE 1 avec mise en œuvre de la démarche de différenciation.....	137
6.1. Le diagnostic initial.....	139
6.2. Étapes du processus et situation du projet dans le manuel.....	140
CHAPITRE 7 : RÉSULTATS ET BILAN GÉNÉRAL DE L'EXPÉRIMENTATION	229
7.1. Présentation et interprétation des résultats généraux des apprentissages.....	231
7.2. Bilan général de l'étude	243
CONCLUSION GÉNÉRALE	250
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	256
ANNEXES	262

**LISTE DES TABLEAUX
FIGURES ET SHÉMAS**

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Les apports constructivistes respectifs de Piaget et Vygotski.....	44
Tableau 2.1	Le degré d'interventionnisme entre la différenciation pédagogique et l'apprentissage autonomie	71
Tableau 2.2	Les objets d'évaluation : évaluer quoi ?.....	76
Tableau 3.1	La vision curriculaire des programmes	89
Tableau 3.2	Descriptif des compétences terminales du projet.....	90
Tableau 3.3	Les compétences transversales.....	98
Tableau 3.4	Thèmes et valeurs.....	102
Tableau 4.1	Effectif général des apprenants	108
Tableau 4.2	Effectif des apprenants de la 1 ^{re} A.M.....	108
Tableau 4.3	Résultat du test de positionnement.....	110
Tableau 4.4	Intervalles des moyennes des groupes de niveau.....	111
Tableau 4.5	Constitution des groupes de niveaux.....	113
Tableau 4.6	Constitution des groupes hétérogènes	114
Tableau 4.7	Le projet expérimental	115
Tableau 4.8	Le dispositif de la recherche.....	117
Tableau 5.1	Le questionnaire pour enseignants	120
Tableau 5.2	Sexe des enseignants	125
Tableau 5.3	Age au moment de l'enquête	126
Tableau 5.4	Lieu d'exercice.....	126
Tableau 5.5	Ancienneté dans l'enseignement.....	127
Tableau 5.6	Niveaux enseignés.....	128
Tableau 6.1	Classement des groupes de niveaux	140
Tableau 6.2	Contenu linguistiques du projet.....	146
Tableau 7.1	Progression dans les groupes de niveau faibles	232

Tableau 7.2 Progression dans les groupes de niveau moyens	233
Tableau 7.3 Progression dans les groupes de niveau forts.....	233
Tableau 7.4 Progression dans les sous-groupes de la classe témoin.....	234
Tableau 7.5 Progression générale dans les deux démarches.....	238
Tableau 7.6 Résultats des projets de la classe expérimentale.....	240
Tableau 7.7 Résultats des projets de la classe de contrôle.....	240

LISTE DE FIGURES

Figure 2.1 L'apprenant au centre des activités	54
Figure 2.2 La diversité des objectifs selon les groupes de niveaux	63
Figure 2.3 Organisation de la classe en petits groupes de niveaux et interactions	72
Figure 3.1 La progressivité de la compétence terminale	90
Figure 3.2 Plan de développement d'une compétence dans le domaine de l'écrit	101
Figure 4.1 Courbe montrant la moyenne normale du test de positionnement	111

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1.1 Grille THERER & WILLEMART	27
Schéma 1.2 Le constructivisme de Piaget	34
Schéma 1.3 Le socioconstructivisme de VYGOTSKI.....	42
Schéma 2. 1 C.A. TOMLINSON, la classe différenciée : répondant aux besoins de tous les apprenants, Alexandrie, V.A., ASDC, 1999.	78
Schéma 2. 2 Progression de la compétence.....	97

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 4.1 Pourcentage des groupes de niveau de la classe expérimentale.....	112
Graphique 5.1 Sexe des enseignants	125
Graphique 5.2 Age des enseignants	126
Graphique 5.3 Lieu d'exercice.....	127

Graphique 5.4 Ancienneté dans l'enseignement.....	127
Graphique 5.5 Niveaux enseignés.....	128
Graphique 7.1 Occurrences de réussite.....	236
Graphique 7.2 Occurrences de réussite.....	237
Graphique 7.3 Comparaison des courbes de réussite.....	238
Graphique 7.4 Progression dans les deux démarches	239
Graphique 7.5 Comparaison du pourcentage de réussite dans les deux classes	241

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« Il s'agit de reconnaître que l'autre nous est précieux dans la mesure où il nous est dissemblable ».

Albert JACQUARD - Éloge de la différence.

Dans leur évolution au cours des vingt dernières années, les groupes-classes, au sein d'un même établissement scolaire algérien, se sont trouvés confrontés à une hétérogénéité croissante des niveaux des apprenants. En effet, au cycle Moyen, les enseignants de français accueillent en 1^{re} année des apprenants qui arrivent de différents établissements du cycle primaire où ils ont certes suivi un programme identique mais suivant des démarches et des enseignements plus ou moins différents. Les équipes pédagogiques du Moyen sont, dès l'entame de l'année scolaire, interpellées par la disparité des niveaux de compétence (Fascicule, Nouveau Programme de la 1^{re} A.M., MEN¹, 2010).

Ainsi, les enseignants ayant en charge les classes de 1^{re} A.M. sont appelés à gérer cette disparité et aider les apprenants à vivre cette adaptation².

Dans ce cas-là, l'acte d'enseigner devient synonyme de la prise en compte de cette hétérogénéité des niveaux des apprenants. À plus forte raison lorsqu'on sait que ces derniers n'ont ni le même profil d'apprentissage, ni le même style cognitif et encore moins les mêmes acquis scolaires³.

Aussi faut-il tenir compte du fait que les connaissances et les apprentissages prennent des sens différents pour chacun des apprenants. Ainsi, les enseignants sont appelés à leur faire atteindre le même niveau en diversifiant leurs pratiques et adoptant une démarche de différenciation pédagogique.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale.

² Nous rappelons ici les sept postulats de P. BURNS (1971) concernant l'hétérogénéité des classes :

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

³ L'une des défaillances de l'école, c'est cette inégalité qui existe entre les différents établissements scolaires due à des raisons pédagogiques et sociales telles que la qualité de l'enseignement et l'environnement social.

C'est ce type de démarche qui nous intéresse ici et nous incite à faire réaliser dans cette recherche une expérimentation de classe qui repose sur l'hypothèse générale selon laquelle différencier ses pratiques d'enseignement peut améliorer la qualité du travail en classe et par conséquent optimiser les apprentissages.

Notre intérêt est focalisé sur les méthodes et les stratégies de différenciation de l'enseignement dans les différentes étapes-activités de la séquence pédagogique dans la mesure où adapter son enseignement aux différents niveaux et styles d'apprentissage permet d'améliorer les rendements des élèves.

Notre étude porte sur l'importance d'une démarche de différenciation pédagogique dans les différentes activités et tâches que l'apprenant aura à réaliser, le recueil de données, le contexte de cette recherche, la problématique avec l'ancrage théorique dans lequel s'inscrit notre réflexion pour terminer avec un point qui concerne le plan de rédaction de l'ensemble des parties et chapitres qui constituent l'ossature de notre thèse.

L'hétérogénéité des classes : une préoccupation pédagogique persistante

Il est question ici d'approfondir⁴ la réflexion concernant les problèmes relatifs à l'hétérogénéité des classes et à l'enseignement/apprentissages du FLE dans le programme de deuxième génération de la 1^{re} A.M. Pour nous le problème est que les difficultés en enseignement et en apprentissages viennent en partie de ce que les enseignants, confrontés à la disparité des niveaux des apprenants, ont tendance à pratiquer un enseignement uniforme pour tous. Ils respectent le programme officiel émanant de la Tutelle. Ils travaillent avec leurs apprenants en utilisant le manuel scolaire dont le contenu est uniforme. Autrement dit, ils procèdent de la même démarche d'enseignement, transmettent et installent les mêmes savoirs et connaissances si bien qu'ils développent les mêmes compétences chez les apprenants et cela risque d'engendrer ennui et lassitude aussi bien chez eux que chez leurs élèves ; quant à l'enseignement, il ne permet pas de prendre en compte les caractéristiques différentielles des élèves. Comme le souligne P. PELPEL :

⁴ Ce travail est une continuation de ce qui a été entrepris en Magistère. Celui-ci s'intitule : Conception et expérimentation d'une démarche d'enseignement différencié pour la réalisation d'un projet pédagogique : Cas d'apprenants algériens du FLE de la 1^{re} A.M. Nous précisons qu'il s'agissait de l'ancien programme et que la recherche obéissait à une étude non comparative.

« Ce qui frappe au contraire en milieu scolaire, c'est l'uniformité des pratiques et le peu de variétés des moyens pédagogiques utilisés par les enseignants. Qu'il s'agisse de moyens matériels [...] ou de moyens organisationnels (c'est encore la face-à-face frontal qui reste le plus pratiqué). Outre qu'un tel conformiste risque d'engendrer ennui et lassitude aussi bien chez eux que chez leurs élèves, il ne permet pas de prendre en compte les caractéristiques différentielles des élèves qui conditionnent largement leurs possibilités d'apprentissage et donc de réussite ». (PELPEL, 2005 : 77)

Ces apprenants qui arrivent en 1^{re} A.M. sont supposés avoir un niveau homogène parce qu'ils suivent des itinéraires communs, apprennent au même rythme dans le but de réaliser les mêmes projets pédagogiques. Pour que le type de démarche « habituelle » soit efficace, il faut postuler au départ que les apprenants possèdent des connaissances et des prérequis identiques. Or, c'est loin d'être le cas ; et une telle pratique, qui ne cadre pas avec la réalité du terrain, augmente considérablement le risque d'échec scolaire.

Un dispositif d'investigation à deux volets

La présente recherche est une étude comparative consacrée essentiellement à une expérimentation de classes (expérimentale et de contrôle). Le travail en question porte sur les pratiques d'enseignements différenciés dans une classe de FLE au collège pendant chaque activité d'un projet pédagogique. Plus précisément, il s'agit de varier les domaines suivants : objectifs, modalités techniques, supports, contenu, exercices, tutorat, etc. aux différents groupes de niveaux (faible, moyen et fort) de la classe expérimentale tandis que la classe de contrôle subira un enseignement habituel, classique.

En complément de cette expérimentation, il a été jugé utile, au plan méthodologique, de réaliser au préalable une enquête par questionnaire. Cette dernière constitue une toile de fond contextuelle pour l'expérimentation de classe. Les deux recueils de données sont réalisés dans un collège de la willaya de Sidi-Bel-Abbès. L'enquête par questionnaire porte sur l'analyse des pratiques enseignantes et représentations que font les enseignants de la différenciation pédagogique, c'est-à-dire de son utilité, des processus qui la sous-tendent, de ses difficultés, de ses stratégies, des concepts et notions qui s'y rattachent, etc.

Nous pensons qu'une analyse faite en amont sur les représentations est nécessaire car nous postulons que beaucoup d'enseignants ignorent ce qu'est une démarche de différenciation pédagogique et que ceux qui déclarent la connaître en ont des représentations inexactes voire erronées. Nous pensons aussi que ceux ayant le plus de connaissances sur la différenciation pédagogique sont les plus aptes et les plus disposés

à appliquer la démarche de différenciation d'une manière consciente et optimale. Comme le stipule Sandra ROBINET et Grégory VOZ⁵ dans leur article :

« Si la formation initiale permet de former des différenciateurs en puissance, [...]. De plus certains enseignants expérimentés qui ne différencient pas l'expliquent par un manque de connaissances. Ce dernier aspect n'est pas évoqué par les enseignants récemment diplômés qui semblent assez assurés de leur maîtrise du sujet ».

Ces deux volets (l'enquête par questionnaire et l'expérimentation) se complètent car le premier constitue un préalable important pour le deuxième pour les raisons suivantes :

- Parce que nous mettrons en place comme objectif central de cette recherche une démarche de didactique expérimentale (comparaison d'une classe expérimentale à une classe contrôle). L'analyse et la description de ce contexte scolaire est nécessaire pour que la démarche didactique de la classe contrôle soit représentative de la démarche courante et habituelle dans les collèges algériens.

- Parce que sur un autre plan, la caractérisation de cette démarche « habituelle » peut aider à définir ce qu'il est nécessaire d'expliquer à l'enseignant chargé de mettre en œuvre notre dispositif de différenciation pédagogique.

De manière générale, cette recherche pourrait fournir aux inspecteurs et enseignants-formateurs des outils didactiques pour la formation des enseignants. Il est donc évident que la connaissance du terrain de l'enseignement, des représentations, du discours et de la pratique des enseignants constitue une banque de données très utile pour ces formateurs. Ces derniers pourront s'y appuyer pour mener à bien leur mission de formateur. Nous y reviendrons dans le chapitre 5 consacré au recueil de données et analyse des représentations et pratiques enseignantes.

Pour le moment nous nous limitons à répondre à la question suivante : pourquoi s'intéresser à la démarche de différenciation pédagogique ?

Raisons d'un choix

Nous avons choisi de traiter le sujet de la différenciation pédagogique pour trois raisons essentielles :

La première, elle est purement pédagogique puisque le niveau de français de nos élèves ne cesse de diminuer. Ce constat date de plusieurs années. Cet échec est dû à plusieurs

⁵ *Revueeducationformation.be*. consultée le 30/07/2018 à 16h 30.

raisons. Parmi lesquelles il y a ce phénomène de disparité des niveaux des élèves de la même classe. Ainsi, nous sommes à la recherche de solutions didactiques pour les enseignants qui sont confrontés au quotidien aux difficultés de la classe hétérogène afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE dans nos établissements scolaires.

La deuxième, c'est que cette démarche de différenciation est préconisée par l'instance dirigeante à travers la Commission nationale des Programmes dans le Guide référentiel de 2009, [...] des interventions différenciées où l'élève est davantage appelé à se responsabiliser dans la construction de ses apprentissages. (Juin 2009 : 30)

Nous rappelons aussi ce qu'ajoute ce document émanant du Ministère :

« L'approche par les compétences suppose notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative ». (Guide référentiel, 2009 : 57)

Aussi cette approche est-elle mentionnée dans le Référentiel Général des Programmes comme « [...] la prise en charge des besoins de chaque élève dans la singularité de son parcours pour une progression optimale dans les apprentissages. » (R.G.P., 2009 : 11).

La troisième, comme enseignant universitaire chercheur, nous souhaiterions apporter une contribution à la recherche sur les pratiques d'enseignements différenciés qui restent un domaine relativement peu exploré pour le FLE, comme l'affirme C. PUREN :

« Quoiqu'il en soit, la problématique de la différenciation de l'enseignement et/ou de l'apprentissage est pratiquement absente des recherches et publications françaises en didactique du français langue étrangère depuis son émergence il y a un demi-siècle, dans les années 60 ». (2013 : 9).

Quel contexte pour cette recherche ?

Scolairement parlant, le français a toujours été présent et bénéficie d'une place importante au sein de l'école algérienne. Cette langue est dotée d'un statut privilégié puisqu'elle est considérée comme première langue étrangère par rapport à l'anglais et aussi comme matière fondamentale à fort coefficient au même niveau que l'arabe et les maths⁶. Aussi son importance se voit-elle dans son enseignement précoce au Primaire (3^e année). En effet, l'intérêt accordé au français s'est accentué après que l'école algérienne a connu d'importantes réformes et de nouvelles orientations en 2003 puis en 2008 avec la politique linguistique

⁶ Réf. Dans le cycle Moyen, le français a un statut de matières essentielles comme l'arabe et les maths avec un coefficient élevé (4).

revalorisant les langues étrangères. Ces nouvelles orientations sont quantitatives (réintroduction du français en troisième A.P. et augmentation du volume horaire au Primaire et au Moyen⁷) et qualitative (une entrée dans les programmes par les compétences et une approche curriculaire après celle par les objectifs et par les contenus). Tout ceci montre qu'à l'échelle de l'enseignement, le français est fortement présent.

Vers une problématique didactique

Suite à ce constat, nous posons la problématique suivante :

Les enseignants ont-ils des notions adéquates sur la différenciation pédagogique ? La pratiquent-ils efficacement ? Dans le cas contraire, est-ce qu'une démarche de différenciation pédagogique pourra diminuer l'écart des niveaux des apprenants dans le programme de deuxième génération ?

Autrement dit, nous nous interrogeons sur la faisabilité d'une telle démarche dans ce nouveau programme, les techniques qui la sous-tendent pour combler cet écart de niveau et les activités que nous pourrions concevoir selon les aptitudes et les capacités différentes des apprenants pour optimiser et faire évoluer les apprentissages en tenant compte des contraintes qui existent au sein de l'école algérienne ?

Aussi posons-nous l'hypothèse que la plupart des enseignants auraient peu de notions sur la pratique différenciée, voire erronées ; et qu'une démarche de différenciation pédagogique peut être mise en place dans le cadre d'un projet didactique afin de remédier aux problèmes de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants. Démarche qui se caractérise par des stratégies diversifiées et adaptées aux niveaux des élèves, à leurs styles cognitifs et d'apprentissage. C'est ce qui motive notre recherche expérimentale sous forme d'étude comparative.

Un ancrage théorique socioconstructiviste

Donner aux élèves la possibilité de travailler et d'accomplir leurs activités d'une manière simple et efficace qui leur permet d'optimiser leurs apprentissages, suppose une implication de l'enseignant, par le biais d'installation d'une démarche qui permet à l'ensemble des apprenants d'être acteurs de leurs apprentissages. La définition d'une démarche de ce type se réfère à des données théoriques relevant du domaine constructiviste.

⁷ Le volume horaire du français dans le cycle primaire est de 336 heures. Dans le Moyen, il est de 560 heures.

Partant de cette spécificité théorique, nous convoquons plusieurs notions et concepts opératoires utiles. Nous pensons aux travaux de groupes, à la médiation, à l'étayage, à l'interaction, aux conflits cognitif et sociocognitif, à la Zone Proximale de Développement, à la Séquence Potentiellement Acquisitionnelle, etc. Tous ces concepts et notions sont utiles à passer en revue dans la partie théorique étant donné leur aspect pertinent en relation avec la didactique de manière générale et en particulier la pédagogie du projet. Dans la même visée et restant dans le champ de la cognition, la différenciation pédagogique est incontournable pour les problèmes de l'hétérogénéité en classe.

Pour les problèmes en relation avec la disparité des niveaux, il est nécessaire de rappeler les notions suivantes : variation/différenciation, hétérogénéité/diversité, les profils d'apprentissage, domaines de différenciations, types de différenciation, variation individuelle, types d'exercices et types d'évaluations.

Prenant en considération ce qui a précédé, les différentes parties de ce travail s'articulent de la manière suivante :

Le premier chapitre intitulé « **Conception de l'enseignement dans un cadre constructiviste** » s'intéressera à la notion d'« enseignement » et ses différentes acceptions dans le cadre de la vision constructiviste.

Le second chapitre « **Différenciation pédagogique : ancrage théorique** ». Il relève toujours du versant théorique. Il est une suite thématique du premier puisqu'il passe en revue les diverses notions théoriques et concepts opératoires en relation avec l'enseignement/apprentissage différencié.

Le troisième chapitre « **Présentation du programme de deuxième génération de la 1^{re} A.M.** » il a pour objet d'exposer le programme de 2^e génération du FLE destiné aux élèves, et la manière avec laquelle nous tenterons de faire pratiquer la démarche de différenciation. Dans cette partie, nous décrirons le nouveau programme, ses finalités, ses objectifs d'apprentissage, les profils d'entrée et de sortie des apprenants, les choix méthodologiques, la démarche expérimentale choisie et la manière dont elle est appliquée, les contenus et les compétences à développer.

Le quatrième chapitre : « **Cadre méthodologique : Terrain de recherche** ». Avec les chapitres qui suivent, il forme le versant empirique de notre travail. Il est relatif à la présentation du terrain scolaire dans lequel nous avons mis en œuvre notre expérimentation.

Le cinquième chapitre : « **Enquête par questionnaire : analyse des pratiques enseignantes et représentations de la différenciation pédagogique** ». Il se présente sous forme de questionnaires destinés aux enseignants du cycle moyen. Ces questionnaires concernent les représentations, les différents discours liés à la pratique de la différenciation pédagogique sur le terrain de l'enseignement et d'autres aspects qui leur sont inhérents, suivis d'une analyse.

Le sixième chapitre, intitulé : « **Le projet pédagogique 1 : mise en œuvre pratique de la démarche de différenciation** ». Il constitue la suite de la partie pratique de notre travail. C'est la mise en application de l'expérimentation : la différenciation pédagogique dans une classe de FLE de 1^{re} A.M.

Le septième et dernier chapitre intitulé : « **Bilan général de l'expérimentation de la démarche de différenciation pédagogique** ». Dans cette partie, nous présenterons les résultats chiffrés de l'expérimentation. Dans un premier temps, nous exposerons la progression simultanée des trois niveaux : faible/moyen/fort et l'amélioration générale du niveau de la classe. En second lieu, nous décrirons la manière dont l'enseignement/apprentissage s'est déroulé pendant l'expérimentation. D'abord, au niveau des élèves, c'est-à-dire du point de vue de la motivation, l'autonomie, l'émulation, l'interaction et la qualité des travaux, suivi d'une synthèse sous forme d'une grille d'observations des activités avec définitions des mentions.

Puis, cette analyse se portera sur l'enseignant d'application⁸ ; sur les plans pédagogique. Cette partie sera clôturée par un volet où nous présenterons les quelques difficultés rencontrées, les aspects négatifs et comment l'enseignant a vécu cette expérimentation.

Enfin, nous achèverons notre travail par une conclusion générale dans laquelle nous résumerons les résultats obtenus.

⁸ Tout le projet a été mené par l'enseignante Mme BOUCHETA Nawel avec ses propres élèves. Notre rôle était d'observer la faisabilité de ce projet par un praticien du terrain.

CHAPITRE 1 :
CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT
DANS UN CADRE CONSTRUCTIVISTE

Introduction

Depuis les années 1970, la didactique des langues étrangères a connu un essor considérable. Toutes les recherches en didactique insistent sur la nécessité de centrer l'enseignement et les apprentissages sur l'apprenant (PELPEL, 2005 : 69). Beaucoup d'ouvrages ont alors paru consacrant la majeure partie de leur contenu à cette problématique. Tous tentent de répondre à une question fondamentale : *qu'est-ce qu'enseigner ?* Nous nous intéressons à l'enseignement d'une langue étrangère et, par conséquent, à l'acte pédagogique lui-même. Il nous faut commencer par situer notre travail dans un cadre plus général ; celui de l'enseignement et de ses rapports avec l'apprentissage dans un cadre constructiviste⁹.

Dans ce chapitre, consacré donc à l'enseignement d'une langue étrangère dans une vision constructiviste, et sans vouloir négliger l'importance des apprentissages, nous ne pouvons associer automatiquement enseignement aux apprentissages car même s'ils sont parfois considérés comme deux faces d'un même processus, l'articulation entre ces deux phénomènes n'a rien de systématique : Est-ce qu'à chaque fois que l'enseignant enseigne, les apprenants apprennent ?

J. HOUSSAYE selon lequel l'emploi généralisé de l'expression « enseignement-apprentissage » n'est pas un processus global. Pour cet auteur :

« Il faut insister sur la distinction à maintenir entre les processus d'apprentissage et les processus d'enseignement. En effet, donner une explication n'implique pas automatiquement sa compréhension et son acquisition par les élèves. Lorsque, dans une classe l'enseignant délivre un enseignement, les élèves peuvent s'en emparer (ou pas) selon différents modes d'apprentissage. Complémentairement, le fait que ceux-ci travaillent ne garantit en rien qu'il y ait apprentissage : la situation peut être inadaptée, les apprenants peuvent effectuer la tâche sans s'y intéresser, ils peuvent rencontrer un problème de compréhension, etc. », (1988 : 34, cité par REUTER et al., 2011 : 96).

Si nous voulons donner une définition au concept d'enseignement, il faut donc le prendre indépendamment de celui d'apprentissage pour cerner au mieux sa signification.

1.1. Conception de l'enseignement

Parler de pratiques pédagogiques dans un cadre constructiviste nous pousse à redéfinir quitte à se répéter certains concepts comme celui d'« *enseignement* ». De prime à bord cette notion nous semble parfaitement assimilée et intégrée par chaque enseignant dans sa tâche,

⁹ La vision constructiviste englobe le socioconstructivisme.

cependant ce concept continue toujours à poser problème pour le redéfinir ou bien le cerner avec exactitude.

« *Enseigner* » est une tâche difficile mais elle n'est pas pour autant impossible. Celui qui choisit d'en faire son métier doit acquérir les compétences spécifiques qui lui permettront de l'aborder dans des conditions meilleures. Cependant, jusqu'à aujourd'hui encore, l'absence de formation de qualité pendant le cursus universitaire ou au sein du secteur recrutant pose problème de la professionnalité des enseignants. En effet, la majorité d'entre eux, débutants ou confirmés, est souvent livrée à sa seule intuition pour organiser sa pratique quotidienne d'enseignement. Qu'est-ce donc « *enseigner* » ?

Le concept « *enseigner* », selon les dictionnaires lexicologiques, est défini, comme : « Transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile certaines connaissances. Il est synonyme d' « *apprendre* ». C'est cette vision là que bon nombre d'enseignants de nos jours partagent et considèrent juste. Ils pensent toujours qu'ils demeurent les seuls détenteurs de savoirs et que le rôle d'un élève est d'être réceptif à la transmission de ces savoirs, apte à les restituer pour les besoins d'exercices, d'examens ou autres.

C'est une représentation traditionnelle qui limite l'activité de l'enseignant à tenter de communiquer une partie de ses connaissances à des élèves qui doivent les acquérir (savoirs, caractéristiques d'une matière, d'un cycle constituent le programme).

Dans ce cas-là, l'enseignement serait considéré comme transmission des savoirs. De ce fait l'enseignant intervient sur le savoir pour le transformer en savoir à apprendre.

À contrario, Ph. MEIRIEU (1987) remarque l'absence de lien direct entre enseigner et apprendre. Les apprenants n'acquièrent pas tous de façon identique tous les enseignements. C'est tout le pari de la différenciation pédagogique.

Ainsi, la conception moderne du concept « enseigner » présentée dans un dictionnaire de didactique moderne, dépasse la conception traditionnelle du terme. Comme prôné par le dictionnaire de l'éducation de Legendre Larousse 1988 : « enseignement : processus de communication en vue de susciter l'apprentissage. ». Si nous nous référons à cette définition, nous pouvons dire que le concept « enseigner » a évolué et est devenu une notion beaucoup plus extensive. Enseigner, n'est plus cette activité pédagogique qui se limite à transmettre seulement les connaissances mais aussi proposer, animer, faciliter, organiser, gérer afin de provoquer les apprentissages. Ce qui suscite notre intérêt dans cette définition c'est le terme « gestion » car celui-ci englobe presque toute la notion d'enseignement.

Par conséquent, actuellement, la conception de l'enseignement, c'est de mettre à la disposition, créer en classe les meilleures conditions pour l'apprentissage, élaborer une progression qui facilite l'apprentissage, etc. tel que Ch. PUREN le prévoit. Selon lui :

« L'enseignement étant conçu comme une activité consciente et rationalisable de part en part, comme la mise en pratique par le professeur d'un ensemble cohérent de principes explicites (en particulier pédagogiques, linguistiques et psychologiques) »¹⁰

M. DEVELAY dans son ouvrage intitulé : *De l'apprentissage à l'enseignement*, pense que la conception de l'enseignement ne peut être se détacher de la différenciation :

« Si le métier d'élève est d'apprendre, le métier d'enseignant est d'enseigner. Et l'enseignant le fait en fonction de la manière dont il pense que les élèves apprennent. Ainsi, tout enseignant est porteur d'une théorie implicite de l'apprentissage qu'il est possible de lire en filigrane de ses pratiques ».

Nous ne pouvons donc pas faire abstraction du rôle de l'enseignant à varier ses méthodes et ses démarches pédagogiques pour intéresser ses apprenants, les motiver et optimiser leurs apprentissages. Cet objectif ne peut se réaliser qu'à travers l'étude et la maîtrise des styles d'enseignement.

1.1.1. Nouveau paradigme : « Apprendre à apprendre »

Aujourd'hui, l'enseignement des langues a évolué. L'élève est placé au centre de tout le dispositif pédagogique. Toutes les activités de l'opération enseignement-apprentissages gravitent autour et convergent vers lui. En effet, enseigner n'est pas un vain mot, c'est une tâche difficile et contraignante qui demande bien des sacrifices et abnégations. Pour mener à bien cette tâche, l'enseignant se réfère à des applications théoriques puisées dans le domaine de la didactique de l'enseignement-apprentissage qui sont les méthodes, les stratégies d'enseignement, etc. Il mobilisera pour ce faire son « génie », c'est-à-dire son tact et sa façon de procéder.

Il est évident que la plupart des méthodes utilisées en Algérie, à travers l'histoire de l'éducation, ont donné des résultats. Que ce soit les méthodologies traditionnelles ou celles appelées actives. À contrario, elles ont aussi démontré leurs faiblesses et limites. D'autant plus, qu'elles ont toutes été importées d'horizons différents de par le monde ; et qui n'ont aucun lien avec la réalité du terrain scolaire algérien, ni du contexte sociolinguistique des

¹⁰Article paru dans le n° 1-1990 des *Langues Modernes*, revue de l'APLV (Association Française des Professeurs de Langues Vivantes, 19, rue de la Glacière, F-75013 Paris).

apprenants algériens. Cet état de fait nous pousse à proposer une approche qui réunirait toutes les méthodes suscitées, à savoir l'éclectisme, concept que Ch. PUREN appelle « *La croisée des méthodes* ». Une approche systémique qui ne tient pas compte seulement de l'enseignement mais qui s'intéresse aussi et avant tout à son côté pragmatique, c'est-à-dire à la réalisation et à l'aboutissement des objectifs tracés en usant de tous ce qui pourrait optimiser les apprentissages et réaliser les objectifs fixés. Qu'il s'agisse des moyens ou les connaissances théoriques et pratiques acquises par le praticien afin qu'il puisse différencier ses pratiques pédagogiques. L'enseignant devient donc médiateur, quelqu'un qui accompagne ses apprenants pour leur fournir les éléments d'apprentissage qui les aideront au niveau cognitif à réaliser les tâches attendues. Un enseignant qui varie et diffère ses actes pédagogiques, sa manière d'enseigner. Aussi, doit-il créer en classe la motivation, source de toutes les réussites et considérer l'élève comme une personne ayant des représentations, des ressources et des compétences sur lesquelles ce dernier s'appuie pour développer son apprentissage et reconstruire de nouvelles connaissances. Encore, faut-il accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage en procédant par une approche de médiation et d'étayage¹¹ qui consiste à mener l'apprenant vers des connaissances procédurales nouvelles en le plaçant devant des situation-problèmes dans lesquelles il mobilisera ses ressources afin de les résoudre.

Ainsi, Les pratiques pédagogiques modernes placent l'apprenant au centre de l'enseignement-apprentissage. Elles se réfèrent à toutes les méthodes et à tous les styles pédagogiques qui prônent la découverte et la médiation. Il s'agit dans ce contexte de préparer l'enfant à affronter le monde auquel il sera confronté demain. Il s'agira désormais « d'apprendre à apprendre ».

1.2. Styles d'enseignement

Diverses études en psychopédagogie ont été consacrées aux différents « dimensions » des styles d'enseignement et à leur impact chez les apprenants. La démarche d'enseignement différencié demande la compréhension et la maîtrise du concept de style d'enseignement. Ce dernier s'avère très utile lorsque l'enseignant veut adapter ses approches et méthodes d'enseignement aux différents profils cognitifs de ses élèves. Un style idéal d'enseignement que le professeur s'efforce de maîtriser, n'existe pas. Il faut apprendre à varier ces styles et

¹¹ Nous aborderons ce concept dans l'approche socioconstructivisme de Vygotski p 38.

ses stratégies pour mener à bien la mission d'enseignement. C'est l'une des caractéristiques de l'enseignant efficace. Toutefois, il faut distinguer entre style et stratégie d'enseignement. Pour ce faire, nous nous référons aux définitions suivantes¹² :

« [...] le style d'enseignement se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre. [...] ; alors que la stratégie d'enseignement est un ensemble de comportements didactiques coordonnés (ex. exposé, démonstration, débat, ...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés ».

Par conséquent, nous pouvons déduire qu'un style d'enseignement est la manière particulière avec laquelle procède le professeur pour organiser sa relation (enseignant – enseigné) dans une situation d'apprentissage. Il reste bien entendu qu'un même style peut faire appel à des stratégies différentes d'enseignement.

En s'inspirant des travaux de BLAKE et MOUTON sur le management, THERER et WILLEWART (1964) ont identifié et décrit quatre styles d'enseignement à partir de pratiques pédagogie observables. La reconnaissance de ses styles a été faite à partir de la combinaison de deux comportements didactiques du professeur : posture vis-à-vis de la matière enseignée et l'autre vis-à-vis de l'apprenant. Cette combinaison a permis d'identifier quatre styles de base :

1. Le style transmissif (9.1) ;

Style d'enseignement centré exclusivement sur la matière enseignée.

i. Version « moins efficace » :

L'enseignant communique un maximum d'informations dans le temps imparti. Son exposé transpose directement un texte écrit sans l'adapter aux circonstances et au public.

ii. Version « plus efficace » :

Pour que ce style soit efficace, il faut que le professeur fasse un exposé mais en l'adaptant aux circonstances et au public : il annonce des objectifs, il structure et concrétise.

2. Le style incitatif (9.9) ;

Pratique enseignante centrée en même temps sur la matière et l'apprenant.

i. Version « moins efficace » :

¹²Plate-forme d'enseignement : www.efad.ufc.dz (consulté le 17/08/2017)

L'enseignant a le souci constant de faire participer les apprenants. Il sollicite des réponses ponctuelles mais sans exploitation effective. Ex. (des questions devinettes).

ii. Version « plus efficace » :

Pour que ce style soit efficace, il faut que le professeur ait le souci constant de faire participer le groupe. Il sollicite les avis, stimule des interventions spontanées, utilise les réponses (questions plus ouvertes).

3. Le style associatif (1.9) ;

C'est une manière d'enseignement centré exclusivement sur les apprenants.

i. Version « moins efficace » :

Le professeur n'accorde qu'une confiance relative aux apprenants. Il entend les faire travailler mais n'attend pas grand-chose de cette collaboration. Il ne promet pas d'aide effective. Il corrige et rectifie les erreurs.

ii. Version « plus efficace » :

Pour que cette façon d'enseigner soit efficace, il est recommandé que le professeur fasse confiance aux apprenants. Il représente une personne-ressource dont le rôle essentiel est de rendre les apprentissages individuels et/ou collectifs plus faciles.

4. Le style permissif (1.1) ;

Style d'enseignement faiblement centré et sur les apprenants et sur la matière.

i. Version « moins efficace » :

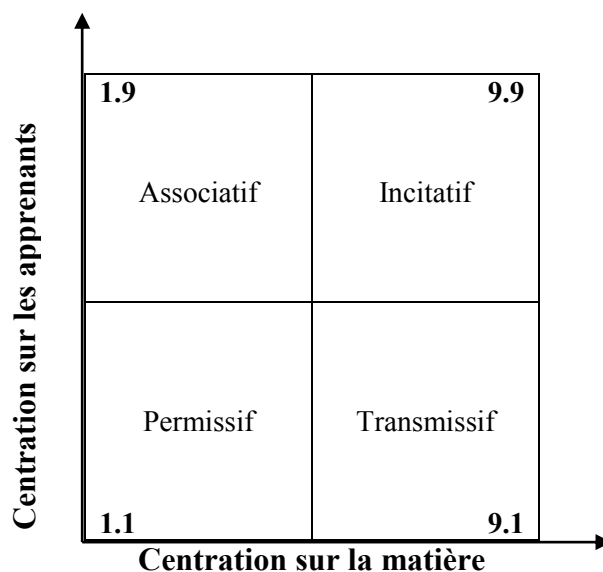
Le professeur est passif, voir laxiste. Il se contente de meubler le temps qui lui est imparti sans considération réelle pour ses élèves et pour ses objectifs pédagogiques.

ii. Version « plus efficace » :

Pour qu'il soit efficace, il faut que l'enseignant mette à la disposition de ses élèves les moyens pédagogiques adéquats qui leur permettent d'être motivés et de s'intéresser au cours. Il manipule avec eux ses moyens afin de leur faciliter la recherche d'informations.

Pour avoir une vision claire et précise sur les différents styles d'enseignement et leur centration, nous proposons le tableau suivant. Il s'agit de la grille THERER et WILLEMART.

Schéma 1.1
Grille THERER & WILLEMART



L'identification et la maîtrise des styles d'enseignement devraient permettre une utilisation optimale des compétences d'enseignement, une communication plus efficace lors de travail de classe et en particulier en groupes de niveau.

1.3. Quel style d'enseignement pour quel objectif et style d'apprentissage ?

DAVID, (1971) et DUPONT, (1982) selon lesquels très peu de recherches ont été réalisées dans ce domaine pour comparer l'efficacité pédagogique des différents styles d'enseignement. Pour ces auteurs, « Le peu d'analyses comparatives ayant été réalisées jusqu'à maintenant s'appuyaient sur l'évaluation des résultats scolaires. » (Cité par Jean THERER, 1998 : 9).

En Algérie, par exemple, à chaque début de l'année scolaire, les directions de l'éducation et de l'enseignement procèdent par le biais des inspecteurs des matières à l'étude et l'analyse des résultats des différents examens de passage d'un cycle à l'autre : brevet de l'enseignement primaire, du BEM et du bac). On s'en tient donc aux objectifs cognitifs de niveau inférieur sans prendre en compte de changement d'attitudes. Par voie de conséquence, il n'ya pas d'arguments solides qui atteste de l'efficacité de l'une ou l'autre manière d'enseigner. Dans ce cas-là, quel style choisir ?

1.3.1. Quels critères choisir ?

Nous nous référons à ces quatre critères :

1) Nature des objectifs à atteindre :

Tous les styles d'enseignement peuvent atteindre les objectifs d'apprentissage et de restitution fixés en amont. En effet, les objectifs psychomoteurs en sciences comme le titrage, les manipulations, etc. peuvent être réalisés en usant de tous les styles d'enseignement et de multiples stratégies tels que les travaux pratiques et la démonstration. Quant aux objectifs socio-affectifs tels que l'esprit critique, capacité de travail en groupe, etc. ceux-là peuvent être atteints plus facilement par les styles d'enseignement incitatif et associatif car ils requièrent des stratégies de discussion de groupe et analyse des cas. Cependant, choisir tel style ou tel autre dépend des circonstances suivantes : moyens pédagogiques, disponibilité de la classe, horaire et préférences personnelles du professeur, etc.

2) Capacité des apprenants :

Les apprenants faibles ont tendance à préférer un style d'enseignement plus directif et plus formalisé car ils leur permet de se sentir plus en sécurité et en confiance. Tandis que les élèves moyens et forts préféreraient le style d'enseignement plus associatif parce qu'ils ont besoin que le professeur leur fasse confiance et croit en leur capacité. Dans ce cas-là, son rôle est de faciliter les apprentissages. « L'enfant a besoin d'un regard valorisant, d'une relation de confiance avec l'adulte. Si la communication affective passe bien, l'élève se mettra en situation de réussite. »¹³

3) Style d'apprentissage des apprenants :

Si l'enseignant veut que ses apprenants comprennent ce qu'il enseigne, il doit leur donner l'occasion de personnaliser la démarche qui les mènera à l'acquisition des connaissances. En effet, le style d'apprentissage d'un apprenant, c'est son mode personnel de saisie et de traitement de l'information. En d'autres termes, c'est la manière préférentielle d'aborder et de résoudre une situation-problème comme l'ont démontré expérimentalement PASK et SCOTT (1976) cités par SIAM et MOKRANE :

¹³ Cours N°5 *les méthodes d'enseignement les styles d'enseignement 06/10/2011 p.1-14*. Document en ligne : [http : //blog.ac-versailles.fr](http://blog.ac-versailles.fr), consulté le 22/09/2017

« Le non respect du style d'apprentissage des élèves hypothèque leurs apprentissages et provoque leur échec. Dans ce sens un diagnostic valide des styles d'apprentissage permettrait de mettre en œuvre une véritable différenciation pédagogique ». (Français psychopédagogie 2004 :114)

Ainsi, l'identification des styles d'apprentissage permettrait une utilisation optimale des compétences, des interactions plus efficaces et une constitution de groupes d'apprentissage plus performants lors de la réalisation des projets pédagogiques.

4) Degré de motivation des apprenants :

Un style d'enseignement est convenable s'il engendre chez l'apprenant une motivation suivie d'une réussite scolaire en somme un progrès personnel et une responsabilité. Ses pratiques enseignantes centrées sur l'apprenant favorisent l'apprentissage.

Prenons comme exemple l'activité de lecture qui n'est pas une tâche facile pour un élève car il doit déchiffrer, comprendre, interpréter et inférer dans une langue autre que la sienne. L'enseignant est donc tenu de choisir des textes courts adaptés au niveau des apprenants ; et dont le sujet suscite leur intérêt afin d'installer d'abord le goût de la lecture chez eux, de bien l'exploiter et en tirer bénéfice durant l'activité. Nous citerons pour ce faire GHELLAL A. :

« Pour une séance de compréhension de l'écrit, il faut opter pour un texte court pour pouvoir l'exploiter correctement dans le temps imparti à la séance. Mais, il faut veiller à ce que ce texte présente une certaine unité, pour que les apprenants aient une idée complète de la structure du modèle textuel et qu'ils découvrent une histoire complète, ce qui sera plus motivant et plus incitant pour eux. » (GHELLAL, 2009 : 36).

Cependant, il serait préférable de préparer progressivement les apprenants à ces pratiques moins directives. L'enseignant présentera d'abord « un cadre général », puis des informations nécessaires pour s'orienter enfin vers un style associatif.¹⁴

1.4. Les principales théories d'apprentissage choisies par l'école algérienne

Nous tenons maintenant à mettre en revue le principal courant théorique de l'apprentissage du FLE en Algérie pour délimiter le cadre théorique dans lequel nous situons notre recherche. L'accent sera mis uniquement sur la principale théorie qui est en relation directe avec l'évolution des méthodologies qui a introduit les concepts, les techniques, les démarches et les principes de la différenciation pédagogique dans le travail de groupe, à

¹⁴ Voir plus haut le descriptif, p. 06

savoir le constructivisme. Comme le note L. DABENE à propos du travail en groupe en contexte scolaire :

« On trouvera sans doute de grands bénéfices à faire travailler le plus possible les apprenants entre eux, en organisant des activités au niveau de petits groupes. En effet, c'est à ce niveau – en quelque sorte intermédiaire entre l'univers scolaire et le monde extérieur – que les apprenants communiquent le plus spontanément, et qu'ils peuvent par conséquent franchir plus aisément les barrières linguistiques et culturelles, notamment lorsque l'école propose un modèle de relation interpersonnelles en décalage par rapport à celui en vigueur dans l'entourage familial ». (DABENE, 1994 : 156)

En effet, sur le plan pédagogique, les programmes de l'école algérienne suivent les principes généraux du constructivisme que l'on peut résumer ainsi :

L'apprenant est au centre des apprentissages. Il doit avoir des raisons d'apprendre. Il apprend pour faire et en faisant tout en interagissant. Il développe des stratégies pour apprendre. Il apprend à partir de ce qu'il connaît déjà dans une dynamique incessante de déconstruction / reconstruction de ses savoirs.

1.4.1. Le constructivisme

Nous nous contenterons d'évoquer rapidement cette approche constructiviste en la rattachant à son représentant le plus célèbre : J. PIAGET(1947). Ce dernier considère que l'apprentissage est le résultat d'une interaction entre le sujet et son environnement. Le sujet confronté à des stimuli dans une situation donnée, active certain nombre de structures cognitives afin de traiter ces stimuli.

Suivant D. AREZKI (2004 : 116), « PIAGET fait preuve d'originalité en ne décrivant plus le développement de l'enfant comme un produit direct de la maturation biologique mais comme le résultat d'une interaction constante entre le sujet et son milieu. »

Transposée vers l'apprentissage en milieu scolaire, cette approche constructiviste développe l'idée que « *les connaissances se construisent par ceux qui apprennent* ». En effet, Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose les activités des apprenants, activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activités qui viennent bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. Autrement dit, l'apprenant se développe à travers l'interaction continue entre, d'une part la structure cognitive qui le caractérise et son action sur le milieu et, d'autre part les informations qu'il reçoit en retour de ce milieu (difficultés, erreurs, réussites, résistances, etc.). Ainsi, chaque action sur le milieu provoque une modification cognitive. Cette dernière modifiera à son tour la prochaine action sur le milieu. Par conséquent, c'est à partir des informations tirées de

l'action sur le milieu que l'apprenant construit ses connaissances nouvelles. À partir de cette conception sur l'apprentissage, Piaget a tiré un certain nombre de résultats quant à la manière dont devrait s'organiser l'enseignement comme le déclare L. KHARCHI (2017 : 58), « L'enseignement doit avoir pour objet la confrontation de l'apprenant à des situations riches et diversifiées de manière à créer des interactions propices au développement cognitif. ». L'acquisition de connaissance est alors une pratique interactionnelle interne concernant l'individu et externe concernant le milieu.

Suivant L. KHARCHI, nous considérons l'approche constructiviste comme :

« [...] une approche axée sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses connaissances à partir de ses perceptions, de son expérience, de ses représentations et de ses connaissances antérieures. Dans une approche constructiviste, tout processus de construction de connaissances est étroitement lié à son contexte ». (L. KHARCHI, 2017 : 53).

Ainsi, dans une approche constructiviste, l'apprenant, confronté à une situation problèmes nouvelle et complexe, mobilisera ses connaissances antérieures, ressources qui lui permettent de continuer l'apprentissage de plus en plus difficile, de résoudre le problème. Il construira, ainsi de nouvelles connaissances.

1.4.1.1. Le conflit cognitif

L'approche constructiviste dans son aspect strict, se base sur la provocation intentionnelle d'un conflit cognitif en confrontant l'apprenant à une situation-problème. Dans cette situation, l'apprenant est déstabilisé si bien qu'il cherche à réorganiser ses connaissances ou acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. En effet, Le concept central de l'approche constructiviste est que les connaissances se construisent grâce aux différents processus (assimilation – accommodation – équilibration) :

1) Le processus d'assimilation correspond à l'incorporation d'un objet ou d'une situation à la structure d'accueil du sujet sans modifier cette structure mais avec transformation progressive de l'objet ou de la situation à assimiler. Autrement dit, il y a assimilation lorsqu'un apprenant qui est confronté à une situation-problème d'apprentissage, nouvelle, intègre les données de cette dernière sans les modifier en les reliant et les coordonnant aux connaissances dont il dispose déjà. En somme, dans une perspective d'assimilation, comprendre un problème, c'est le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'apprenant maîtrise déjà.

2) Le processus d'accommodation complète le processus de l'assimilation. Il explique la modification des sens des schèmes¹⁵ et des structures sous l'effet des contraintes du monde extérieur ou lorsqu'une tentative d'assimilation se heurte à la résistance de l'objet. L'accommodation permet donc aux structures cognitives de rencontrer le réel. En d'autres termes, l'accommodation représente l'adaptation du sujet à des situations nouvelles si bien que cela modifie ses cadres mentaux. Elle est donc une action du milieu sur l'individu. Ce processus provoque des ajustements dans la manière de voir, d'agir, de penser du sujet pour prendre en compte ces données nouvelles déséquilibrantes. Par conséquent, ce processus d'accommodation représente l'action d'imposition de l'environnement sur l'activité cognitive de l'individu, en le contraignant à réorganiser ses connaissances, à modifier sa manière de voir les choses, à modifier ses conduites et ses structures.

3) Le processus d'équilibration représente cette construction de l'intelligence en réponse aux sollicitations et contraintes du milieu. Cette construction est influencée par les deux mécanismes cités précédemment : assimilation et accommodation. En d'autres termes, ce processus est considéré comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux. C'est-à-dire, aussi entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'apprenant et la situation-problème à laquelle il est confronté. C'est en ce sens qu'on parle d'équilibration majorante¹⁶. Ainsi, ce processus d'équilibration qui vacille entre les deux processus (assimilation et accommodation), à la fois complémentaires et antagonistes, représente une adaptation et une régulation (PIAGET, 1969) :

« L'adaptation doit être caractérisée comme un équilibre entre les actions de l'organisme sur le milieu et les actions inverses. On peut appeler assimilation, en prenant ce terme dans le sens le plus large, l'action de l'organisme sur les objets qui l'entourent. [...]. Physiologiquement, l'organisme aborde des substances et les transforme en fonction de la sienne. Or, psychologiquement, il en va de même, sauf que les modifications dont il s'agit alors ne sont plus d'ordre substantiel, mais uniquement fonctionnel. [...]. L'assimilation mentale est donc l'incorporation des objets dans les schèmes de la conduite, ces schèmes n'étant autre que le canevas des actions susceptible d'être répétées activement. [...]. Réciproquement, le milieu agit sur l'organisme, et l'on peut désigner, conformément à l'usage des biologistes, cette action inverse sous le terme d'accommodation, étant entendu que l'être vivant ne subit jamais telle quelle la réaction des corps qui l'environnent, mais qu'elle modifie simplement le cycle assimilateur en l'accommodant à eux ». (1969 : 13, cité par KHARCHI, 2017 : 54).

1.4.1.2. Le constructiviste piagétien

Dans le cadre du constructivisme, PIAGET (1896 - 1980) propose une approche holistique¹⁷. Ses travaux visent à répondre à la question fondamentale de la construction des connaissances. Il étudie le développement cognitif chez l'enfant en observant son

¹⁵ Selon L. DUBÉ (1990), un schème est une forme de comportements qui se structurent à l'intérieur de l'organisme.

¹⁶ Majorante : meilleur équilibre possible.

¹⁷ Conception épistémologique définie comme « la tendance dans la nature à constituer des ensembles qui sont supérieurs à la somme de leurs parties, au travers de l'évolution créatrice ». C'est-à-dire, la tendance de l'univers à construire des unités structurales de complexité croissante mais formant chacune un tout. Selon laquelle on considère un énoncé à caractère scientifique relativement à l'environnement dans lequel il se manifeste.

comportement. Il prône d'une part, que celui-ci construit son intelligence d'une manière progressive, en suivant ses propres lois, et d'autre part, que cette intelligence évolue tout au long de la vie, en passant par différents étages. Piaget affirme aussi que le développement de l'enfant passe par divers stades, successifs, qu'il traverse dans un ordre établi mais pas forcément à la même vitesse.

Nous distinguons à travers cette théorie piagétienne, quatre stades :

- 1) Sensorimoteur (de 0 à 2 ans), durant laquelle l'enfant découvre l'espace, les objets et les êtres par le biais de la perception et le mouvement ;
- 2) Préopérationnel (de 2 à 7, 8 ans), à ce stade, l'enfant commence à se construire des représentations mentales. Il joue à des jeux de fiction ;
- 3) Opérations concrètes (de 7, 8 ans à 11, 12 ans), à cette période, l'enfant acquiert la notion de conservation (de volume et de poids), par exemple, il comprend qu'un liquide ne change pas de quantité en le transvasant d'un verre large vers un verre plus étroit (même si on remarque que le niveau est plus élevé) ;
- 4) Opérations formelles (de 11, 12 ans et plus), l'enfant à cet âge commence à faire des abstractions. Il est capable de raisonner sur un problème en posant des hypothèses. Selon Piaget, cette séquence se détermine génétiquement et dépend de l'activité du sujet sur son environnement. L'intelligence se développe grâce au processus d'équilibration des structures cognitives cités auparavant (p.30).

PIAGET tire de ses travaux une perspective pédagogique assimilable au courant de l'école moderne. En confrontant l'élève à des situations-problèmes complexes et simulées, proche de la réalité, il est possible qu'il résolve de manière intuitive en mobilisant le savoir acquis comme ressource.

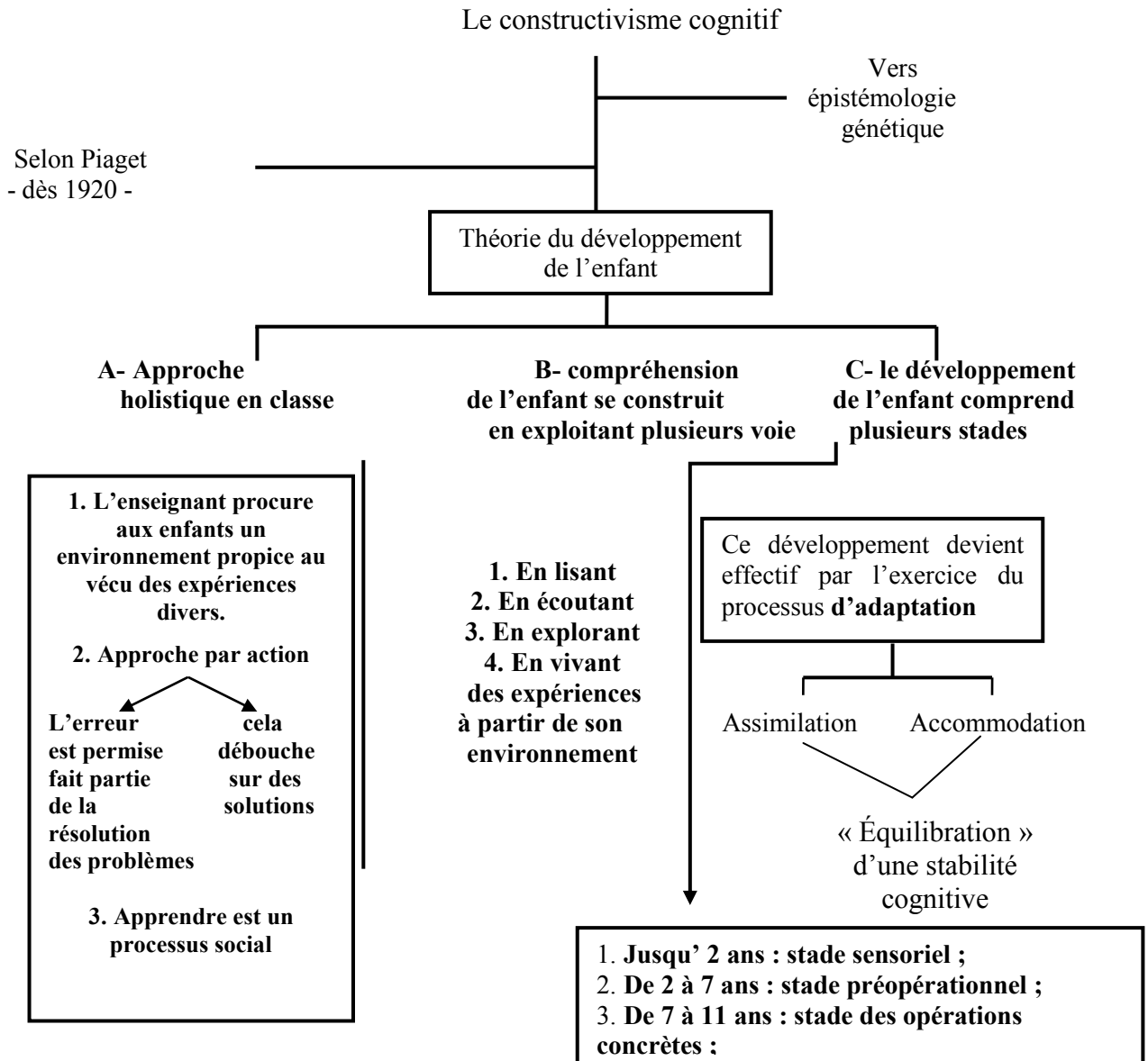
1.4.1.3. L'approche constructiviste d'apprentissage

La conception piagétienne de l'apprentissage est productive pour le développement cognitif de l'apprenant. D'abord, l'élève apprend à travers l'interaction permanente entre sa structure cognitive et son action sur le milieu. Puis, à travers les informations reçues de ce milieu c'est-à-dire les difficultés, erreurs, succès, etc.

En d'autres termes, lorsque l'apprenant agit sur le milieu, cela provoque une modification de sa structure cognitive qui à son tour modifie la prochaine action sur le milieu. Par conséquent, c'est à partir de ses actions et informations tirées du milieu que l'élève construit ses connaissances nouvelles. Piaget s'inspire de ce modèle pour proposer la manière dont devrait s'organiser l'enseignement en classe.

Par voie de conséquence, en plaçant l'apprenant devant des situations complexes simulées cela créera des situations d'interactions propices au développement cognitif de l'apprenant. C'est l'une des missions que l'école moderne propose.

Schéma 1.2
Le constructivisme de Piaget



1.4.2. L'approche socioconstructiviste de Vygotski

Contrairement à PIAGET, qui explique avec soin l'activité purement cognitive chez chaque individu lors de l'apprentissage, VYGOTSKI (1896 – 1934) postule l'intérêt des relations interpersonnelles et le développement humain dans son environnement, en liant les interactions sociales au développement de l'apprentissage.

RAYNAL et RIEUNIER selon laquelle le langage ne s'acquiert que grâce aux interactions sociales. Pour ces auteurs, « Le développement de sa pensée, de son langage, de toutes ses fonctions psychiques supérieures, est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes [...] qui maîtrise ces système de signes que sont le langage et les codes sociaux » (1997 : 379, cité par KHARCHI, 2017 : 61).

Cela actionne des fonctions sociales, qu'elles soient fonctions de communication ou fonctions psychiques dites supérieures ; ces fonctions sont exercées grâce à des réseaux de relations mises en action entre individus.

Pour VYGOTSKI, l'orientation du développement de la pensée part du social vers l'individu. Les outils linguistiques et intellectuels acquis et élaborés par l'individu se font d'abord par le biais d'échanges. Il existe une double construction des fonctions psychiques supérieures. Chacune se développe en deux temps : « d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété inférieure e la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (VYGOTSKI, 1935/1985 : 111).

Cela signifie que ces différentes fonctions concourent entre elles pour créer des situations, en contribuant à localiser des zones proximales de développement. Ce sont des processus d'interactions qui intéressaient Vygotski et qui l'ont amené à en faire toute une théorie. Ce que nous expliquons dans le paragraphe suivant.

1.4.2.1. Le conflit sociocognitif

Contrairement à PIAGET, pour qui l'apprentissage ne peut être favorisé que par la confrontation de l'enfant à une situation-problème nouvelle, pour VYGOTSKI lorsque l'élève se heurte à cette situation, il ne peut la résoudre avec les savoirs et les savoir-faire qu'il maîtrise déjà, d'où un effet de déstabilisation provoquant en lui une réorganisation de ses connaissances. Par conséquent, pour l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire, celui-ci ajoute l'aspect social à l'apprentissage. En effet, la dimension interactive joue un rôle

primordial dans l'acquisition de connaissances et de savoir-faire telle que mentionnée dans le Guide Méthodologique d'Élaboration des Programmes du ministère de l'Éducation nationale algérien élaboré par la Commission Nationale des Programme :

« La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social car les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions ». (C.N.P., 2009 : 26).

Ainsi, sur le plan pédagogique, le courant socioconstructiviste se situe dans le prolongement du constructivisme. Il met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs ; c'est-à-dire sur les processus interpsychiques, intrapsychiques. Montrant que les confrontations entre individus sont à la source du développement. Ces processus constituent un modèle en spirale avec succession alternée de phases : de confrontation et de construction de schèmes cognitifs interindividuels.

En effet, il est avéré que mettre ensemble un nombre d'élèves en situation d'apprentissage pour résoudre un problème induit une incidence favorable sur la construction de leurs connaissances, attitudes et motivations individuelles face au conflit de centration sur un problème donné. De plus, le rôle du conflit sociocognitif dans la construction des apprentissages est déterminant dans la manière d'acquisition des connaissances et le développement des compétences. Comme le souligne Anne-Nelly PERRET-CLERMONT :

« Dans certaines conditions, une situation d'interaction sociale qui requiert que les sujets coordonnent entre eux leurs actions ou qu'ils confrontent leurs points de vue peut entraîner une modification subséquente de la structure cognitive individuelle ». (1979 : 197, cité par Claudine GARCIA-DEBANC, 1987 : 31).

Nous pouvons exemplifier cette situation de différenciation vis-à-vis du conflit de centration par les critères suivants :

-critères pragmatiques reposant sur la connaissance du monde qu'ils ont : « un nom ayant la fonction de sujet sera d'autant mieux reconnu qu'il s'agira d'un animé. Cette identification sera encore facilitée s'il s'agira d'un nom propre, comme Maman, Jacques, ... »

- critères sémantiques. Les sujets de verbes possédant des sèmes d'action seront mieux reconnus que ceux des verbes d'état.

- critères positionnels. Les sujets non inversés seront plus faciles à identifier que ceux qui sont inversés.

- critères morphologiques. Le problème de l'identité de terminaison entre un nom et un verbe (ex. : « le manque de précision » et « il manque de précision »).

Prenons comme exemple des phrases tirées du manuel scolaire de 2^e G. de l'élève :

- Les villes produisent l'énergie. Elles utilisent les ressources locales¹⁸.

Le sujet est identifié sans erreur par tous les élèves de la 1^{re} A.M., par contre, les réussites sont plus limitées dans les cas suivants :

- Dans les profondeurs de la Terre, les roches sont de plus en plus chaudes¹⁹.
- Pourquoi devrions-nous utiliser des énergies renouvelables²⁰ ?
- De l'énergie thermique est dégagée naturellement²¹.

Ces stratégies de reconnaissance du sujet différentes montrent des centrations variées sur la notion de sujet, plus ou moins complètement construite. L'enseignant peut exploiter cette hétérogénéité pour renforcer la construction du concept grammaticale de sujet, dans l'optique de la mise en place de conflits sociocognitifs entre les apprenants.

1.4.2.2. La zone proximale de développement (ZPD)

VYGOTSKI étudie les processus d'interactions et parle de « zone proximale de développement ». Elle est le lieu de résidence des meilleures possibilités d'apprentissage. Dans cette zone, l'apprenant a besoin d'être guidé par une personne experte ayant la compétence requise sur laquelle il doit s'appuyer. Ce que l'apprenant peut réaliser seul avec l'aide de la personne compétente, favorise l'ajustement et la régulation des conceptions et structure les nouvelles connaissances. En effet, l'apprenant peut construire des outils cognitifs nouveaux à travers l'interaction sociale. Ce qui amène Vygotski à mettre l'accent sur l'importance de l'interaction avec les autres afin de favoriser la construction des connaissances. À cette zone de proximale de développement se greffe la notion d'étayage qui désigne l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mise en œuvre par un tuteur pour assister l'apprenant et l'aider à résoudre seul un problème qu'il ne pouvait pas résoudre au préalable. Par conséquent, l'introduction de la perspective du social dans le développement cognitif entraîne l'apprenant à s'impliquer davantage dans le processus d'apprentissage.

Selon BRUNER, J. (1998), la notion de ZPD désigne l'ensemble des interactions de tutelle effectuée d'une manière permanente avec autrui et non par le seul déploiement autonome des capacités mentales :

¹⁸ Exemple tiré du manuel scolaire de 2^e génération de la 1^{re} A.M. p. 140

¹⁹ *Ibid.*,

²⁰ *Ibid.*, p. 142

²¹ *Ibid.*, p. 150

« Dans cette acquisition des savoir-faire et compétences, dans la résolution de ses problèmes, le rôle d'une tierce personne compétente est déterminant : l'adulte soutient l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant et lui permet ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences ».

« Cette aide dont va bénéficier l'enfant de personnes qui sont plus expertes que lui, se réalisent dans le cadre d'une interaction de tutelle. Ainsi, pour BRUNER, le processus de tutelle consiste dans les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. Par exemple, une tutrice cherche à enseigner à des enfants âgés de 3, 4 et 5 ans comment monter une construction particulière à trois dimensions exigeant un niveau de savoir-faire qui les dépasse initialement. » (1998 :261, Cité par Ph. LESTAGE, 2008-2009 :06)

Par conséquent, nous pouvons dire qu'enseigner c'est créer une **zone proximale de développement**, dans la mesure où le véritable enseignement se situe toujours un peu en avance sur les capacités de l'apprenant, sur ce qu'il maîtrise et sait faire aujourd'hui.

1.4.2.3. La médiation

Dans une approche socioconstructive (Vygotski, 1935) l'acquisition d'une langue qui se fait par interaction, accorde une importance déterminante à « **la médiation** ».

En effet, la médiation en situation d'apprentissage peut accélérer le développement cognitif de l'apprenant grâce à l'intervention de l'enseignant. Pour que cette médiation soit efficace il faut qu'elle tienne compte de la zone proximale de développement de l'apprenant. Cette théorie du développement relève de l'interaction sociale comme le soulignent F. RAYNAL et A. RIEUNIER :

« Le développement de sa pensée, de son langage, de toutes ses fonctions psychiques supérieures, est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes [...] qui maîtrise ces systèmes de signes que son le langage et le code des sociaux ». (1997 :379)

Dans l'approche socioconstructiviste, la médiation désigne l'apport qu'une personne experte à un apprenant ou un groupe d'apprenants, à des fins pédagogiques. Il s'agit d'un enseignant ou d'un élève fort dans le cadre d'un travail d'atelier (projet pédagogique). Ces activités médiatisées sont particulièrement requises dans la prise en charge d'apprenants démunis mais aussi d'autres moyens ou fort afin de favoriser et de soutenir les apprentissages.

Ainsi, la notion de médiation, qui a son origine dans l'associationnisme et s'inscrit dans le courant néobéhaviorisme²², a joué un rôle important dans les théories de l'apprentissage années 1950 à 1970.

1.4.2.4. La pédagogie de la découverte

J. BRUNER (1950), adepte de la psychologie cognitive, s'en écarte rapidement et remet en cause l'enseignement/apprentissage basé sur le traitement de l'information. Il prône alors une autre méthode plus originale qui a pour but de : « reconstituer les stratégies cognitives des personnes en train de penser » (1986 :22).

Il se tourne alors vers des applications de la psychologie cognitive en situation de classe. Ce qui fait réagir H. GARDNER :

« La préoccupation affichée par BRUNER pour des approches qui puissent éclairer les décisions pédagogiques au niveau de la pratique constitue une des originalités de cet auteur par rapport à ceux qui l'ont précédé qui voyaient les usages pédagogiques essentiellement en termes d'applications des modèles d'apprentissage conçus en laboratoire ». (GARDNER, 2001 :21)

Réagissant aux pratiques de classe traditionnelles, centrées la transmission directe des informations, BRUNER prône une approche nouvelle centrée exclusivement sur l'apprenant, qui se base sur la redécouverte active des principes et des concepts à maîtriser par ce dernier. Pour cet auteur, une telle démarche a pour avantages :

1. La maîtrise efficace des contenus d'apprentissage ;
2. Le développement de stratégies d'apprentissage autonomes.

Nous citons H. GARDNER, qui selon lui cette approche par découverte a un double bénéfice :

« D'une part, elle permet une maîtrise plus profonde des contenus qui font l'objet de l'apprentissage d'autre part, elle développe chez l'élève certaines démarches de pensée qui lui permettront par la suite d'être plus autonome dans son apprentissage (apprendre à apprendre) ». (2001 : 37)

Néanmoins, pour que cette pédagogie par découverte soit efficace, elle doit répondre à certaines conditions :

1. L'apprenant doit être préparé à ce type d'apprentissage :

²² Dictionnaire de Psychologie, Larousse, 1999, Norbert SILLAMY, éd. Janine FAURE, Paris.

Pour ce faire, l'apprenant doit être capable de mettre en œuvre certaines stratégies spécifiques comme :

- Récolter et sélectionner des informations ;
- Se poser des questions ;
- Identifier les variables pertinentes ;
- Tester des hypothèses ;
- ...

2. L'apprenant doit être guidé pendant son apprentissage :

Le guidage est une forme d'accompagnement pouvant être assuré par l'enseignant et/ou par les pairs ou encore par un dispositif formant un outil pédagogique tels que le dictionnaire, le mode d'emploi, consignes écrites, ...

Cette forme d'accompagnement débouche sur la manifestation d'interactions enseignant / apprenant et apprenant / apprenant qui servent à surmonter les difficultés auxquelles les élèves sont confrontés et résoudre les problèmes qui leur sont posés tout en optimisant et améliorant les apprentissages.

La notion de pédagogie par la découverte, s'inscrit parfaitement dans le courant constructiviste notamment par l'importance qu'elle accorde au pôle principale du triangle pédagogique qui est l'apprenant.

J. BRUNER parlera ensuite d' « étayage » pour qualifier cette aide apportée à l'apprenant durant l'apprentissage.

1.4.2.5. Le processus d'étayage

Pour BRUNER, l'étayage pratiqué au niveau des apprentissages a un lien très étroit avec le procès de tutelle. Selon lui « Il s'agit des moyens grâce auxquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à une personne moins adulte ou moins spécialiste que lui ». (Cité par L. KHARCHI, 2017 :72).

L'attention portée à l'étayage fourni aux élèves, représente un concept important dans le domaine didactique et en particulier dans les recherches socioconstructivistes. En effet, l'étayage renvoie à l'ensemble des aides qui peuvent être fournis par l'enseignant pour permettre à ses élèves d'appliquer une stratégie qu'ils ne maîtrisent pas encore et qu'ils ne pourraient pas mettre encore en œuvre de façon autonome. Cet étayage prend souvent la

forme d'aides graphiques qui permettent d'attirer l'attention sur le matériel textuel, qui fournisse une structure visible pour les informations à combiner et qui guident pas à pas l'application de la stratégie à suivre.

Nous rejoignons ici le point de vue de Ph. DESSUS et É. GENTAZ :

« L'enseignant peut aider des élèves à surmonter une difficulté en leur fournissant des indices, en les questionnant, en leur donnant comme modèle son propre raisonnement, ou encore en les encourageant à poursuivre leur effort. L'objectif est de permettre à l'ensemble des élèves de réussir rapidement les tâches proposées pour favoriser un niveau de motivation élevée et, d'autre part aux élèves d'effectuer une tâche avec de moins en moins d'aide ». (2006 : 31).

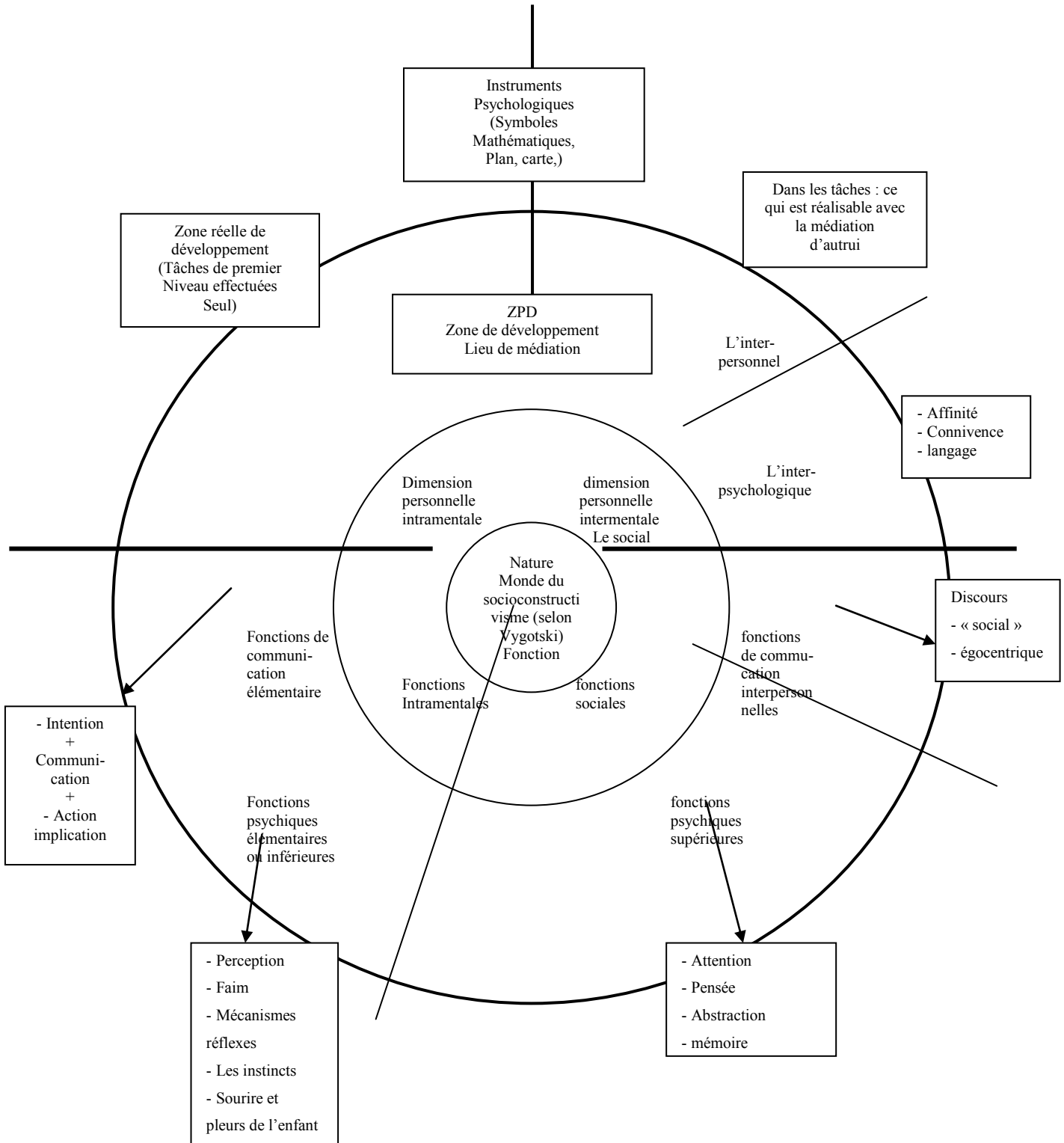
Par conséquent, nous détaillons ici le processus de soutien en six points tel que défini par BRUNER.

1. **Enrôlement** : engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant envers les contraintes de la tâche à effectuer ;
2. **Réduction des degrés de liberté** : le tuteur comble les lacunes et laisse l'apprenant mettre au point les sub-routines constitutives aux quelles il peut parvenir ;
3. **Maintien de l'orientation** : le tuteur maintient la poursuite de l'objectif défini. (Pour maintenir la motivation de l'apprenant, il déploie de l'entrain et de la sympathie) ;
4. **Signalisation des caractéristiques déterminantes** : la tâche du tuteur est de faire comprendre les écarts ;
5. **Contrôle de la frustration** : le risque est de créer une trop grande dépendance à l'égard du tuteur ;
6. **La démonstration** : c'est la présentation des modèles de solution pour une tâche qui exige plus que la simple exécution en présence de l'apprenant.

Les travaux concernant les **séquences potentiellement acquisitionnelle** s'inscrivent aussi dans la perspective de l'étayage.

L'ensemble du processus d'étayage qui consiste en les interventions pédagogiques qui orientent l'apprenant dans son procès de développement en socioconstructivisme est synthétisé dans le schéma ci-dessous de LEMINE (2000).

Schéma 1.3
Le socioconstructivisme de VYGOTSKI



1.4.2.6. La séquence potentiellement acquisitionnelle (S.P.A.)

En didactique des langues, l'interaction entre pairs au sein du groupe-classe est formellement recommandée. Ces échanges lors de la conversation pour résoudre un problème sont très favorables au développement cognitif de l'apprenant. L'interaction entre un apprenant fort par exemple et un autre supposé moyen ou faible représente un contrat didactique implicite où l'apprenant déploie ses activités d'apprentissage. Nous pouvons considérer cette interaction langagière comme une relation enseignant / apprenant.

Cette séquence potentiellement acquisitionnelle se présente comme suit :

- a) Une production de l'apprenant dite auto-structurante ;
- b) Une réaction de l'apprenant « expert » (reprise, demande, etc.) hétérostructurante ;
- c) Une reprise de l'apprenant auto-structurante.

C'est une séquence latérale à focalisation métalinguistique ; c'est-à-dire qu'elle fait attention au code et non au thème.

Elle se présente le plus souvent sous forme de contrat didactique par lequel l'apprenant fort (connaisseur) cherche à aider l'apprenant faible (non connaisseur).

D. VERONIQUE la définit ainsi :

« [...] La notion de SPA a été formulée pour tenter de repérer les moments privilégiés des interactions exolingues où les conditions sont réunies pour que l'apprenant effectue une prise, et où un contrat didactique passé entre natif et non-natif permet à ce dernier de déployer ses activités d'apprentissage ». (1992 :5-35)

Nous pouvons transposer cette notion de (SPA) qui émane de la didactique du français langue mère à la didactique du FLE, puisque l'acquisition de la langue se fait presque toujours de la même manière. Reprenons pour ce faire A. MAHIEDDINE :

« Si la didactique des langues étrangères fait référence à l'acquisition naturelle, et si elle souhaite reproduire en classe les conditions « naturelles » d'une appropriation par imprégnation, interaction et communication, alors pourquoi rejeter une stratégie (en l'occurrence le recours à la langue maternelle) qui fait partie de ces conditions « naturelles » ? ». (2009 : 271).

Nous proposons un exemple de ce type d'alternance dans les interactions verbales entre apprenants :

- Exemple :
 - D que fais-tu tous les jours ?
 - B euh:: je viens à euh ... l'école
 - D l'école
 - B euh :: pas école

- D cm
 B non motawassita
 collège
 D le collègue
 B oui je viens au collègue

Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant B n'est pas convaincu du mot qu'il utilise (« école ») et dont, visiblement, il ne veut pas l'utiliser. Cependant, le recours à la langue arabe («**motawassita** ») va fonctionner comme un appel à l'aide puisque D s'appuie sur cette marque transcodique pour lui proposer le mot adéquat qui est (« collègue ») et confirmer le sens. Il y a donc une séquence d'interaction focalisation métalinguistique avec un étayage de soutien à la compréhension/production qui prend appui sur une marque transcodique.

Nous synthétisons dans le tableau 1.1 ci-dessous les principaux apports et concepts se référants à la vision constructiviste Piagétienne et Vygotskienne.

Tableau 1.1
Les apports constructivistes respectifs de Piaget et Vygotski

PIAGET	VYGOTSKI
L'acquisition est une construction.	L'acquisition est une appropriation. C'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout.
Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire.	Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est crucial.
Le développement précède l'apprentissage. (conception mentaliste)	L'apprentissage pilote le développement. Vygotski distingue deux situations : Situation où l'apprenant peut apprendre et accomplir certaines activités. Celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Celle-ci détermine sa capacité potentielle de développement. Entre ces deux situations se situe la zone proximale de développement (ZPD) dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'aide d'un expert.

PIAGET	VYGOTSKI
Pédagogie de la découverte : L'apprenant effectue des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante.	Pédagogie de la médiation : Le médiateur intervient entre l'apprenant et son environnement. Dans une culture donnée, l'apprenant ne peut pas tout redécouvrir lui-même.

Conclusion

Après ce tour d'horizon dans lequel nous avons essayé de cerner les différentes significations de l'acte « d'enseigner » dans un cadre constructiviste et des principaux concepts qui sous-tendent ce courant tant bien du côté de l'enseignant que de l'apprenant, il nous a semblé opportun de se poser la question quant à la démarche à adopter en vue de remédier au problème de disparité du niveau des apprenants en classe de FLE. La réponse se réfère bien sûr à plusieurs facteurs sociaux et scolaires. Nous nous contentons des facteurs scolaires car nous ne voulons pas sortir du seul cadre didactique et pédagogique. C'est là où se joue l'avenir de l'élève et par conséquent l'enseignement et les apprentissages. La réponse nécessite aussi une étude attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prévaut. Ce n'est nullement notre intention. L'objectif que nous nous fixons est d'essayer de trouver des références théoriques pour un ancrage pratique de la démarche de différenciation pédagogique dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères et en particulier le français. Aussi, à travers cette dernière lier la conception de projets pédagogiques au courant théorique le plus pratiqué dans le domaine scolaire qui est le constructivisme et ses dérivés cognitiviste et sociocognitiviste. Pour ce faire, nous pensons que tout enseignant est appelé à prendre en considération, entre autres, les caractéristiques cognitives de ses apprenants, le contenu des activités dans le projet, les ressources et les outils didactiques à sa disponibilité ainsi que la durée de réalisation des tâches (étapes) du projet. Enfin, les « représentations-conceptions » plus ou moins explicites qu'un enseignant se fait de l'enseignement/apprentissage qui peuvent aussi jouer un rôle important dans sa manière d'approcher les tâches d'enseignement et d'interagir avec les apprenants. Ces concepts opératoires, qui servent de cadre de référence pour comprendre des notions telles que l'enseignement et les apprentissages, peuvent avoir un impact significatif sur le choix de démarches, de méthodes et de techniques d'approches dans l'enseignement par conséquent sur la qualité des apprentissages.

Le deuxième chapitre sera consacré à la partie purement théorique de la démarche choisie comme expérimentation. Il cernerá en détail le concept de la différenciation pédagogique ; c'est-à-dire voir la définition de la démarche, les fondements théoriques qui la régissent, les finalités et les objectifs qu'elle cible, ses avantages et ses limites.

CHAPITRE 2 :
DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE :
ANCORAGE THÉORIQUE

Introduction

Nous rappelons que notre étude a pour but d'apporter une solution à un problème que les enseignants rencontrent au cours de leurs pratiques d'enseignement. Ce problème est la disparité des niveaux des apprenants en classe. L'existence de cette hétérogénéité en milieu scolaire est tout à fait naturelle cependant elle déstabilise et perturbe l'enseignant dans la réalisation de sa tâche pédagogique si bien que son travail devient contraignant et engendre un effet négatif sur les apprentissages. À cet effet, nous préconisons la mise en œuvre d'une démarche différenciée²³ en classe de FLE qui varie et adapte à chaque groupe de niveau²⁴ et les activités et les contenus sans sortir de l'objectif final du projet commun à réaliser. Cela permettra d'organiser et d'optimiser le processus d'enseignement-apprentissage afin d'installer les connaissances nouvelles et de développer les compétences citées dans le programme.

Cependant, avant de passer à la mise en pratique de cette démarche, il nous semble utile de faire le point et d'éclaircir quelques notions et concepts de base puisés dans la littérature en relation avec le domaine de notre recherche, à savoir les théories d'apprentissage auxquelles on se réfère pour enseigner les langues en Algérie, les fondements théoriques de la différenciation pédagogique et les réflexions d'experts en la matière. Ces notions et concepts, nous les présentons dans ce deuxième chapitre.

2.1. Le concept de la différenciation pédagogique L'idée d'une pédagogie qui prend en charge les différences de niveaux et d'apprentissage des élèves est apparue lorsque l'on s'est rendu compte que dans ses pratiques pédagogiques quotidiennes, l'enseignant était confronté aux problèmes engendrés par l'hétérogénéité des niveaux des apprenants. Ainsi, il était non seulement confronté au problème de contenu d'apprentissage, c'est-à-dire les connaissances à transmettre et à installer mais aussi à la manière de le faire. En d'autres termes « comment enseigner ? ». Comme le souligne TOMLINSON (2004), « le programme d'étude nous dit quoi enseigner ; la différenciation nous dit comment ».

Dans son ouvrage intitulé « *La pédagogie différenciée* », H. PRZESMYCKI (2014 : 11) rappelle que le concept de la différenciation pédagogique est né de l'évolution progressive de

²³ Ce que nous entendons par « *démarche différenciée* » c'est la pédagogie différenciée ou enseignement différencié. Il s'agit d'ici de différentes expressions synonymiques utilisées par différents didacticiens et pédagogues de la francophonie tels que H. Przesmycki, Ph. Meirieu ou Ph. Perrenoud.

²⁴ Il s'agit ici d'une pratique enseignante qui prend en charge la pédagogie de groupe et de projet.

la reconnaissance de l'élève comme une personne à travers de nombreux écrits. En effet, LEGRAND²⁵, COUSINET²⁶, FREINET²⁷, OURY²⁸ 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 en élaborant des projets d'établissement, des projets personnels des élèves qui, par des bilans réguliers, apprennent à s'évaluer en se structurant en groupes de niveaux-matière, etc.

Ph. MEIRIEU, quant à lui, voit la différenciation pédagogique comme une différenciation pédagogique qui permet une progression de l'ensemble du groupe-classe sans pour autant demander à l'enseignant de s'ajuster à chaque élève. En effet, il stipule ceci :

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement [...] celui où s'insinue la personne dans le système [...] ». (Ph. MEIRIEU, 1987).

Ainsi, une différenciation pédagogique est une pédagogie qui, selon plusieurs auteurs, la démarche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement afin de permettre à des apprenants de profils différents, mais regroupés dans une même classe, d'atteindre des objectifs communs.

²⁵ L. Legrand, *La différenciation pédagogique*, (1986), s'efforce de proposer un modèle pédagogique intermédiaire entre la pédagogie de *Type I* : Section classique et moderne long, avec des professeurs certifiés ou agrégés, conduisant au lycée, et la pédagogie des *classes III* : Section de *transition*, avec des instituteurs formés aux méthodes actives.

²⁶ Dans son ouvrage intitulé « L'Éducation nouvelle », (1950), Roger Cousinet montre qu'il faut renverser les rapports maître-élèves pour s'interroger davantage : comment un enfant apprend-il ? Il propose une pédagogie du travail en groupe prenant en compte les différentes façons de comprendre des élèves.

²⁷ C. Freinet, *Pour l'école du peuple*, Maspéro, (1976), parle de pédagogie qui doit favoriser chez le sujet-élève le passage à l'âge adulte, en organisant des interactions sociales fréquentes et concrètes par une pédagogie coopérative. Les élèves collaborent à un travail commun : imprimer un journal, définir les règles de fonctionnement de la classe, etc.

²⁸ Fernand Oury, *De la classe coopérative à la pédagogie constitutionnelle*, Maspéro, (1976), insiste sur l'apprentissage de la vie collective par la pratique du conseil d'équipe où chaque groupe d'élèves organise le matin le travail de la journée de façon que chacun ait « un espace-temps dans lequel il se sent à l'aise, en sécurité, libre, puissant ».

H. RAYMOND le définit ainsi :

« Démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs ». (1987 : 47)

Ph. MEIRIEU, quant à lui, voit la différenciation pédagogique comme une pédagogie différenciée qui permet une progression de l'ensemble du groupe-classe sans pour autant demander à l'enseignant de s'ajuster à chaque élève. En effet, il stipule ceci :

« Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... C'est pourquoi, il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement... celui où s'insinue la personne dans le système [...] ». (Ph. MEIRIEU, 1987).

Cette attitude est souhaitable parce qu'elle exclut tout enseignement uniforme pour les apprenant. Aussi, supprimerait-elle chez eux tout effort d'adaptation.

Tenant compte de tout ce qui a précédé, la définition à laquelle nous adhérons particulièrement ; c'est celle qui a fait l'unanimité au sein-même du Groupe d'Experts²⁹ dirigé par Ch. PUREN, car elle est plus large est englobe tous les paramètres à prendre en considération dans une démarche différenciée :

« Elle consiste dans le fait de proposer des objectifs, dispositifs, contenus, supports, aides et guidages, tâches, ou méthodes d'enseignement différents pour chaque élève ou (groupe d'élèves) en fonction de son style d'apprentissage, de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation et d'autonomie, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses besoins, de ses capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte oblige l'enseignant à des adaptations de sa pratique ». (Cité par PUREN, 2001 : 4).

Pour différencier l'enseignement et rendre les apprenants acteurs de leurs apprentissages, il ne s'agit pas de passer du « tout cours magistral » au « tout travail de groupes », mais bien d'organiser la classe sur des bases qui permettent de varier souplement les trois grands types

²⁹ Il s'agit de travaux européens réalisés en 2001 par différents enseignants de dix pays différents, dirigés par Ch. PUREN, qui rentrent dans le cadre du programme de coopération européen : LINGUA-A. Ces travaux consistaient à la réalisation d'enregistrements vidéo pour observer leurs pratiques de différenciation pédagogique en matière d'enseignement des langues avec l'appui de la commission européenne dans le cadre du programme commun européen.

de situations d'enseignement/apprentissage pour les apprenants : le travail collectif, le travail de groupes et le travail individuel en classe entière.

Aussi pour aider le groupe-classe dont les profils sont hétérogènes, il est nécessaire de penser à une stratégie d'organisation pédagogique au niveau du groupe-classe. Ainsi, les spécialistes du domaine distinguent :

- Des temps de travail collectif ;

Les élèves ont besoin de la réflexion collective pour avancer dans les différents temps : individuel et de groupe. Le travail collectif se réalise en groupe-classe où l'enseignant amène et entraîne les élèves à effectuer les gestes mentaux adéquats tels que l'attention, la mémorisation, la réflexion et l'analyse pour produire. Dans le groupe-classe nous retrouvons une pédagogie interactive, un climat de solidarité entre les élèves pour obtenir une participation active de tous. Le travail collectif est un moment d'échange des impressions, des sentiments. Cet échange permet une maîtrise de la vie collective qui est le respect de l'autre et la responsabilité.

- Des temps de travail par groupes de niveau ;

Dans la plupart des classes, le rapport élèves/enseignant est en moyenne 30/1, ce qui laisse assez peu de place à l'interaction entre l'enseignant et chacun des élèves. Pour remédier à cette situation, il faudra encourager cette interaction entre élèves eux-mêmes en formant des sous-groupes de niveaux ou de besoin, dont le nombre des membres varie entre 04 et 03 membres chacun. Le concept de relation entre pairs sous-tend la formation des sous-groupes. La collaboration et la coopération que le travail en sous-groupes favorise contribuent non seulement au développement des habiletés métacognitives des apprenants dans les différentes activités mais également à l'acquisition de l'habileté sociale (le savoir vivre et travailler en groupes). Les élèves recherchent des solutions aux problèmes par le biais de la collaboration et la coopération. Il est donc important que ces modes de fonctionnement soient installés dans le milieu scolaire : « les classes qui réussissent le mieux sont celles dans lesquelles les élèves passent plus de temps en petits groupes » (Joël et Minden-CUP, 2000).

- Des temps de travail individuel ;

Bien que le travail en groupes de niveaux soit bénéfique, il reste que tous les élèves doivent avoir l'occasion d'effectuer un travail individuel. Ces moments permettent à l'élève, entre autre chose, de lire un texte silencieusement, de résoudre un exercice, d'appliquer des stratégies d'apprentissage de façon personnelle : « On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur

le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familières » (MEIRIEU, 2012, p. 134).

D'autant plus qu'en Algérie, la pratique d'une différenciation pédagogique est fortement recommandée par l'instance dirigeante : on fera appel avec profit à une « pédagogie différenciée » qui reconnaît le droit à des rythmes de travail, des façons d'apprendre, des modalités de mémorisation, différents suivant les élèves (Direction de l'Enseignement Fondamental, avril, 2004). Elle suppose de nouveaux rapports avec les apprenants, de nouvelles approches pédagogiques à savoir des moyens et des supports pédagogiques aussi diversifiés que variés : un comportement moins directif, une meilleure connaissance de la situation de chaque apprenant, un souci constant des différences et de la diversité de niveau, du rythme d'apprentissage, de la motivation des élèves. Il faut savoir que ces derniers n'apprennent pas tous de la même manière, que chacun construit ses connaissances à partir de celles qu'il possède déjà, qu'il les s'acquiert dans l'action.

Ainsi, les enseignants, doivent avoir une conscience claire et refuser de croire qu'il est juste de donner à chacun la même dose d'enseignement. L'équité se trouve dans une pédagogie régie par un principe dont la devise est : « à chacun selon ses besoins ». La différenciation pédagogique est dans ce cas une « discrimination positive » ; comme le souligne PERRENOUD (2012 : 25) : « Il s'agit de rompre avec l'indifférence aux différences et de favoriser les défavorisés, de manière active, explicite et légitime, au nom de l'égalité des chances ».

2.1.1. La finalité et les objectifs de la différenciation pédagogique

Comme toute pratique enseignante nouvelle, la différenciation pédagogique a pour finalité la réussite des élèves dans leur cursus scolaire. Citons, à titre d'exemples, H.PRZESMYCKI (2014 : 13) pour qui « la finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire en alliant la transmission des savoirs au développement de chacun », et Ph. PERRENOUD (2000 : 9) qui ajoute : « Différencier, c'est donc lutter à la fois pour que les inégalités devant l'école s'atténuent et pour que le niveau monte ». Cela n'est rendu possible que grâce à la concrétisation de trois objectifs fondamentaux requis dans les pratiques différenciées à savoir ;

- La différenciation pédagogique contraint l'enseignant à être plus proche de ses élèves ainsi l'émergence de sentiments tels que le plaisir et la confiance se fait plus facilement et améliore la relation enseigné/enseignant. Cette situation va engendrer de la motivation, stimulus indispensable à tout enseignement/apprentissage.

- Il enrichit les interactions sociales et cognitives entre pairs. En effet, chaque élève placé dans un sous-groupe bénéficie d'une richesse d'interaction avec ses camarades, ce qui lui permet la construction de connaissances nouvelles et la consolidation des acquis. Tel que le rappelle Ph. PERRENOUD (1996 : 07), « Différencier c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui ».
- Il permet d'installer chez l'apprenant l'autonomie car elle se pratique dans un cadre souple et évolutif, dans lequel les élèves bénéficient d'un champ de liberté où ils peuvent choisir, décider, innover et prendre des responsabilités. Ainsi, les élèves sont plus créatifs et plus imaginatifs, ce qui favorise leur développement cognitif et leur facilite l'accès progressif vers l'autonomie.

En conséquent, la motivation, l'installation de compétences nouvelles et l'autonomie sont les cibles privilégiées de l'enseignement différencié.

2.1.2. La différenciation pédagogique selon quelques psychopédagogues

C. FREINET, fondateur de la pédagogie moderne, est l'un des pionniers de la différenciation pédagogique ; il considère que la différenciation est « un souci permanent de finalisation des apprentissages dans des activités collectives (...) avec la volonté de faire progresser chacun et de garantir ses acquisitions » (cité par Ph. MEIRIEU, 2001 : 14).

L. LEGRAND rappelle l'importance d'une observation rigoureuse et d'une attitude d'ouverture à l'égard du groupe-classe. En effet, il affirme :

« L'observation que le maître peut faire au cours de son enseignement reste le vecteur essentiel de la différenciation [...]. Partir de ces observations pour adapter l'action pédagogique à la diversité constatée, telle est la tâche du pédagogue soucieux de différencier rationnellement son enseignement ». (LEGRAND, 1994 : 732/733).

Par ailleurs, selon H. PRZESMYCKI :

« La pédagogie différenciée est une pédagogie du processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicites et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et des savoir-faire communs exigés ». (2004)

Ph. PERRENOUD, quant à lui, stipule que dans une classe, la différenciation pédagogique est une réalité avérée au quotidien, car il se trouve qu'il n'existe pas d'enseignants qui traitent de la même manière tous leurs élèves : il faut donc ne pas nier cette réalité mais de la contrôler et de l'exploiter. « La pédagogie se doit d'être lucidement différenciée sans faire jouer massivement la complexité socio-affective entre l'enseignant et certains élèves « choisis » par lui plus ou moins consciemment ». (Cité par Bruno ROBBES, 2009 : 05).

Enfin, G. JENGER, un des adeptes de la pédagogie différenciée, voit dans la différenciation une priorité et une nécessité imposée par la réalité du terrain scolaire malgré les difficultés de son application et de tout ce que cela exige comme efforts de la part de l'enseignant. Il observe :

« Gérer l'hétérogénéité de plus en plus importante de nos enfants n'est pas une mince affaire. Les obstacles à lever sont nombreux, l'investissement personnel du maître est lourd et diversifier son enseignement requiert de sa part l'acceptation d'une dépense d'énergie considérable. Et pourtant nous n'avons guère le choix si nous adhérons au principe d'une pédagogie de la réussite pour tous ». G. JENGER (2004)

2.1.3. Une pédagogie centrée sur l'activité des apprenants

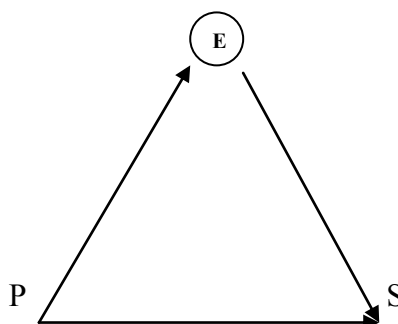
Comme toute pédagogie moderne, la différenciation pédagogique a pour intérêt exclusif la prise en charge des besoins et capacités des élèves afin d'ajuster et de régler tout le dispositif de l'enseignement à l'apprentissage. En effet, la centration sur l'activité des élèves doit être l'essence même de l'approche différenciée. Comme le soulignent Ch. BARRE DE MINIAC et F. CROS :

« Il est une donnée capitale pour toute pédagogie différenciée, dont le maître mot est la centration sur l'élève [...]. Il est un être actif qui forge ses propres instruments, construit ses schèmes de pensées et d'actions : il choisit, déforme, ajoute, réorganise en fonction de sa personnalité, ses possibilités physiques et mentales, ses besoins et ses projets ». (BARRE DE MINIAC et CROS, 1988 : 11)

Nous réconfortons notre pensée par les propos de J. ARTAUD (1986 : 48), « La pédagogie différenciée exige de l'enseignant une capacité relationnelle plus authentique et affinée que pour le cours magistral, car il est centré sur la personne à guider dans le premier cas, sur le savoir dans le second ». L'approche différenciée considère alors l'apprenant non pas comme destinataire (ancienne méthode) mais comme acteur de la pédagogie. C'est une méthode qu'on appelle active.

P. PALPED (2005 : 69) représente cette méthode de la manière suivante :

Figure 2.1
L'apprenant au centre des activités



Sur le plan théorique, le professeur se définit par le savoir qu'il possède, sur le plan fonctionnel, il est davantage organisateur et animateur des activités des apprenants. Ces derniers ne dépendent plus de l'enseignant, mais des interactions qu'ils développent entre eux et le savoir, à travers des activités auxquelles ils se livrent.

En Algérie, l'enseignement du FLE s'inspire des travaux du socioconstructivisme et s'inscrit dans la théorie de l'Approche Par les Compétences. On retiendra que l'apprentissage du point de vue du socioconstructivisme, est le passage d'une situation de non savoir à une situation d'intégration de connaissances nouvelles. L'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances mais à les construire seul et avec les autres. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social car les informations sont en lien étroit avec le milieu social, le contexte, et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions (Nouveau Programme de Français, Ministère de l'Éducation National, 2010).

Quant à l'approche par les compétences, elle est ainsi définie :

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir ». (Nouveau Programme de Français, Ministère de l'Éducation National, juin 2013 : 08).

Dans une pratique de différenciation, l'enseignant est supposé devoir adapter son enseignement à l'hétérogénéité de ses élèves ou mettre à profit leurs diversités. En effet, dans le cas de résolutions de situations-problèmes, l'enseignant choisit les tâches à réaliser selon les groupes de niveau.

2.1.4. Origines des disparités des niveaux

L'analyse de l'hétérogénéité des niveaux des élèves s'avère essentielle. Celle qui se réfère à leur scolarité n'est que le résultat apparent d'autres différences sous-jacentes à cerner :

2.1.4.1. Disparité due au cadre scolaire

Il est vrai que le constat que font presque la majorité des pédagogues ; c'est que l'École d'aujourd'hui multiplie, elle-même, les échecs et les réussites abusives si bien que la disparité dans les classes ne cesse d'augmenter. Le fossé se creuse entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles : un élève qui redouble alors qu'il devrait passer en classe supérieure, et un autre qui passe au niveau supérieur sans avoir les acquis et les compétences nécessaires pour pouvoir suivre son cursus scolaire. H. PREZSMYKI (2014 : 81) rappelle ce constat et

pointe du doigt l'école, « [...] l'implantation et les caractéristiques de l'établissement, le cadre de formation utilisé par les enseignants et le comportement des enseignants vis-à-vis des élèves. ». Ce dysfonctionnement, ajouté à l'élargissement du public scolaire (école obligatoire jusqu'à 16 ans), augmente les disparités dans les classes. Dans ce cas, comment faciliter la tâche de l'enseignant qui devient de plus en plus difficile ? Ce qui nécessite de réfléchir à d'autres parcours d'enseignement et à la diversification des démarches et activités selon les disciplines : « *L'échec n'est pas une fatalité* » (CRESAS, 1981).

2.1.4.2. Disparité due à l'appartenance socioculturelle

Plus ou moins avérée selon l'implantation des établissements scolaires, la différence socioculturelle des élèves naît de leur appartenance sociale. Ce paramètre conduit souvent à l'hétérogénéité des résultats scolaires par le biais des différences du code culturel des apprenants qui se cristallise autour du langage et les valeurs. En effet, la différence entre le langage de l'école et celui de l'apprenant peut mener à des difficultés et à des comportements d'échec. Comme le souligne H. PREZSMYKI :

« Si la langue que l'élève a parlé ou parle encore couramment chez lui n'est pas le français, il aura des manques dans les prérequis de base, ce qui nécessitera des procédures particulières, comme les classes non-francophones ou relais, pour qu'il apprenne le français ou rattrape son retard ». (PREZSMYKI, 2014 :78).

Quant aux valeurs charriées par des cultures différentes ou la classe sociale des apprenants, véhiculent des valeurs morales, religieuses et philosophiques qui peuvent s'opposer à celles que l'école républicaine transmet à travers ses discours et ses représentations. Les élèves sont confrontés alors à un conflit entraînant réticence, rejet et violence même, et, donc, difficultés scolaires.

2.1.4.3. Disparité due à l'appartenance socio-économique

Les différences socioprofessionnelles des parents des élèves engendrent l'inégalité des niveaux scolaires, comme le montrent les études de BAUDELLOT-ESTABLET et B. CHARLOT, « Les élèves des classes défavorisées se trouvent alors en difficultés et rapidement orientés dans un circuit professionnel. L'école reproduit ainsi la division sociale et technique du travail par les filières de formation. », Cités par H.PREZSMYKI³⁰ (2014 : 77).

³⁰ C. BAUDELLOT et R. ESTABLET définissent l'école comme capitaliste car elle légitime le pouvoir d'une classe sociale par la forme même dont elle diffuse le savoir selon une culture bourgeoise.

2.1.5. Variation vs différenciation

Selon Ch. PUREN (2002), la variation est une diversification des tâches d'apprentissage successives ; tous les élèves, individuellement, en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps. Donc elle permet de diversifier les pratiques d'enseignement/apprentissage tout en maintenant la dimension adaptation³¹ comme indispensable à la poursuite de l'enseignement collectif. À contrario, la différenciation proprement dite, c'est lorsque les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes.

2.1.6. Hétérogénéité vs diversité

Selon Ch. PUREN, l'hétérogénéité correspond aux différences entre les élèves, représentant des « contraintes à contourner » ; synonyme de pédagogie différenciée. Dans ce cas là comment la gérer ?

La prise en compte de la diversité car ces différences sont considérées comme des richesses à exploiter. Ces deux concepts sont à la fois opposés et complémentaires parce que les différences sont à respecter, cependant ce respect ne peut être absolu puisque le but de l'école c'est l'acquisition de valeurs communes. Les différences sont aussi des inégalités donc les parcours doivent être diversifiés, mais cette diversification ne peut être totale car les élèves doivent tous arriver à un objectif commun.

2.1.7. Types de différences rencontrées chez les apprenants

Dans sa pratique quotidienne, l'enseignant est confronté aux multiples types de différences existant entre les élèves. Ces différences touchent le rythme d'apprentissage et de l'attention, les profils d'apprentissage et les prérequis déjà installés.

2.1.7.1. Variations individuelles des rythmes d'apprentissage et de l'attention

Dans un groupe-classe d'une trentaine d'élèves, il est certes impossible de tenir compte des variations individuelles d'apprentissage et d'attention. Pourtant il faut savoir qu'elles existent afin de ne pas décourager les apprenants qui ont du mal à suivre le rythme imposé par les bons élèves et afin de trouver pour eux des procédés qui vont avec leur capacité à suivre.

³¹ La dimension adaptation englobe toutes les pratiques que le/la professeur(e) utilise pour faire de l'apprentissage une activité signifiante et appropriée.

Selon G. VERMEIL, le rythme d'apprentissage des élèves est aussi facteur de différenciation et il faut par conséquent le prendre en charge dans une approche différenciée.

Il stipule :

« [...] il y a des enfants pour lesquels le travail scolaire se fait facilement, il y en a d'autres pour lesquels il présente de grandes difficultés. Il y a des enfants qui travaillent vite, d'autres qui sont plus lents et qui parviendraient à d'aussi bons résultats si on leur laissait le temps ou si on ne les obligeait pas à avancer aussi vite que les premiers ». (1978 : 91, citée par D. LOUANCHI, 1994 : 204)

Nous relèverons la dernière phrase de la citation : les enfants lents parviendraient aux mêmes résultats que les autres si nous leur laissions le temps.

L'attention est également sujette à de grandes variations individuelles. Certains enfants se montrent capables de concentrer leur esprits efficacement pendant de longues périodes alors que d'autres ne parviennent pas à fixer leur attention plus de 10 à 15 minutes et doivent s'interrompre fréquemment. Ces différences persistent d'ailleurs tout en long de leur processus scolaire, moins marquées parce que l'entraînement les nivelle quelque peu.

Concluant sur ces variations individuelles, G. VERMEIL réclame le « droit à la différence » à l'école, au nom de la justice sociale et de la démocratisation de l'enseignement. Selon lui, l'uniformisation du temps de travail scolaire et parcours, au mépris des particularités individuelles, renforcerait l'échec et la déperdition scolaire. Il déclare ceci :

« Amener chacun, par des voies qui lui sont propres, à l'acquisition des connaissances et compétences ; faire des parcours plus longs pour ceux qui ont un bagage moins lourd que d'autres ; accepter qu'il y ait des faibles qui progressent à petits pas et des forts qui vont à grands pas, ce qui ne préjuge en rien du point que les uns ou les autres atteindront en fin de parcours ; telles sont les exigences élémentaires d'un enseignement différencié qui puisse profiter à tous. Tant qu'on n'aura pas compris qu'uniformiser et différencier sont deux concepts antinomiques on ne pourra faire aucun progrès et on continuera à rejeter un bon tiers d'enfants potentiellement rattrapables parce qu'ils ne sont pas conformes au modèle du bon élève ». (Cité par LOUANCHI, 1994 : 205).

2.1.7.2. Des profils d'apprentissage différents : discerner les aptitudes scolaires

À partir de l'observation des méthodes de travail des apprenants qui réussissent, les chercheurs en psychopédagogie distinguent des types de gestion mentale qu'il convient de repérer et d'éduquer pour améliorer et optimiser les apprentissages. En effet, les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences d'une manière différentes, suivant ce qu'ils appellent des *profils d'apprentissage*. L'enseignant est appelé à moduler son enseignement en fonction de ces profils s'il veut différencier l'enseignement (on ne peut pas changer une nature).

Selon H. PRZESMYCKI (2004), on définit l'hétérogénéité dans un groupe-classe en fonction des difficultés existantes entre les élèves. Selon cette auteure, ces différences se définissent comme telles :

« - leurs différences cognitives dans le degré d'acquisition des connaissances exigées par l'institution et dans la richesse de leurs processus mentaux où se combinent représentations, stades de développement opératoire, connaissances, modes de pensées, stratégies d'apprentissage, [...] ». (PRZESMYCKI, 2014 : 91).

En effet, sur le terrain de l'enseignement, nous remarquons que les apprenants ont des réactions différentes vis-à-vis du contenu d'enseignement, des activités données, des tâches proposées, des connaissances à installer et des compétences à développer. Ces réactions différentes représentent les différents profils d'apprentissage propres aux élèves. Nous pouvons les résumer au nombre de douze (13).

1. Le profil visuel

L'apprentissage s'appuyant sur un procès visuel s'observe sur des apprenants qui ont tendance à saisir et/ou transformer l'information préférentiellement en code iconique. En effet, en classe de FLE, ce profil d'élèves est souvent attiré par le langage corporel et les expressions du visage utilisés par l'enseignant quand il explique sa leçon. Par ailleurs, ces apprenants savent en outre, exploiter facilement la structure d'un texte, le dessin ou l'image qui l'illustrent. De plus, Ils comprennent mieux l'information à travers l'audiovisuel.

2. Le profil auditif

Ce profil d'élèves fait un blocage devant tout ce qui est écrit. Il n'aime pas lire, à fortiori si l'écrit est long. Ces élèves aiment écouter l'enseignant parler à haute voix afin de mémoriser les informations. Ils ont beaucoup de difficulté à apprendre une langue étrangère en particulier le scriptural car ils manient mal l'écrit. Ils sont très motivés à l'oral et privilégient l'écoute. Ils n'aiment pas prendre des notes et sollicitent souvent l'enseignant pour répéter ce qu'il vient d'être dit. Ces élèves ont besoin de consignes verbales répétées plusieurs fois de différentes manières afin de saisir ce qui leur est demandé de faire. Ces apprenants ont généralement un vocabulaire limité et simple. Ceux-là sont plutôt auditifs.

3. Le dépendant du champ

Ce profil d'élèves a tendance à faire confiance aux informations d'origine externe, environnementale. Ce profil est dominé par le contexte social et affectif de l'apprentissage. Ces élèves ont tendance à restituer les données telles qu'elles ont été proposées. Ils ont besoins de buts externes.

4. L'indépendant du champ

Contrairement au profil précédent, ce profil d'élève a plus tendance à faire confiance aux repères personnels, d'origine interne. L'apprentissage est « personnel », il est peu lié au contexte social et affectif. Ces élèves ont tendance à restructurer personnellement les données. Ils s'auto-définissent leurs buts.

5. Le réflexif

Apprenant qui a tendance à différer ses réponses pour s'assurer au mieux d'une solution exacte. Indécision préférée au risque d'erreur.

6. L'impulsif

Apprenant qui a tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs. Intolérance à l'incertitude.

7. Le profil de centration

Apprenant qui a tendance à se centrer sur une seule chose à la fois. Il préfère clarifier complètement un point avant de passer au suivant. Aptitude à dominante intensive.

8. Le profil de balayage

Tendance à considérer plusieurs choses simultanément, en n'examinant chacune que partiellement, quitte à y revenir ultérieurement. Travail à dominante extensive.

9. Le profil d'accentuation

Apprenant qui a tendance à rechercher les différences, les oppositions, les contradictions, quitte à en accentuer le caractère. Insistance sur l'écart avec le déjà connu. Il éprouve du plaisir envers la nouveauté.

10. Le profil Égalisation

Apprenant qui a tendance à rechercher des régularités, des éléments connus, des habitudes de pensée, quitte à ne pas apercevoir les détails originaux. Profil préférant ramener le nouveau au connu, notamment par l'analogie. Il éprouve du plaisir vis-à-vis de la prévisibilité.

11. Le profil Production

Profil d'élève qui a tendance à s'appropriier le savoir par une attitude engagée. Il préfère apprendre par l'action. Comportement d'émission. Primat des sorties (output).

12. Le profil Consommation

Apprenant qui a tendance à s'appropriier le savoir par une attitude neutre, réservée. Il préfère l'apprentissage par l'observation. Il a un comportement de réception. Primat des entrées (input).

13. Le profil kinesthésique

Enfin un dernier profil d'apprenants, qui, dans une classe de FLE, peut être utilisé pour des jeux de rôles dans des saynètes car il est actif. Les élèves qui incarnent ce profil aiment utiliser le langage non verbal car ils ont une intelligence corporelle. Ils associent le geste à la parole pendant l'oral et le mouvement aux parties d'un texte lors d'une séance de lecture. Par exemple, en lisant « ... il lui tendit le livre ... », l'élève accompagnera cette expression par un geste de main ouverte ou de bras tendu. C'est-à-dire que sa compréhension se renforce par le geste, sinon il peut ne pas en avoir conscience. Ils aiment aussi manipuler les supports pédagogiques tels que le livre, l'ordinateur, etc. Cependant, ce profil a plus besoin d'être encadré et guidé par l'enseignant que les autres. Nous pouvons dire que ces élèves ont un profil kinesthésique.

Ce sont là, les paramètres de l'hétérogénéité qui montrent les styles cognitifs disparates des élèves que l'enseignant rencontre dans sa classe de FLE.

K. SIAM et F. MOKRANE considèrent que « Prendre en considération ces styles d'apprentissage est nécessaire pour une bonne différenciation pédagogique » :

« PASK et SCOTT (1976) ont démontré expérimentalement que le non respect du style d'apprentissage des élèves hypothèque leurs apprentissages et provoque leur échec. Dans ce sens, un diagnostic valide des styles d'apprentissage permettrait de mettre en œuvre une véritable pédagogie différenciée ». (cités par SIAM et MOKRANE, 2004 :114)

L'identification donc, de ses styles cognitifs devrait permettre une utilisation optimale des compétences, une communication plus efficace et la constitution de groupes d'élèves plus performante lors de la réalisation des projets pédagogiques.

2.1.7.3. Des enseignements différents

Il arrive que des élèves ayant des camarades dans la même classe³² qu'eux, mais dans une autre section, aient constaté au cours de leur scolarité, des différences notables, dans le contenu, la forme et les exigences de professeurs traitant pourtant le même programme. C'est pourquoi, les élèves qui arrivent au premier palier du cycle moyen, viennent du cycle primaire mais d'écoles différentes. Ils étaient pris en charge dans le Primaire par des enseignants différents. Ainsi, le groupe-classe dont hérite l'enseignant du Moyen se compose d'éléments

³² Le terme est polysémique, il désigne à la fois un niveau (la 1^{re} A.M.), un ensemble d'élèves (le groupe-classe) et un lieu (la salle de classe).

n'ayant pas eu les mêmes acquis scolaires ni le même enseignement comme le stipule Ph. PERRENOUD :

« Tous les maîtres censés mettre en œuvre un programme défini ne donnent pas, en réalité, exactement le même enseignement. C'est l'écart entre le curriculum prescrit et le curriculum réel, dans la phase de transposition didactique qui relève du professeur ». (PERRENOUD, 2000 : 20)

Quant à H. PRZESMYCKI, elle ajoute à ce constat de différence de prérequis le fait que les différences de mémoire jouent aussi un rôle déterminant dans l'acquisition des connaissances. Elle souligne :

« Quand ils arrivent dans une classe, ils ont assimilé très inégalement le même programme, et selon qu'ils maîtrisent bien, peu ou pas du tout tous les prérequis, entrent aussi en jeu les différences de mémoire : les élèves, en effet, ont des mécanismes de mémorisation variables selon les situations ». (PRZESMYCKI, 2014 : 96).

Cette différence des prérequis et des mécanismes de mémorisation sont confirmés par l'évaluation diagnostique effectuée avant l'entame du programme scolaire. Les résultats de ce test dévoilent en effet l'écart des niveaux qui existe entre les différents éléments du groupe-classe.

2.2. Les domaines de différenciation

Selon Ch. PUREN, la différenciation pédagogique nécessite plusieurs domaines de différenciation adaptés aux prédispositions naturelles des élèves :

« La pédagogie différenciée consiste dans le fait de proposer des objectifs, des dispositifs, des contenus, des supports, une aide et un guidage, des tâches ou des méthodes d'enseignement différents pour chaque élève ou sous-groupes d'élèves; en fonction de sa personnalité, de sa culture, de ses habitudes ou de son profil d'apprentissage; en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation et d'autonomie, de ses intérêts, de ses objectifs, de ses besoins, de ses capacités, ou de tout autre paramètre, dont la prise en compte oblige l'enseignant à des adaptations de sa pratique ». (PUREN, 2014 : n. p.).

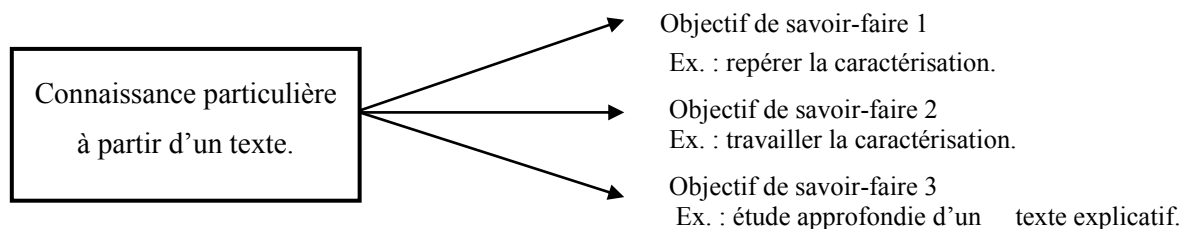
Il n'est donc pas possible de pratiquer une différenciation pédagogique sans tenir compte des domaines de différenciation qui sont les suivants :

2.2.1. Différenciation des objectifs

Il est évident que lorsque l'enseignant différencie les contenus, il est contraint de différencier aussi les objectifs. En effet, chaque contenu proposé est défini en termes d'objectif cognitif spécifique que l'enseignant se fixe. Celui-ci décrit vers quelle compétence les élèves du même groupe de niveau doivent être amenés. Ces objectifs spécifiques relèvent des savoir-faire et définissent le niveau de maîtrise des contenus et des capacités. Ils sont

spécifiques à la tâche proposée et en relation avec l'objectif de la séance (activité), explicités clairement par l'enseignant au début de l'enseignement/apprentissage sous la forme orale et écrite sur les feuilles distribuées en fonction des niveaux, des besoins et des motivations des groupes de niveaux.

Figure 2.2
La diversité des objectifs selon les groupes de niveaux



2.2.2. Pratique des évaluations différenciée

Il serait plus judicieux et logique pour l'enseignant qui différencie ses objectifs d'apprentissage, de différencier aussi ses évaluation. En effet, les apprenants seront évalués en fonction des compétences qu'ils ont réussies à acquérir durant leurs activités. Il s'en rend-compte grâce aux évaluations formatives. L'avantage est d'éviter de placer certains apprenants d'emblée dans des situations d'échec inutiles. Si un élève, par exemple demande d'être évalué au dessus de ce que pense l'enseignant pense être son niveau, il ne faut pas qu'il le lui refuse. Comme le souligne S. MAURY :

« Si vous ne proposez pas d'activités différenciées, les élèves les plus à l'aise finissent avant les autres. Prévoyez alors pour eux des travaux de longue haleine en autonomie : réalisation d'affiches de rappel de cours à accrocher dans vos salles, lecture de livres ou de magazines spécialisés, construction d'une maquette commune, etc ». (MAURY, 2008 :52)

2.2.3. Différenciation des contenus

La différenciation des contenus³³ d'apprentissage se définit comme suit : les élèves travaillent chacun ou en groupes sur des contenus différents, définis en termes de savoir ou Objectif final :

³³ Les contenus relèvent des savoirs à installer chez les élèves. En didactique des langues, il existe des contenus linguistiques et des contenus culturels : le contenu linguistique concerne la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe, la phonétique, etc. Le contenu culturel relève des thèmes à traiter : la famille, l'environnement, la forêt, le travail, la mer, etc.

Ex. maîtrise d'un savoir-faire, choisis dans un ensemble d'objectifs communs considérés par l'enseignant comme des étapes nécessaires pour que tous accèdent à un niveau de connaissance exigé par l'Institution.

2.2.4. Différenciation des tâches

La tâche renvoie à l'idée d'un travail à faire par un apprenant en situation d'apprentissage soumis à des contraintes temporelles ou matérielles pour répondre à la demande et aux attentes de l'enseignant qui est généralement l'évaluateur.

M. IDDOU S. OUAMAR et F. ABSI rappellent au sujet des tâches :

« Celles-ci sont nombreuses et systémiques. Nous proposons pour chaque rubrique 2 à 3 tâches différentes et de difficultés croissantes. En effet, elles ont pour objectifs la mémorisation des faits de langue et leur réemploi dans un contexte [...]. L'appropriation d'un fait de langue est réalisée aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ». (IDDOU, OUAMAR et ABSI 2003 :70)

Ainsi la différenciation des tâches, dans des activités soumis à des sous-groupes d'élèves qui réalisent une activité telle que la grammaire ou l'orthographe s'effectue ainsi :

Pour les apprenants faibles, nous pourrions proposer des exercices d'identification. Pour ce faire les consignes demandées seront : souligner, encadrer, séparer, entourer, etc.

Pour les apprenants moyens, nous proposerons des exercices de transformation. Pour ce faire les verbes d'action seront : transformer, remplacer, etc.

Pour les élèves bons, nous pourrions proposer des actions telles que : produire, construire, écrire, etc.

Chaque sous-groupe de niveaux ou de besoin apprendra et travaillera selon son rythme, ses capacités et selon ses aptitudes à surmonter le degré de difficulté de la tâche proposée.

2.2.5. Différenciation des processus

Le processus d'enseignement est un mode de fonctionnement (système) évolutif et ordonné, choisi et mis en place par l'enseignant en fonction d'une évaluation faite en amont (diagnostique) qui lui permet de situer les besoins de chaque sous-groupe de niveaux³⁴ par rapport à des objectifs à atteindre sous forme de compétences à faire installer (ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir être). Nous rappelons pour ce faire DE LANDSHEERE V. et G. au sujet de l'évaluation diagnostique :

³⁴ Il s'agit ici d'un enseignement qui prend en charge la pédagogie de groupes et de projet et non pas d'enseignement individualisé.

« Cette étape est indispensable pour mesurer les progrès de l'élève. Elle sert aussi de *feedback* pour le professeur. À travers les changements qu'il a provoqués chez les élèves, l'enseignant peut juger de la pertinence de ses efforts et de ses décisions pédagogiques. »
(DE LANDSHEERE V. et G (1976 : 211).

Poursuivant ce processus tout en l'associant à la démarche de différenciation pédagogique, nous citerons en outre PRZESMYCKI H. (1991), « la différenciation pédagogique est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés. »

Ainsi, nous pourrions dire que la différenciation des processus peut se manifester comme suit :

1. Correction phonétique ; la lecture comme entraînement

Dans l'activité de lecture-entraînement, l'enseignant peut, par exemple, prévoir des formes différentes de guidage et d'étayage en proposant, pour la même activité, une tâche qui sollicite la lecture à haute voix de phrases ou paragraphes, aux élèves bons. Tout autorisant les autres élèves forts en général de corriger les erreurs de prononciation, de rythme, de prosodie, etc. de leurs camarades qui lisent. Cependant, il pourra proposer des exercices de phonétique pour des élèves qui lisent mal et qui ne maîtrisent pas encore les sons³⁵.

2. Traitement des erreurs dans les activités de points de langue

Dans les activités de points de langue, telles que le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe, l'enseignant pourra mettre en place un atelier de traitement d'erreurs à l'attention d'élèves en arrêt dans leur processus. Par exemple, pour les élèves moyens, il pourra leur proposer un travail de remédiation puis de consolidation en leur proposant une batterie d'exercices. Pour les élèves faibles revoir les notions non acquises, simplifier la formation de base et remédier aux lacunes.

Pour les élèves bons, il pourra proposer pour un même objet d'apprentissage une tâche qui fait appel à une compétence transversale différente. Par exemple, mettre en œuvre leur pensée créatrice et utiliser leurs compétences pour construire et enrichir leurs connaissances.

3. Travailler la compréhension et la production orale

Dans cette activité, l'enseignant proposera une première écoute collective adressée à tout le groupe-classe, suivie d'une question de compréhension globale. Exemple, trouver le thème

³⁵ Voir lecture-entraînement dans le chapitre : Expérimentation de la différenciation pédagogique.

du texte et le propos (texte informatif sur la préservation de la nature). Puis une deuxième écoute mais avec des groupes séparés (faible/moyen/bon). Il pourra leur proposer trois compréhensions différentes du même contenu (document). Cependant, les questions de compréhension seront différentes ; des plus faciles vers les difficiles, par exemple, écoutez puis répondez par vrai ou faux. Puis, écoutez et choisissez la bonne réponse (Q.C.M.). Enfin, écoutez et répondez aux questions suivantes. L'enseignant favorisera les interactions orales à l'intérieur même de chaque groupe de niveau et aussi entre les différents groupes.

2.2.6. Quels types d'exercices pour quels types de niveaux ?

La différenciation pédagogique fait recette. Au point que beaucoup de didacticiens en parlent et proposent une mise en œuvre opérationnelle de ses principes à propos de l'apprentissage en générale et du FLE en particulier :

« [...] mais sur des hypothèses d'action didactiques communes. Elles (D. COLTIER, C. MASSERON et M-C. VINSON) ont bâti et expérimenté des démarches et des exercices diversifiés qui essaient de prendre en compte les représentations des élèves et leurs difficultés spécifiques, de faire évoluer leurs connaissances et leurs stratégies. » (Citées par C. GARCIA-DEBANC, 1987 : 4).

2.2.6.1. Exercice de repérage ou d'identification

Ce type d'exercice est destiné au sous-groupe faible. Il consiste à identifier une notion grammaticale dans des phrases ou un texte. Ce type d'exercice est généralement assez éloigné de l'objectif spécifique de l'activité, cependant il est utile de le proposer directement après une activité d'apprentissage. Pour ce faire, le texte est le plus approprié des supports car dans ce dernier, la notion à identifier ne sera pas systématiquement présente dans chaque phrase. Ce qui oblige l'apprenant à pratiquer une recherche plus attentive et non du repérage sans réflexion.

Dans ce cas, les consignes données dans les exercices seront de type :

- Encadre le sujet, souligne le verbe, encercle l'adjectif, etc..
- Relève les personnages du texte.

2.2.6.2. Exercice de transformation

Ce type d'exercice est destiné au sous-groupe moyen. Il consiste à passer d'une structure à une autre, d'une formulation à une autre. Il favorise la capacité à mobiliser et reconnaître des formes de la langue ou des structures. C'est en quelque sorte une forme de gymnastique dans le domaine de la syntaxe et des accords. Cependant, il faut toujours s'assurer que les

transformations demandées sont pertinentes, en d'autres termes qu'elles produisent des phrases bien structurées, et/ou un texte cohérent.

Dans ce cas, les consignes données dans les exercices seront de types :

- Transforme les phrases impératives en phrases déclaratives.
- Réécris au passé les verbes au présent ou l'inverse.
- Remplace les noms par d'autres de nombre ou de genre opposés et par conséquent modifie tous les accords de la phrase.

2.2.6.3. Exercice de production

Ce type d'activité³⁶ est destiné aux groupes forts. Il consiste à proposer aux apprenants de produire ou de composer des phrases ou des textes courts ou longs en leur proposant une batterie de mots à utiliser dans une « boîte à outils » et en leur fournissant aussi plusieurs contraintes grammaticales dans un esprit de défi. Le mini-texte produit devra contenir les traces des règles grammaticales étudiées. Les phrases produites peuvent être montrées à un pair pour qu'il y ait confrontation des corrections et susciter l'intérêt.

Dans ce cas, les contraintes proposées sont :

- À partir des réponses, construis les questions d'un interviewer.
- Écris un texte qui contient des phrases déclaratives afin d'informer.
- Rédige un paragraphe dans lequel figurent quatre connecteurs de cause différents.
- Raconte une histoire en employant les connecteurs de temps : il était une fois, un jour, depuis ce jour.

2.3. Types de différenciations

Selon Ph. MEIRIEU, il y a deux types de différenciations : la différenciation successive appelée aussi pédagogie variée et la différenciation simultanée.

2.3.1. La différenciation successive

Commençons d'abord par définir la différenciation successive ou pédagogie variée. Elle est un mode de différenciation qui se pratique dans des situations collectives ; c'est-à-dire en groupes dans le cadre de la pédagogie du projet par exemple, où l'élève découvre de nouveaux concepts et construit de nouveaux savoirs. Le sous-groupe s'organise autour d'un

³⁶ Nous rappelons que dans une étude effectuée par nous-même ; qui consistait à l'étude du manuel scolaire de 2^e G., nous avons relevé que ce genre d'activité est très rare. Exemple, la 1^{re} séquence, sur 10 activités, il n'y a que 2 qui prônent la production individuelle et personnelle.

même objectif, néanmoins il utilise différents outils et situations d'apprentissage d'une manière alternée pour que chaque élève adopte la manière qui lui convient le mieux dans l'acquisition de compétences nouvelles.

Exemple : l'enseignant propose aux élèves la même tâche, néanmoins il varie les procédures, les supports et les aides.

2.3.2. La différenciation simultanée

Quant à la différenciation simultanée, elle consiste à proposer aux élèves des activités diverses, adaptées à chacun d'eux et correspondant à leurs besoins. Il est question donc, soit de viser les mêmes objectifs mais par des chemins différents, soit de poursuivre des objectifs différents.

Par conséquent, les élèves effectuent des exercices qui leur sont demandés à des rythmes différents et avec des niveaux d'exigences variables.

Exemple : l'enseignant pourra proposer, pour une même activité, des exercices moins longs pour les faibles et plus dosés pour les forts. Ainsi, ils termineront presque en même temps. Les élèves peuvent aussi travailler sur les mêmes contenus à partir de différents documents.

Dans le contexte algérien, la différenciation successive est la plus appropriée car elle est plus facile à mettre en œuvre dans les conditions qui s'y prêtent : la pédagogie du projet, le travail en sous-groupes et la réalisation d'un même projet.

Quant à Ph. PERRENOUD, il prône que toute situation didactique proposée pour un différenciation pédagogique impose deux types de différenciation. L'une est restreinte l'autre est étendue (Ph. PERRENOUD, 1996).

2.3.3. La différenciation restreinte

La différenciation restreinte, c'est lorsque l'enseignant vise des maîtrises uniques, les élèves suivent le même curriculum, à fortiori des chemins conduisant en principe aux mêmes compétences.

2.3.4. La différenciation étendue

La différenciation étendue c'est lorsque l'enseignant ne vise pas les mêmes maîtrises, il répartit en général les élèves en groupes de niveaux et dote chacun d'un curriculum spécifique.

2.3.5. Le monitorat, un moyen efficace pour aider l'enseignant dans sa tâche

Il n'est pas toujours facile pour un enseignant qui pratique une différenciation pédagogique de s'occuper en même temps des différents groupes de niveau. L'une des solutions qui pourrait remédier à cela consiste à mobiliser un apprenant « chef d'équipe » pour un éventuel monitorat (tutorat formel et/ou informel³⁷) accepté comme relais de l'enseignant :

« Des élèves prennent en charge certains de leurs camarades en difficulté : ce tutorat peut s'organiser au sein d'un même niveau, ou encore sur des niveaux différents (un fort aide un faible). Le tuteur est responsabilisé et l'élève aidé profite d'un dialogue d'égal à égal où il entend un discours différent de celui du professeur ». (S. MAURY, 2008 : 69)

Le tutorat ou le monitorat (selon certains auteurs) est défini comme une situation dans laquelle un élève plus habile aide un élève qui l'est moins dans un travail de coopération et/ou de collaboration organisé par l'enseignant dans un même groupe-classe. Cependant, il en existe des formes moins encadrées ; c'est lorsqu'un élève demande assistance à un camarade de façon spontanée. Les élèves aiment les activités tutorées, qui entraînent par ailleurs une attention accrue par rapport à la tâche demandée. Nous rejoignons ici le postulat de GIASSON (2005 :86), selon lequel le tutorat peut servir à atteindre des objectifs cognitifs et affectifs. Le tutorat entraîne souvent, à la fois pour l'élève tuteur et pour l'élève en difficulté, de meilleurs résultats scolaires, une meilleure estime de soi, de meilleures relations sociales [...]. La plupart des recherches montrent que le tuteur s'améliore [...] autant sinon plus que celui à qui il enseigne. Ce résultat serait dû au fait qu'enseigner oblige l'élève à approfondir ses propres connaissances.

En résumé, cette idéologie de la collaboration et de la solidarité donne au tuteur le statut « d'enseignant à la mesure du groupe », tout en niant l'existence d'une quelconque « différence » entre lui et ses camarades quand il s'agira de les mettre en situation d'élaboration collective (MEIRIEU, 1991 : 13).

³⁷ Nous entendons par « tutorat informel » le fait que l'enseignant délègue des élèves classés « Forts » pour aider ceux ayant des difficultés à comprendre ou à exécuter des tâches bien précises. Cela est d'autant plus avantageux qu'il est difficile pour l'enseignant de s'occuper de tous en même temps.

2.4. Principes qui sous-tendent la différenciation pédagogique

2.4.1. Le principe d'autonomie

L'une des finalités de la différenciation pédagogique est de mener progressivement les élèves vers un apprentissage autonome. En effet, dans ses travaux de recherche, M. BAHLOUL (1996 : 5) pose que la différenciation permet l'épanouissement et l'émancipation du sujet : [...], la finalité ultime de cette pédagogie est le dégagement de chacun et sa construction comme un être libre et autonome ». L'enseignant doit donc mettre en place un processus d'autonomisation³⁸ dans lequel il module le degré d'intervention entre différencier son enseignement et en même temps permettre aux apprenants de se diriger progressivement vers des apprentissages autonomes. (*cf.* ce continuum est présenté par C. PUREN dans le tableau 2, page suivante). En effet, l'enseignant qui différencie son enseignement forme les apprenants à l'autonomie en installant chez eux d'une manière systématique le travail de groupe. Donc, il leur fournit l'occasion d'apprendre seuls.

De plus, les élèves sont dans un continuum d'autonomie puisqu'ils peuvent choisir :


- Le groupe de niveau dans lequel ils vont travailler ;
- Les thèmes qu'ils devront traiter ;
- Les exercices à résoudre ;
- Le rythme qui leur convient ;
- Le dispositif qui leur permet de s'auto-évaluer et de découvrir les lacunes pour y remédier.

En conséquent, les apprenants autonomes sont capables de travailler sans la présence directe de l'enseignant quand ce dernier est occupé avec un autre groupe de niveau.

La figure ci-dessous le montre clairement :

³⁸ Terme qui désigne le processus par lequel l'élève s'éloigne progressivement de l'aide de l'enseignant en développant progressivement ses capacités à pratiquer son propre apprentissage d'une manière indépendante.

Tableau 2.1
Le degré d'interventionnisme entre la différenciation pédagogique et l'apprentissage autonome

Différenciation pédagogique

Apprentissage autonome

Faire apprendre	Enseigner à apprendre	Enseigner à apprendre à apprendre	Favoriser l'apprendre à apprendre	Laisser apprendre
L'enseignant <i>met en œuvre</i> des démarches de différenciation pédagogique	L'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre styles d'apprentissage et démarches de différenciation pédagogique	L'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	L'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	L'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre leurs propres méthodes d'apprentissage

2.4.2. Le principe des groupements différenciés d'apprenants en petits groupes de niveaux

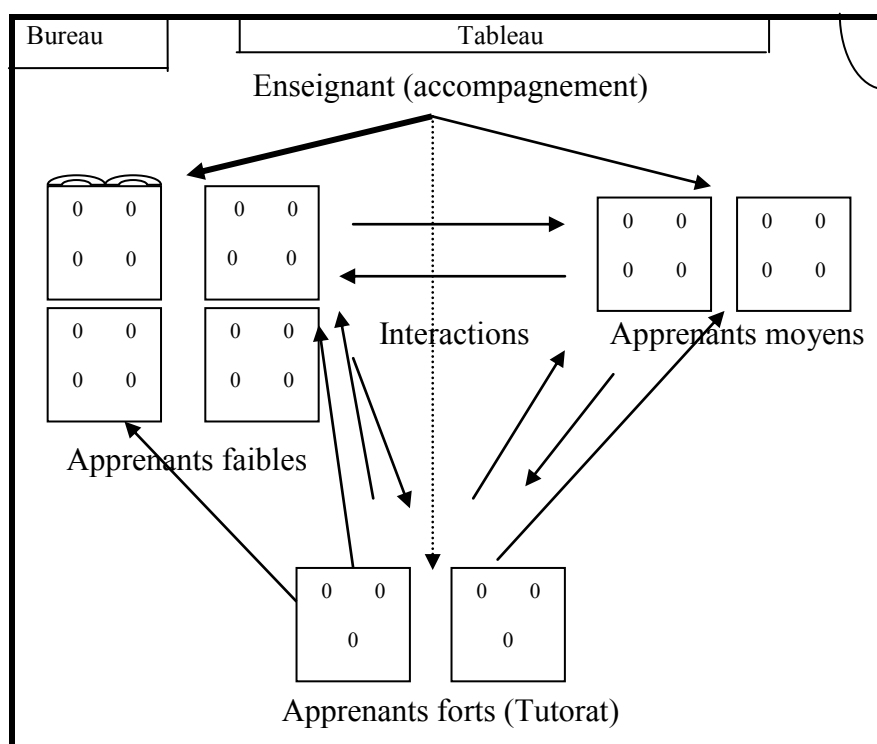
Pour différencier l'enseignement, l'enseignant peut agir sur l'organisation du groupe-classe. Parmi les modes de regroupement, il y a la structure en groupes de niveaux. Ces derniers sont formés d'apprenants ayant presque le même niveau comme le stipule H.PRZESMYCKI (2014 : 148), « les élève y sont répartis en trois ou quatre groupes de niveau : faible, moyen-faible, moyen-fort et fort, selon la moyenne de leurs résultats aux tests communs... ».

Ces groupes sont supposés progresser à des rythmes adaptés à leur apprentissage. Ainsi, si l'enseignant attribue à chaque groupe de niveau une activité adaptée à ses capacités, les élèves forts seront confrontés à des tâches relativement plus difficiles, tandis que les autres élèves avanceront selon leurs rythmes et capacités. Cependant, l'enseignant veillera à l'unité du groupe-classe en prévoyant une synthèse unique pour l'ensemble des groupes. À contrario, certains apprenants faibles peuvent se sentir frustrés ou lésés par rapport aux autres camarades. Il est donc primordial d'expliquer aux élèves les raisons de ce choix et de leur assurer que ce type de regroupement n'est pas définitif et qu'ils pourront intégrer le groupe supérieur dès qu'ils auront amélioré leurs aptitudes et compétences. Donc leur niveau. Ainsi, l'élève faible aura la possibilité de rejoindre les Moyens et l'élève moyen pourra intégrer le

groupe des Bons. Cela permettrait aux élèves d'être motivés, de créer une émulation et d'avoir des buts à atteindre. Ce qui donnera indéniablement un sens à leur enseignement/apprentissage. C'est cela même le but visé par la différenciation pédagogique : Faire progresser tous les élèves pour les mener à une autonomie d'apprentissage en fonction de l'évolution de leurs compétences et connaissances.

Nous proposons la figure ci-dessous pour montrer cette organisation.

Figure 2.3
Organisation de la classe en petits groupes de niveaux et interactions



2.4.3. Le principe de motivation

L'enseignant qui différencie ses pratiques pédagogiques installe un dispositif adapté à toutes les caractéristiques qui déterminent le profil du groupe-classe. Parmi ces pratiques, la mise en place d'une structure en groupes- d'apprentissage de niveau. En effet, les élèves qui ont un niveau identique se sentent rassurés, ont tendance à se comprendre mutuellement et ont le même rythme d'apprentissage si bien que leur envie de travailler s'installe et tend à durer dans le temps. Comme l'indique D. HAUW, (2000 : 15), « Les élèves s'engagent davantage s'ils perçoivent un climat agréable, en relation avec leurs attentes et leurs motivation d'affiliation ».

Ainsi, nos apprenants, lorsqu'ils sont placés dans de tels groupes d'apprentissage, développent une dynamique de travail et acceptent dans des situations plus ou moins contraignantes une certaine légitimité. Comme le montre bien J.P. REY, (2000), « La cohésion du groupe détermine la motivation de chacun et son investissement dans le projet commun ». Les élèves de la 1^{re} A.M. ont une motivation d'affiliation. Cette dernière est extrinsèque. Le but, c'est d'être avec celui qui travaille comme toi : la légitimité.

2.5. L'évaluation en contexte de différenciation pédagogique

L'évaluation est une composante essentielle de l'enseignement différencié. L'objectif premier de l'évaluation est de fournir à l'enseignant des informations susceptibles de l'aider à prendre des décisions pédagogiques et d'ajuster son enseignement aux niveaux de ses élèves pour leur permettre de progresser. C'est ce que stipule D. STUFFLEBEAM, « L'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles. » (1980 : 48, cité par Ch. HADJI, 1989 : 49). Elle est donc une prise d'information en vue de prendre des décisions dans l'intérêt de l'élève.

En effet, dans son ouvrage *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, (1990), Ph. MEIRIEU propose une méthodologie différenciée qui s'articule autour de quelques idées forces.

D'abord, il insiste sur l'importance de l'évaluation. Selon lui, c'est la clef de voûte de toute pratique différenciée. Il met en exergue les trois types d'évaluation :

- **L'évaluation prédictive (diagnostique) qui précède l'apprentissage.**
- **L'évaluation formative qui régule la différenciation en cours.**
- **L'évaluation sommative qui intervient en fin d'apprentissage.**

Donc, l'évaluation se pratique au début, au cours et à la fin du processus d'enseignement différencié.

Par voie de conséquence, il n'existe pas d'enseignement sans évaluation. Celle-ci est partie prenante du processus d'enseignement-apprentissage. Son rôle est donc incontournable :

« Évaluer les connaissances et les compétences des élèves pour repérer les difficultés scolaires des élèves, les évaluations sont un outil incontournable. C'est par ce biais que vous allez pouvoir mesurer ce qui est compris, ce qui est acquis et ce que vos élèves savent faire. Il existe plusieurs formes d'évaluation, et sachez qu'évaluation ne rime pas forcément avec notation ». (A. MAURY, 2008 : 69)

2.5.1. Les différents types d'évaluation

La notion d'évaluation n'est pas initialement didactique. Dans son acceptation moderne, elle est un élément qui fait partie intégrante du processus d'enseignement et des apprentissages. Elle jalonne tout le processus d'apprentissage de l'élève. Ainsi, si on se réfère au constructivisme, l'évaluation se donne pour objet d'analyser la manière dont l'élève organise ses connaissances au fur et à mesure qu'il progresse dans sa construction par le biais du tâtonnement. Nous rappelons les trois types d'évaluation : diagnostique, formative et sommative.

2.5.1.1. Évaluation diagnostique

Le diagnostic initial en classe de FLE, représente une étape qui s'inscrit dans une progression pédagogique d'ensemble. Avant la mise en place d'un enseignement différencié, ce test sert à analyser qualitativement les capacités initiales des apprenants : fixer les premiers repères en matière de compétences langagières et scripturales du FLE, pour en dégager des axes d'enseignement/apprentissage diversifiés ; c'est-à-dire former des groupes de niveau et organiser des séquences d'enseignement différencié. En effet, pratiquer un test de positionnement au début d'une différenciation pédagogique s'avère essentiel parce qu'il permet de recueillir puis d'analyser les données d'un profil d'entrée dans une classe de niveau supérieur. Ainsi, le but de ce test est de répartir le groupe-classe en trois groupes de niveau : les Bons, les Moyens et les Faibles.

« L'évaluation diagnostique, notamment en 1^{ère} A.M., permet aux enseignants de repérer les connaissances, les capacités et les attitudes à acquérir, constituants des étapes incontournables dans la construction des apprentissages. Cette évaluation favorise l'analyse approfondie des compétences visées ». (Banquoutils, éducation, gov.fr. 2014 : n. p.).

Ce test initial a aussi un double objectif pédagogique. Il s'agit de :

1. Identifier les éléments positifs en vue de consolider leurs acquis.
2. Identifier les éléments négatifs en vue de combler les lacunes et corriger les insuffisances.

2.5.1.2. Évaluation formative et différenciation pédagogique : deux notions étroitement associées

Mettre en œuvre des procédures d'évaluation formative est plus que nécessaire. Nous remarquons que la plupart des enseignants la négligent pour ne pas dire l'ignorent complètement. Selon Ph. PERRENOUD :

« Dans la plupart des systèmes d'enseignement contemporains, l'organisation pédagogique dominante est l'enseignement collectif, faiblement différencié, dans le cadre de groupes-classes suivant un même programme pendant une ou plusieurs années consécutives. À ce type d'enseignement est liée une évaluation essentiellement sommative et comparative [...]. C'est une composante du système. » (1979 : 20, cité par C. GARCIA-DEBANC, 1987 :14).

Ce type d'évaluation compare les élèves les uns par rapport aux autres au sein d'un groupe de référence et évalue chacun par rapport à la moyenne du groupe.

La mise en place d'une différenciation pédagogique suppose, lui, une prise en compte beaucoup plus fine et plus qualitative des acquis et des difficultés de chacun des élèves, dans le cadre d'une évaluation formative. Celle-ci a pour but « de fournir des informations permettent une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage » (L. ALLAL, 1979 :131, citée par C. GARCIA-DEBANC, 1987 :14).

Elle est donc un élément nécessaire du système de la différenciation pédagogique.

Elle est la plus importante dans un enseignement différencié, sa « pierre angulaire » car l'enseignant qui pratique la différenciation est dans l'obligation d'évaluer au fur et à mesure de l'évolution de sa pratique différenciée. Elle est à posteriori au service de l'élève. C'est pour cette raison que nous allons en parler le plus.

Centrée sur l'élève, l'évaluation formative permet d'ajuster l'enseignement par rapport aux niveaux des apprenants et régule l'apprentissage. Elle concerne aussi l'élève puisqu'elle est une autoévaluation.

Ainsi, la grille critériée proposée aux élèves d'une façon systématique, au terme de chaque séquence pédagogique, est destinée à contrôler les acquis et à cerner les possibilités d'évolution vers d'autres connaissances et savoir-faire. En d'autres termes de leur permettre de prendre conscience de leurs propres façons d'apprendre, de leurs progrès et difficultés, d'identifier les erreurs pour les rectifier. Aussi, l'élève peut passer vers une autre séquence afin de terminer son projet.

Ce recueil d'information porte aussi sur le résultat qui est le produit réalisé et le processus d'apprentissage de l'apprenant.

2.5.2. Évaluation du produit d'apprentissage

Tout produit fini est soumis à une évaluation. En effet, l'enseignant est amené à évaluer les travaux de ses élèves au terme de tout cycle d'apprentissage. Il s'agit ici d'expressions écrites ou orales, de devoirs, de tests, etc. Dans ce genre de produit, on évalue les connaissances, les savoir-faire (compétences transversales), les savoir-être (les attitudes et les valeurs) et les compétences. Ces derniers sont les critères de réussite que doit suivre l'enseignant pour valider ou non le produit fini de l'apprenant.

2.5.3. Évaluation du processus d'apprentissage

Cette évaluation du processus d'apprentissage de l'apprenant entre dans le cadre de l'évaluation formative dans une approche constructiviste. En effet, elle s'effectue davantage sur les procédures suivies par l'apprenant en pleine activité cognitive. Cette évaluation cherche à pousser l'apprenant à élaborer de nouvelles stratégies par la découverte des éléments importants de l'apprentissage afin de résoudre une situation-problème donnée et réaliser la tâche. Dans ce cas-là, elle est une évaluation formative dans une perspective cognitiviste comme le souligne H. PRZESMYCKI :

« Elle s'inspire des travaux psychopédagogiques de PIAGET et de BRUNER sur l'apprentissage par la découverte et la résolution de problèmes. Elle met 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 comme particulièrement instructives car elles révèlent les représentations et les procédures utilisées par l'élève pour réaliser une tâche ». (PRZESMYCKI, 2014 : 42).

Nous proposons ce tableau comparatif pour résumer ces deux types d'évaluations :

Tableau 2.2
Les objets d'évaluation : évaluer quoi ?

Produits de l'apprentissage	Processus d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> - les connaissances ; - les savoir-faire (compétence transversales) ; - les savoir-être (attitudes et valeurs) ; - les compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - les processus ; - stratégies ; - démarches d'apprentissage ; - résolution de situations problèmes.
Critères de réussite	Critères de réalisation

2.5.3.1. Évaluation sommative

C'est une évaluation bilan qui arrive à la fin de chaque projet pédagogique, ce qui correspond généralement à la fin du trimestre.

Cette évaluation est du ressort de l'enseignant. Elle est sanctionnée par une note qui atteste du degré de la réalisation du projet pédagogique et qui est fournie à l'administration. Ses critères doivent regrouper l'ensemble des compétences supposée avoir été acquises par l'apprenant à la fin de la période d'une différenciation pédagogique visant un objectif final parce que l'enseignement/apprentissage relevant de la pédagogie du projet est un ensemble cohérent et son but est d'arriver à élaborer une production finale (orale ou écrite). L'évaluation sommative a une finalité sociale puisque le travail des élèves (le projet) est destiné à être montré aux autres élèves, aux parents d'élèves, à l'administration, etc.

2.6. Difficultés dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique

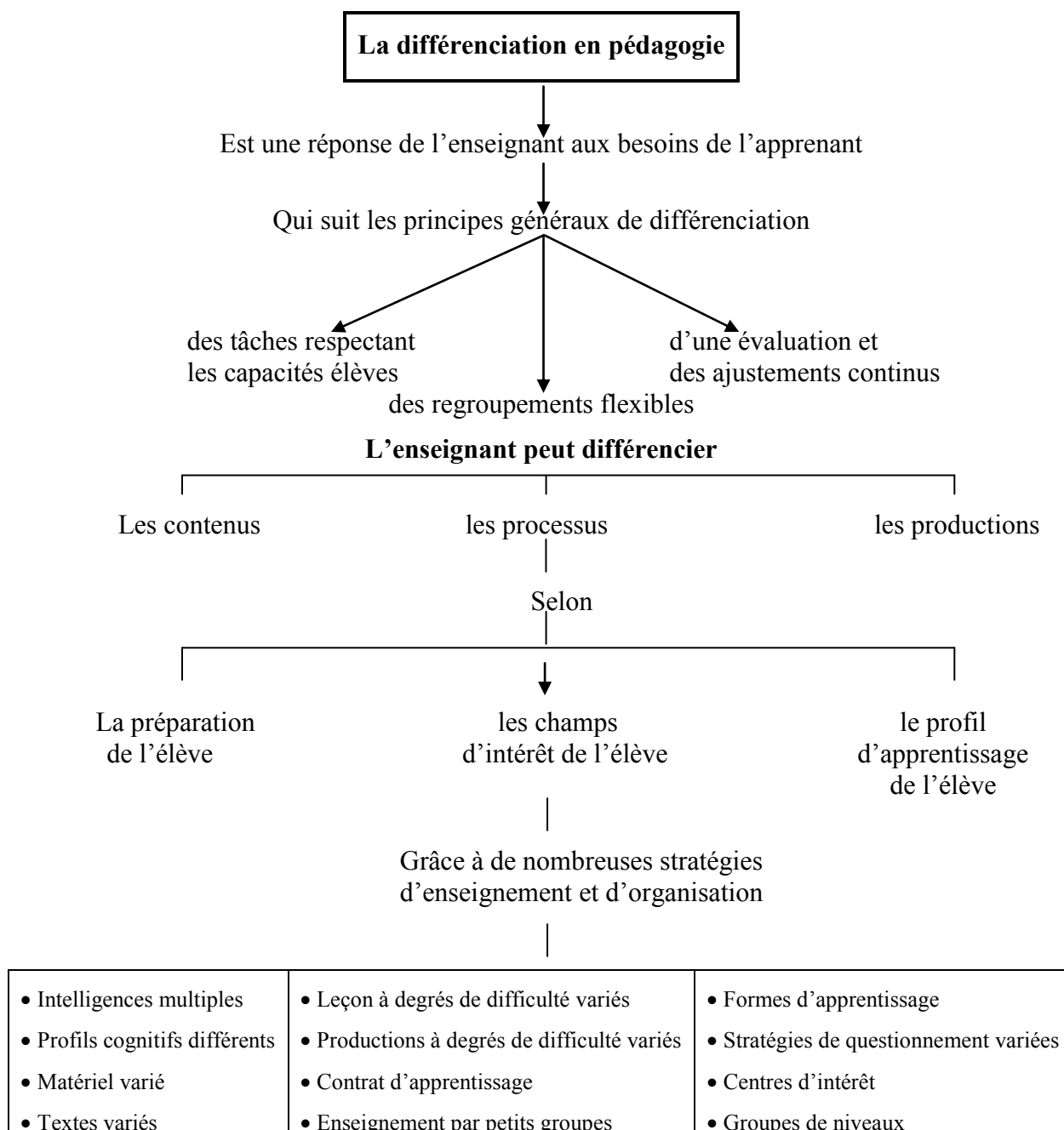
Enseigner n'est pas un métier facile. En effet, le métier d'enseignant est soumis à des contraintes souvent pénibles. À plus forte raison quand il s'agit d'appliquer une méthode qui s'appuie sur la différenciation de l'enseignement. L'enseignant qui différencie son enseignement se heurte notamment aux obstacles suivants :

1. Le nombre pléthorique des élèves de la classe. Il est évident qu'à partir de 30 élèves le travail de l'enseignant devient pénible s'il veut appliquer une différenciation pédagogique car gérer trois niveaux différents nécessite beaucoup d'efforts et de disponibilité pour les différents sous-groupes.
2. Dans sa démarche de différenciation, l'enseignant risque d'être confronté à des élèves qui n'adhèrent pas à cette pratique pédagogique : « phénomène de l'étiquetage » (des élèves assignés à tel ou tel groupe).
3. L'enseignant qui pratique la différenciation peut être confronté aux manques de moyens tels que les supports pédagogiques : gravures, supports audio, tirage pour les différentes tâches et exercices, etc. Par ailleurs, l'absence d'un atelier spécifique oblige à déplacer à chaque fois les tables et les chaises afin de travailler en sous-groupes.

2.7. Synthèse

Le schéma ci-dessous de C. A. TOMLINSON (1995), résume d'une manière sommaire et explicite ce qui a été dit dans la partie théorique qui concerne l'enseignement différencié.

Schéma 2. 1
C.A. TOMLINSON, la classe différenciée :
répondant aux besoins de tous les apprenants, Alexandrie, V.A., ASDC, 1999.



Reprenons la dernière partie du schéma ci-dessus et essayons de la commenter :

La différenciation en pédagogie suppose prendre en charge de multiples facteurs en relation avec l'apprenant afin que l'enseignant puisse adopter et/ou adapter ses stratégies d'enseignement et d'organisation comme le souligne P. MEIRIEU, (2012 : 140), « Si nous devions, d'une formule, définir les attitudes didactiques fondatrices de la différenciation pédagogique, nous dirions : le maître propose, observe et régule les activités des élèves ».

Si nous nous reportons au schéma de TOMLINSON, ces facteurs sont au nombre de douze :

1. Les intelligences multiples

Dans une classe, l'enseignant pourrait être confronté à plusieurs formes d'intelligences propres aux élèves. Des élèves qui maîtrisent parfaitement le langage oral ou écrit. Ceux-là ont une intelligence linguistique. Des élèves qui utilisent la logique, l'analyse et l'observation pour résoudre un problème. C'est l'intelligence logicomathématique. D'autres qui ont la faculté à utiliser les repères spatiaux pour pouvoir trouver le chemin. Cette forme d'intelligence est spatiale et/ou visuelle. Il y a ceux qui excellent dans l'utilisation de leurs corps ou une partie du corps pour s'exprimer. C'est une intelligence corporelle et kinesthésique. Des élèves qui savent reconnaître des modèles musicaux, les mémoriser et les interpréter ou en créer d'autres. Ces derniers ont une intelligence musicale et rythmique. Il existe des apprenants dont la capacité est d'utiliser leurs savoirs pour comprendre la nature, les animaux, les végétaux et les minéraux. C'est l'intelligence naturaliste. Il existe aussi d'autres élèves qui savent agir et/ou interagir avec leurs milieux sociaux. Ceux-là sont interpersonnels ou sociaux. Enfin, arrivent ceux qui ont la capacité de comprendre soi-même, de connaître leurs limites et leurs forces dans la résolution des problèmes. Ces derniers ont une intelligence intrapersonnelle.

2. Les profils cognitifs différents

L'élève auditif mémorise et intègre ce qu'il entend. Le visuel observe les éléments qu'il voit et les intègre. Le dépendant du champ aime être guidé, il préfère une démarche directive et une évaluation continue pour ne pas s'égarer. L'indépendant du champ a besoin de prendre tout seul les initiatives, il peut transgresser les consignes pour suivre sa démarche. Le réflexif n'aime pas prendre la parole dans le groupe. L'impulsif prend la parole facilement au sein du groupe. Le concentré préfère réaliser une seule tâche ou activité à la fois. Celui qui utilise le balayage aime réaliser plusieurs activités à la fois. Celui qui utilise l'accentuation a

tendance à ne retenir que ce qui est nouveau. Celui qui utilise l'égalisation aime retrouver ce qu'il pense. Le producteur apprend par l'action et enfin le consommateur apprend en observant.

3. Un matériel varié

Le matériel fait parti du dispositif. Il est un élément important dans la mise en œuvre d'un enseignement différencié. Pour ce faire l'enseignant doit se procurer plusieurs types de matériel à utiliser en classe pour la réalisation des exercices de compréhension, d'expression, de grammaire, etc. Ce matériel peut être composé de livres, dictionnaires, photos, documents sonores ou vidéos, jeux, grandes feuilles blanches avec marqueurs, etc.

4. Des textes différents

Dans une approche différenciée, l'enseignant propose aux élèves des textes différents, en d'autres termes n'ayant pas le même sujet (la mer, le lac, la montagne, etc.) ou des textes plus longs pour les forts et plus court pour les faibles. Cependant, le modèle discursif serait le même pour tous. Le même thème aussi ; par exemple, l'environnement cependant avec des sujets différents tels que l'air, la ville, la mer, etc. Il pourrait aussi varier les textes selon leurs niveaux de difficulté.

5. Des leçons à degré de difficulté varié

L'enseignant qui différencie pourrait proposer des leçons à difficultés variées selon les niveaux des élèves dont il à la charge.

6. Des productions à degré varié

L'enseignant pourrait être plus exigeant vis-à-vis des bons élèves lorsqu'il s'agit de la production orale ou écrite.

7. Un contrat d'apprentissage

La différenciation pédagogique ne peut se faire sans un accord explicite établi au préalable entre l'enseignant et ses apprenants sur les modalités pédagogiques; c'est-à-dire la manière dont l'enseignement/apprentissage doit se faire : répartition en groupes de niveaux, modalités de travail, etc.

8. Un enseignement par petits groupes

La différenciation pédagogique sous-tend un dispositif formé de petits groupes afin que l'apprentissage soit optimal.

9. Des formes d'apprentissage

L'enseignant choisit les stratégies d'enseignement les plus adaptées aux formes d'apprentissage différentes des élèves.

10. Stratégies de questionnement variées

Un questionnement différent d'un sous-groupe à l'autre. L'enseignant varie les questions en fonction du niveau de chaque sous-groupe afin que les élèves comprennent et réagissent à l'enseignement différencié.

11. Centres d'intérêt

La différenciation pédagogique sous-tend des méthodes, des supports, des activités, un dispositif d'enseignement et des thèmes adaptés aux intérêts et aux besoins des élèves dans le but de les intéresser donc de les motiver.

12. Des groupes de niveaux

Parmi les éléments qui constituent le dispositif de l'enseignement différencié, il y a la répartition en groupes de niveaux (Faibles – Moyen – Bons). Ce genre de regroupement contraint tous les élèves à travailler et à fournir un produit d'apprentissage.

Conclusion

Après ce tour d'horizon qui a cerné la définition de la différenciation pédagogique et ses principaux fondements théoriques, il est opportun de se poser la question quant à sa mise en exécution sur le terrain d'enseignement. La réponse repose, bien sûr, sur plusieurs facteurs et nécessite une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prévaut : environnement scolaire, programme, etc. En effet, AREZKI (2004 : 125) rappelle que « Tout programme d'intervention dans le domaine de l'éducation devra prendre en considération le fait que les enfants diffèrent considérablement dans le rythme et la manière en matière d'apprentissage. [...] ». Le programme scolaire devra donc prendre en considération les différents profils des apprenants.

En effet, notre objectif est de tenter de trouver des origines théoriques à l'application d'une démarche de différenciation pédagogique dans le domaine de l'éducation. Et à travers ces dernières, lier ou non la conception de la pédagogie différenciée aux grands courants modernistes de la didactique. À contrario, nous jugeons que tout enseignant est appelé à prendre en considération, entre autres, les caractéristiques des apprenants, le contenu de l'activité, les ressources à sa disposition ainsi que le temps imparti à chaque activité. Ces dispositions, qui servent de cadre de référence pour comprendre le phénomène de la disparité en classe, peuvent avoir un impact significatif sur les choix des méthodes et démarches d'enseignement et sur la qualité des apprentissages.

Le troisième chapitre intitulé « Présentation du programme de deuxième génération » sera destiné à exposer en détail ce nouveau programme en nous référant aux documents officiels suivants : La loi d'orientation sur l'éducation nationale de juin 2008, Le référentiel général des programmes de mars 2009 et le Guide méthodologique d'élaboration des programmes de juin 2009. Il sera question dans cette partie d'exposer et de clarifier tout son contenu, c'est-à-dire les orientations méthodologiques et le cadrage théorique dans l'esprit des principes de la réforme.

CHAPITRE 3 :
PRÉSENTATION DU PROGRAMME
DE DEUXIÈME GÉNÉRATION
DE LA 1^{re} A.M.

Une vision qui invite aux changements pour un enseignement de l'avenir

Quatre ans après le début de la rénovation des programmes³⁹ à l'école algérienne (Primaire, Moyen, Secondaire) et de l'organisation de l'enseignement en structures décloisonnées, il nous paraît utile, à la lumière de l'expérience des années antérieures et des programmes des autres années du collège, de réfléchir à la spécificité de l'année de 1^{re} A.M. « *Matrice conceptuelle du 1^{er} palier*⁴⁰ ».

À partir d'une lecture synthétique du programme de 1^{re} A.M., nous dégageons les principes d'organisation et d'articulation des objectifs en séquences dans le cadre d'une programmation trimestrielle (Projet1).

La confection d'un programme scolaire suscite réflexion et méthodologie. C'est une mission attribuée au ministre de l'Éducation nationale aidé dans ce projet par des experts formant la Commission nationale des programmes (C.N.P.). Les experts de chaque discipline sont chargés du travail didactique, scientifique et la réalisation des projets. Ce travail résulte d'un long processus d'élaboration jalonné d'étapes d'écriture, de discussion et de concertation. Ces projets tirent leurs références des grandes orientations de la loi d'orientation et le référentiel général des programmes. Leurs principes fondateurs sont de quatre ordres : axiologique⁴¹, épistémologique⁴², méthodologique⁴³ et pédagogique⁴⁴.

Le programme de deuxième génération ne fait pas exception. Il obéit aussi à cette stratégie. Il intervient dans la perspective des changements opérés par l'Algérie dans son système éducatif⁴⁵. Il est mis en œuvre à partir de l'année scolaire 2015-2016 et touche les niveaux de la première année Moyen et la troisième année Primaire. Il est une invitation au

³⁹ Nous rappelons que cette rénovation date de 2015.

⁴⁰ Programme de 1^{re} A.M., C.N.P., 2015 : 14.

⁴¹ Domaine des valeurs : Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisie : des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale et des valeurs plus spécifiquement individuelles : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humanistes ouvrant sur l'universel. (Référentiel général des Programmes, juin 2009).

⁴² Savoirs structurants de la discipline ou matrice notionnelle. (Référentiel général des Programmes, juin 2009).

⁴³ Une approche systémique, au niveau de la conception et de la réalisation, garantit l'unité et la cohérence curriculaire (cohérence entre les programmes des différents cycles, transdisciplinarité entre programmes de différentes disciplines, adéquation des contenus des manuels avec les programmes, adéquation des pratiques de classe avec les orientations pédagogiques, etc.). (Référentiel général des Programmes, juin 2009).

⁴⁴ La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue selon des théories d'apprentissage, des méthodes et des approches choisies, etc. (Référentiel général des Programmes, juin 2009).

⁴⁵ Loi n° 08-04 du 15 moharem 1429 correspondant au 23 janvier 2008, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

changement pour assurer un bon enseignement centré en priorité sur l'apprenant, installant et fixant les connaissances et développant les compétences chez l'apprenant. Compétences qui lui permettront de résoudre des situations-problèmes rencontrées pendant son cursus scolaire et dans sa vie sociale.

Cette invitation au changement cible :

- les enseignants par rapport à leurs pratiques de classe et la préparation des examens ;
- les apprenants par rapport à leurs apprentissages et à leur devenir ;
- les chefs d'établissements par rapport à leurs gestions administrative et pédagogique ;
- les formateurs des formateurs par rapport à leurs plans de formation ;
- les élaborateurs de programmes et de manuels scolaires par rapport à leurs démarches de concepteurs ;
- les éditeurs par rapport à l'élaboration du matériel pédagogique ;
- les parents d'élèves par rapport à leur vision de l'école.

Ce nouveau programme a pour but de permettre un bon fonctionnement des établissements scolaires et d'assurer une bonne stratégie à même de placer le niveau scolaire au diapason de celui escompté par la Tutelle comme il est stipulé dans la Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08- 04 du 23 janvier 2008 :

Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements. (Chapitre II- Article 4).

Ce nouveau programme est lié étroitement au référentiel général des programmes que développons ci-après.

3.1. Le référentiel général des programmes

Chaque système scolaire d'un pays construit ses propres programmes d'éducation nationale. Ces programmes sont répertoriés dans un *Guide référentiel*. Celui en application en Algérie date de 2009. Ce dernier définit les compétences à développer et à évaluer en termes de besoins préalablement établis. En effet, le programme de 2^e génération et le manuel scolaire pour l'enseignement du français est inséré dans le «Référentiel général des programmes» comme une évidence. Aujourd'hui, ce concept a gagné toutes les disciplines.

En Algérie, la Commission Nationale des Programmes (C.N.P.) créée en 2002, a pensé nécessaire de réaliser un Référentiel général des Programmes en lien avec les principes de la réforme. Ces principes sont établis selon les recommandations de la Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif (CNRSE). Nous rappelons littéralement ces références telles qu'elles ont été fixées dans la mise en conformité de la loi d'orientation N° 08-04 du 23 janvier 2008 :

1) Des références à la Nation et à ses valeurs, avec :

- l'Algérianité comme « trame de solidarités historiques », anciennes et récentes ;
- le sentiment d'appartenance à une même Nation, à un même peuple, sentiment qui s'appuie sur le patrimoine historique, géographique, civilisationnel et culturel, symbolisé par l'Islam, les langues de la nation, tamazight et l'arabe, l'emblème et l'hymne nationaux.
- l'ouverture sur les civilisations du monde et les valeurs universelles en ce qu'elles ne pas sont pas contradictoires avec nos propres valeurs⁴⁶.

2) Des références à la politique éducative :

- Le caractère national et le caractère démocratique du système éducatif dans la continuité des valeurs et des principes qui ont été les siens depuis l'Indépendance ;

- Le caractère moderne et progressiste exigé par les défis internes et externes d'un monde en évolution, et d'une société algérienne de plus en plus exigeante quant à la qualité des prestations de l'école.⁴⁷

3) Les principes méthodologiques pour l'élaboration des nouveaux programmes :

- le principe de globalité impliquant la construction des programmes par cycles, puis par paliers et par années pour assurer la cohérence verticale⁴⁸ ;
- le principe de cohérence afin d'explicitier des relations entre les différentes composantes du curriculum, la formation et l'organisation des établissements en particulier⁴⁹ ;

⁴⁶ Loi d'orientation N° 08-04, p. 13

⁴⁷ *Ibid.* p. 27

⁴⁸ *Ibid.* p.16

⁴⁹ *Ibid.* p. 6

- le principe de faisabilité pour tenir compte de l'adaptabilité aux conditions de réalisation et de prise en charge, et principalement aux conditions psychopédagogiques des élèves ;
- le principe de lisibilité qui exige simplicité, clarté et précision de la rédaction pour faire du programme un outil facilement utilisable ;
- le principe « d'évaluabilité » pour permettre une évaluation de gestion mettant en adéquation les objectifs de formation des programmes avec les besoins éducatifs recherchés.

Par voie de conséquence, *Le référentiel général des programmes* qui a fait l'objet d'amendements successifs dans ses différentes versions, définit les données premières nécessaires à la conception des futurs programmes et concerne aussi les aspects organisationnels :

- les fondements des programmes et leur ancrage national et universel ;
- le cadre constitué par les finalités ;
- les concepts opératoires fondamentaux tels que ceux de curriculum, d'enseignement/apprentissage, de capacité et de compétence, de transversalité et de spécificité, d'habiletés générales à installer à différentes étapes du cursus ;
- le domaine des savoirs à faire acquérir, et leur organisation dans les champs disciplinaires ;
- les dispositifs d'évaluation et de pilotage des différentes étapes de conception et de mise en œuvre des nouveaux programmes ».
- la structuration du cursus avec la généralisation envisagée de l'année préparatoire du préscolaire ; - la réorganisation de l'enseignement secondaire ;
- les horaires et l'organisation de l'année scolaire.

3.2. Caractéristiques fondamentales du programme de deuxième génération de la 1^{re} A.M.

Sur le plan méthodologique, le programme de deuxième génération, portant sur toutes les disciplines de ce palier, se caractérise par :

- Une vision curriculaire du programme ;
- Une progressivité des compétences ;

- L'importance accordée aux compétences transversales et aux valeurs ;
- Orientations pédagogiques pour la mise en œuvre des programmes.

Reprenons ces quatre items et essayons de les détailler :

3.2.1. Une vision curriculaire du programme (vision globale dans les programmes)

La vision curriculaire a pour but de faire converger les programmes d'études vers le destinataire unique, c'est-à-dire l'apprenant. Cette convergence s'appuie sur les compétences transversales, mais aussi sur des thèmes transversaux pouvant être traités par plusieurs disciplines à la fois, de manière séparée ou au moyen de projets transdisciplinaires. Elle assure le lien entre les différents programmes en rétablissant l'unité de la connaissance. Elle se réalise d'abord dans des disciplines proches constituées en champs interdisciplinaires. Elle est destinée à décroiser les programmes disciplinaires et à les mettre au service d'un projet d'éducation, invitant ainsi à trouver des « transversalités » entre programmes de différentes disciplines, pour le moins au niveau de champs disciplinaires à constituer.

Les champs interdisciplinaires mettent en œuvre les transversalités entre programmes dans le cadre d'une approche curriculaire et renvoient à des domaines spécifiques :

- le domaine des activités d'éveil et de développement de la personne ;
- le domaine des langues et littératures ;
- le domaine des sciences sociales et humaines ;
- le domaine des sciences et de la technologie.

Au-delà du caractère didactique des domaines cités, la dimension interdisciplinaire, inhérente à la démarche curriculaire, imprènera toutes les stratégies pédagogiques.

Pour assurer la cohérence générale du curriculum, les programmes par discipline seront conçus selon la démarche descendante suivante :

- des finalités aux profils de sortie de fin de cycles
- des profils de fin de cycles aux profils de paliers
- des profils de paliers aux programmes des disciplines par années.

Tel que le guide méthodologique d'élaboration des programmes le présente :

Le Profil de sortie est défini pour l'ensemble du cycle et pour les paliers qui le constituent ; il est également défini pour l'année. D'une manière générale, il se distingue de la compétence globale en ce sens qu'il intègre aussi les valeurs et les compétences transversales et s'inscrit dans une approche curriculaire. (Unité du palier). Profil et compétence globale entretiennent cette relation qui lie une partie à un tout qui l'englobe. (Commission Nationale des Programmes, 2009 : 28).

Tableau 3.1
La vision curriculaire des programmes

Profil d'entrée au cycle Moyen ⁵⁰			
Compétence globale du cycle Moyen			
Compétence globale du 1 ^e palier	Compétence globale du 2 ^e palier		Compétence globale du 3 ^e palier
Compétence globale de la 1 ^{re} A.M.	Compétence globale de la 2 ^e A.M.	Compétence globale de la 3 ^e A.M.	Compétence globale de la 4 ^e A.M.
Profil de sortie du cycle Moyen ⁵¹			
Profile de sortie de l'enseignement fondamental ⁵² (Primaire + moyen)			

3.2.2. La progressivité des compétences

Le programme de deuxième génération mis en œuvre au début de la saison scolaire 2016-2017, présente les matrices conceptuelles par palier⁵³. Le développement des compétences se fait par le biais des plans d'apprentissage. Cette stratégie assure les cohérences verticale et horizontale des programmes.

En effet, le **Plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence** délimite une compétence terminale, détermine ses composantes, élabore une situation de départ (situation-problème) et propose des situations élémentaires d'apprentissage avec leurs activités pour chacune des composantes en intégrant les compétences transversales et les valeurs. Pour plus d'explications, nous allons définir chaque élément du processus du développement de la compétence.

La figure ci-dessous le montre :

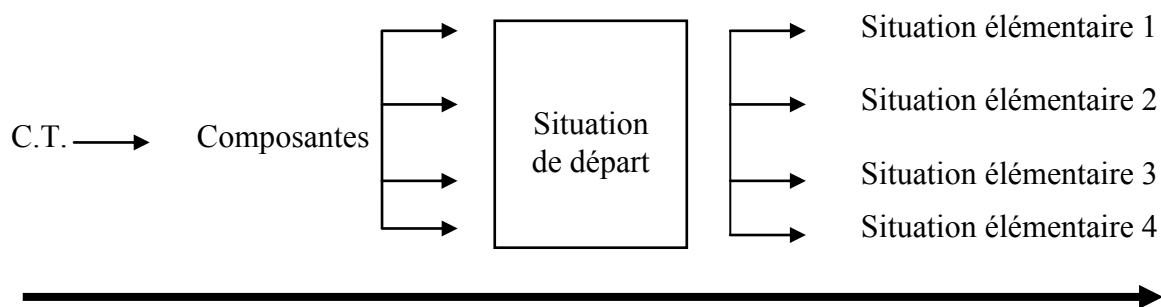
⁵⁰ C'est le profil de sortie de la 5^e A.P. : il s'agit ici d'installer des conduites langagières pour développer une compétence de communication chez l'apprenant en intégrant des différents actes de parole qui lui permettent de construire le sens d'un énoncé qu'il entend, qu'il dit, qu'il lit ou qu'il écrit. Intégration qui permet d'aborder les macro-actes de parole : Expliquer, Prescrire, Raconter et Argumenter, éléments contribuant à la structuration des programmes de français dans le cycle moyen.

⁵¹ C'est la compétence globale du cycle Moyen : Au terme de ce cycle, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève sera capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication.

⁵² Au terme de l'enseignement fondamental, l'élève sera capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole (cycle primaire) et des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs (cycle moyen) dans des situations de communication variées.

⁵³ Les paliers se réfèrent aux types de textes que les apprenants doivent produire. Dans le cycle moyen, il y a trois paliers : La 1^{re} A.M. (l'explicatif et le prescriptif), la 2^e et 3^e A.M. (le narratif) et la 4^e A.M. (l'argumentatif).

Figure 3.1
La progressivité de la compétence terminale



a) Les compétences terminales ;

Elles constituent les étapes de la compétence globale, des domaines oral et écrit, d'identification et de production du type de texte étudié ou à produire. Elles sont au nombre de quatre (4) : (1) oral réception / (2) production – (3) écrit réception / (4) production. Tel que le montre le tableau ci-dessous du programme de 1^{re} A.M. (Projet 3) :

Tableau 3.2
Descriptif des compétences terminales du projet

Compétence globale	L'oral	C.T.1	Oral / réception	Comprendre des textes prescriptifs et ce, en adéquation avec la situation de communication.
		C.T. 2	Oral/production	Produire des textes prescriptifs et ce, en adéquation avec la situation de communication.
	L'écrit	C.T. 3	Écrit /réception	Comprendre des textes prescriptifs et ce, en adéquation avec la situation de communication
		C.T. 4	Écrit/production	Produire des textes prescriptifs et ce, en adéquation avec la situation de communication

b) Les composantes de la compétence terminale ;

Pour chaque compétence terminale, il y a des composantes telles que l'identification, l'analyse, la restitution, l'explication, la sélection, etc. dans la phase d'intégration en plus des compétences transversales et les valeurs. Ces composantes représentent des étapes (moments d'apprentissage) qui assurent la cohérence de la démarche et l'évolution des compétences au sein du processus apprentissage et ce d'une manière explicite. Ce processus intellectuel est inhérent à une conception moderne de plus en plus partagée en didactique des langues. En effet, l'ensemble des composantes sous-tend la compétence terminale ciblée. En d'autres termes, cette phase est une totalité en construction intégrant les composantes de la compétence :

- Celles conceptuelles (savoir) ;
- Celles procédurales (savoir-faire) ;
- Celles socio-affectives (savoir-être).

Le tout contextualisé à partir de résolution de situations-problèmes mettant en action des ressources disciplinaires⁵⁴, interdisciplinaires⁵⁵ et transdisciplinaires.

Telles que définies dans le programme d'accompagnement du français du Moyen :

Les composantes de la compétence terminale sont issues d'un partage de la compétence terminale en éléments complémentaires qui la recouvrent en totalité mais plus faciles à « opérationnaliser », permettant de mieux identifier les ressources, les compétences transversales et les valeurs à mobiliser. (2015 : 68)

Dans le programme de deuxième génération, les composantes du projet trois, l'objet de notre étude, sont définies comme suit :

- La composante 1 : elle consiste en une tâche qui a pour but d'analyser des textes prescriptifs pour en identifier les caractéristiques. Aussi apprendre-elle à l'élève de se positionner en tant que lecteur et à chercher l'information essentielle.
- La composante 2 : il s'agit de retrouver l'organisation du texte prescriptif, de reconnaître la progression chronologique et l'ordre des actions (la successivité).
- La composante 3 : est une tâche qui sert à sélectionner les informations essentielles afin de distinguer l'accessoire de l'important.
- La composante 4 : consiste à lire à haute voix un texte prescriptif devant un auditoire.

c) Situation-problème ;

La situation-problème est la clé de voûte du programme de 2^e génération. C'est cette notion-là dans laquelle sont ajoutées les valeurs culturelles de l'identité et la citoyenneté algérienne, qui le différencie par rapport au 1^{er} programme.

⁵⁴ Les savoirs (contenus des disciplines) ne sont pas négligés mais ils ne constituent pas une fin en-soi, c'est surtout par leur dimension « utilitaire » ou « instrumentale » qu'ils interviennent comme composantes de la compétence, en tant que ressources.

⁵⁵ Par ailleurs, les compétences visées par un champ disciplinaire doivent prendre en compte celles visées par d'autres champs disciplinaires retenus au même niveau. L'interdisciplinarité et/ou la transdisciplinarité ne doivent pas être de simples slogans. Une logique d'ensemble doit présider, de manière constante, à la construction des curricula.

Apparue d'abord en didactique des mathématiques puis transposée en didactique des langues, la notion de situation-problème est une démarche qui place l'apprenant en situation de résolution de problèmes qui s'apparente à la réalité. En d'autres termes un contexte scolaire qui le contraint à surmonter des obstacles dans le but d'atteindre un but.

J-P. ASTOLFI (1997) rappelle que « la situation fait problème lorsqu'elle ne conduit pas automatiquement à une réponse connue d'avance ». Elle représente donc une situation nouvelle inconnue pour lui, un obstacle à surmonter. Mais pour que l'apprenant atteigne ce but, il doit être d'abord motivé ; et aussi faut-il savoir mobiliser des ressources disciplinaires (savoir, savoir-faire et savoir-être), des compétences transversales et méthodologiques. Nous reprenons la définition du C. N. P.⁵⁶ dans le Guide méthodologique d'élaboration des programmes :

« La situation-problème est une situation d'apprentissage, conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre pour permettre aux apprenants de développer des compétences et construire un savoir en mobilisant les ressources dont ils disposent (des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux, des savoirs conditionnels, des attitudes, des conduites et des comportements). C'est dans le traitement des situations-problèmes que sont élaborées les notions, éprouvées les connaissances opératoires et que sont extraites les propriétés pertinentes ». (2009 : 28-29)

Ainsi, elle est une situation d'apprentissage qui à la fois déstabilise l'élève dans ses croyances et ses savoirs faire et en même temps lui procure les moyens de surmonter le problème à la suite d'une recherche. Plusieurs solutions sont possibles et certaines sont plus efficaces que d'autres : il s'agit pour l'apprenant de trouver les bonnes questions, d'agir, de prouver, de construire des modèles, de les échanger avec d'autres, de reconnaître ceux qui sont conformes à son contexte socioculturel.

Aussi, permettant-elle la construction des savoirs ayant un contexte et un but à atteindre. Et peut en outre servir de situation d'intégration ayant les caractéristiques suivantes :

- Elle fait appel à des connaissances de type déclaratif, procédural et conditionnel) ;
- Elle a un sens pour l'élève parce qu'elle fait appel à quelque chose qu'il connaît, elle est en lien avec sa réalité ;
- Elle est macro, par sa dimension globale, car elle permet d'intégrer un grand nombre de savoirs de toutes natures acquis par les élèves dans une période de temps d'au moins un trimestre ;

⁵⁶ Commission Nationale des Programmes.

- Elle est concrète parce qu'elle a un but (un produit), qu'elle sollicite une action réelle et qu'elle requiert l'utilisation de connaissances, de techniques, de stratégies ou d'algorithmes ;
- Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par l'élève ou la classe, obstacle préalablement bien identifié ;
- L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permette effectivement à l'élève de formuler hypothèses et conjectures ;
- Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme un véritable défi à affronter, dans lequel ils sont en mesure de s'investir.

Outre, une situation d'apprentissage globale, complexe et signifiante. Le programme de 2^e génération définit la situation-problème dans son Guide méthodologique d'élaboration des programmes comme suit :

« [...] une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre ». (2009:29)

Selon Philippe MEIRIEU (1988), la situation problème pourrait être approchée comme suit :

- Orientation de l'élève par la tâche et de l'enseignant par l'obstacle ;
- Un franchissement d'obstacle par l'élève à l'aide de son développement cognitif.

Quant à Jean-Pierre ASTOLFI (1997), lui, ajoute que :

- La notion de débat scientifique autour de la tâche stimule les conflits sociocognitifs potentiels ;
- La résolution ne provient pas de l'extérieur, c'est-à-dire, de l'enseignant mais constitue en une restructuration de la situation elle-même ;
- Un retour réflexif, une prise de recul par rapport aux conceptions initiales et une stratégie métacognitive sont susceptibles d'aider l'élève à conscientiser ces procédures pour de nouvelles situations problèmes.

En effet, en se référant aux caractéristiques de la situation-problème suscitée, l'enseignement peut construire, organiser et gérer ces situations problèmes en respectant certaines règles générales telles que :

1. Cerner et fixer les objectifs de l'apprentissage ;
2. Stimuler et interpellier l'élève par des questions, des situations et des problèmes provocateurs ;
3. Laisser l'élève vivre le problème ;
4. Guider l'élève à l'aide de références et de documents authentiques en vue d'éviter les glissements.

En effet, toute pédagogie a besoin d'utiliser des « modèles d'apprentissage » : le groupe-classe pris en « collectif frontal », le travail en petits groupes, la pédagogie du projet, etc. en sont des modèles. Chacun de ces modèles utilise des informations, des positionnements, des stratégies différents afin d'améliorer la gestion et la régulation du fonctionnement. Ils suggèrent en outre l'utilisation d'outils didactique différents.

Aussi, pour qu'un modèle soit valide il faut que le projet ait une finalité, une certaine conformité avec les valeurs socioculturelles et une démarche qui assure la réalisation des objectifs visés par le programme.

Selon Ph. MEIRIEU :

« La validité d'un modèle tient, en réalité, à trois éléments indissociables : la qualité du projet éthique qui l'inspire (ce que l'on voudrait que l'apprenant soit), sa conformité – ou, au moins, sa non-contradiction – avec les apports des sciences humaines (ce que l'on sait du sujet tel qu'il est) et la fécondité de sa démarche (ce que l'on peut faire avec lui pour que le sujet tel qu'il est devienne ce que l'on voudrait qu'il soit) ». (2012 : 165).

C'est dans cette perspective que nous proposons un modèle d'organisation de l'enseignement/apprentissage à partir d'une pédagogie des situations-problèmes qui serait une manière d'apprendre conforme au projet que nous avons pour les apprenants.

Toujours selon Ph. MEIRIEU dans « *Apprendre ... oui, mais comment* » :

« Une situation-problème est une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi la production impose l'acquisition, l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluations distinctes. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences et des capacités) ». (2012 :191)

En résumé, nous définissons une situation-problème comme un ensemble d'informations, données nécessaires à la résolution, présentée dans un contexte donné (scolaire, sociale, culturel, etc.) à exploiter d'une manière intégrée par un ou plusieurs apprenants en vue de réaliser une tâche ignorant au préalable la solution.

Dans une démarche de différenciation pédagogique, aucune situation d'apprentissage n'est totalement reproductible puisqu'elle met en jeu des apprenants dont le style cognitif,

l'enseignement antérieur et les profils d'apprentissage ne sont jamais identiques⁵⁷, il est donc logique de ne pas proposer des solutions uniformes.

d) Situations élémentaires d'apprentissage

Contrairement à la situation d'intégration, dans une situation d'apprentissage, l'apprenant est appelé à résoudre des problèmes pour pouvoir progresser.

Une situation d'apprentissage élémentaire est une situation-problème dans laquelle l'apprenant ne pourra résoudre qu'une seule tâche en mobilisant une connaissance ou une procédure nouvellement apprises pendant une activité précise. Cette maîtrise suppose :

1. Interprétation pragmatique de la tâche ;

L'apprenant agit comme si la tâche était à accomplir dans la vie réelle en utilisant la connaissance et la procédure enseignées en classe. C'est-à-dire avoir une interprétation non scolairement adaptée.

2. Mobilisation de la connaissance ;

L'apprenant trouve et utilise la connaissance nécessaire déjà étudiée auparavant pour résoudre la tâche simple.

3. Mobilisation de la procédure ;

L'apprenant trouve la procédure nécessaire déjà utilisée auparavant pour résoudre la tâche simple.

4. Rédaction de la réponse.

L'apprenant donne la réponse qu'il s'agisse d'une phrase ou un paragraphe rédigé. Cette production doit comporter l'explication nécessaire pour qu'une personne qui ne connaîtrait pas la consigne puisse cependant la comprendre.

Comme il est souligné dans le programme de 2^e G. :

«Une situation d'apprentissage est une situation dans laquelle un élève s'approprie une ou des connaissance(s) et des procédures dans le cadre d'un projet [...]. Les situations d'apprentissage permettent à l'apprenant de mobiliser les contenus et les processus acquis pour résoudre des situations problèmes qui sont à la base de la construction des compétences visées. » (Cf. guide méthodologique des programmes).

Selon ROUGIER (2009), les situations d'apprentissage sont proposées par l'enseignant après avoir fixé les objectifs. Elles doivent préciser :

⁵⁷ Voir chapitre 2 : *Types de différenciation pédagogique* p. 58

1. La méthode pédagogique utilisée : expositive, interrogative, travail de groupe, etc.
2. Les supports utilisés : document écrit, vidéo, manuel scolaire. Ces supports doivent être variés, sans pour autant ressembler à un « catalogue ».

J-P. ASTOLFI (1992 : 141) souligne qu' « une situation d'apprentissage véritable suppose, de manière simultanée et complémentaire, une certaine déstabilisation [...] en même temps qu'un point d'appui. [...] ». Il nous renvoie ainsi à la situation-problème. Elle se caractérise par le fait qu'il y a un obstacle à franchir car la « situation » doit présenter un certain degré de difficulté (problème). Cependant, elle doit être suffisamment proche de ce que les apprenants maîtrisent pour ne pas les décourager à franchir cet obstacle ; et c'est dans ce franchissement que réside l'apprentissage⁵⁸.

3.2.2.1. La progressivité d'une compétence terminale

D'une manière globale, la compétence est de nature progressive et la progression y est inhérente ; d'où nous parlerons de progressivité et non de progression seulement.

Nous rappelons que le programme de 2^e génération propose des démarches permettant à la compétence ciblée de se développer sur le plan langagier relatif aux modèles discursifs du projet trois (03) explicatif et prescriptif. Les structures de ce projet sont déclinées du plus simple au plus complexe.

En effet, cette approche favorise le développement intégral de l'apprenant et son autonomie dans la discipline elle-même (FLE) tout en intégrant les connaissances transversales et les valeurs.

Ce développement assure la progression des compétences terminales présentées dans les matrices conceptuelles du programme par palier et dans le plan d'apprentissage. Il assure à cet effet une cohérence verticale et horizontale.

Par conséquent, l'enseignant propose à l'apprenant des situations d'apprentissage diversifiées qui visent la Zone Proximale de Développement⁵⁹. Ainsi, il lui sera possible de développer ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien de

⁵⁸ Nous proposons cette situation d'apprentissage élémentaire prise du manuel scolaire de 2^e G. : « Tu as compris combien il est important de se laver les mains. Explique à tes camarades que ne pas respecter ces règles de propreté est un risque pour la santé de tous. ». Dans cette situation-problème, l'apprenant est sollicité pour produire une phrase à la forme affirmative et une phrase à la forme négative.

⁵⁹ Voir le chapitre 1 p.38

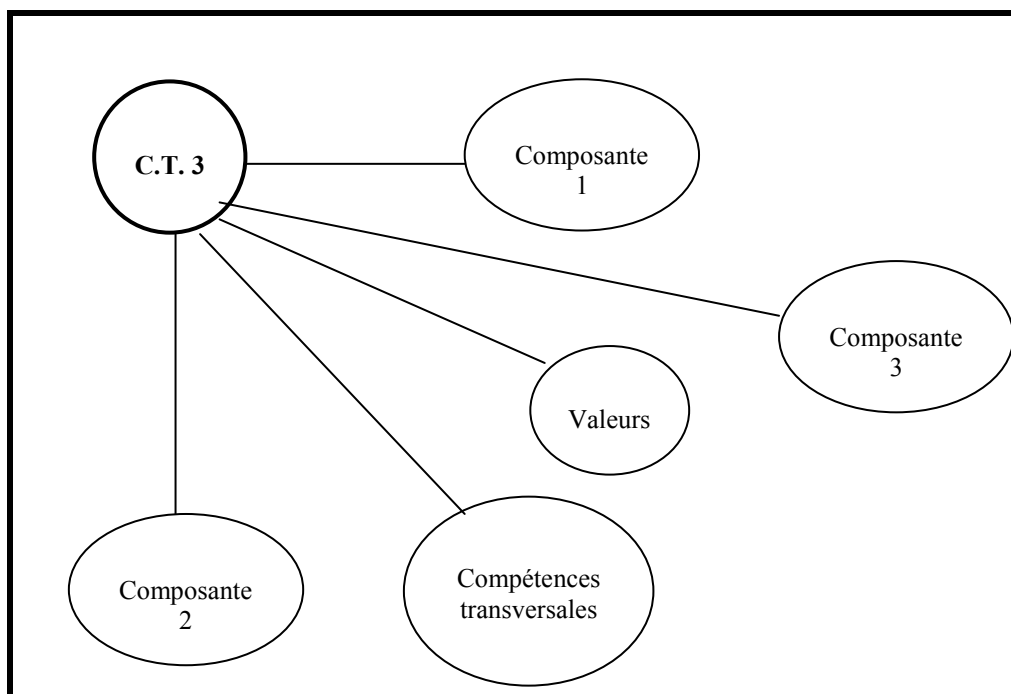
l'enseignant et les interactions de ses pairs. Il peut s'habituer à rencontrer des éléments parasites (non pertinents), à développer des compétences transversales (esprit critique, recherche documentaire, organisation, etc.).

Ces éléments de la progression sont une condition *sine qua non* au développement de la compétence.

Ainsi, cette démarche de décomposition de la compétence globale en compétences terminales permet de respecter les principes de progressivité.

Nous schématisons cette progressivité ainsi :

Schéma 2. 2
Progression de la compétence



3.3. Compétences transversales

Outre la spécificité de la matière et de ses compétences intra-disciplinaires (connaissances et champs disciplinaire), l'enseignement du français dans le programme de 2^e génération accorde une importance particulière aux compétences transversales. Ces dernières sont à chaque fois mobilisées dans les différentes situations-problèmes proposées par l'enseignant aux apprenants. Ces derniers doivent les mobiliser dans la réalisation de chaque tâche. Il revient à l'enseignant, pendant la mise en œuvre pédagogique, de les renforcer dans des situations d'apprentissage.

Comme on le souligne dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le chapitre I, article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008) :

« L'école algérienne a pour missions d'assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ».

[...] de « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ». Chapitre II, article 4.

Ainsi, l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences auxquelles contribuent toutes les disciplines. Ces compétences dites transversales se développent durant toute la scolarité, dans le cadre du réinvestissement et du transfert, à travers les différentes activités en relation avec les projets.

Ces compétences qui relèvent du savoir-agir sont d'ordre intellectuel, méthodologique, de la communication et personnel et social. Le tableau ci-dessous le montre :

Tableau 3.3
Les compétences transversales

Ordre intellectuel
L'élève sera capable de : <ul style="list-style-type: none">▪ développer des démarches de résolution de situations problèmes ;▪ analyser de l'information ;▪ résumer de l'information ;▪ synthétiser des informations ;▪ donner son point de vue, émettre un jugement argumenté ;▪ évaluer, s'auto évaluer pour améliorer son travail ;▪ développer l'esprit critique.
Ordre méthodologique
L'élève sera capable de : <ul style="list-style-type: none">▪ rechercher, seul, des informations dans des documents pour résoudre le problème auquel il est confronté ;▪ utiliser des usuels : encyclopédies, dictionnaires, grammaires, ... ;▪ prendre des notes et de les organiser ;▪ concevoir, planifier et présenter un projet individuel ;▪ développer des méthodes de travail autonomes.
Ordre de la communication

L'élève sera capable de : <ul style="list-style-type: none">▪ communiquer de façon intelligible, lisible et appropriée ;▪ exploiter les ressources de la communication ;▪ utiliser les TICE dans son travail scolaire et extra scolaire.
Ordre personnel et social
L'élève sera capable de : <ul style="list-style-type: none">▪ Structurer sa personnalité ;▪ Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ;▪ S'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose ;▪ Manifester de l'intérêt pour le fait culturel : salon du livre, expositions, manifestations, etc. ;▪ Manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage ;▪ Accepter l'évaluation du groupe ;▪ Développer un esprit d'initiative ;▪ Manifester sa créativité dans un projet personnel.

Le développement de ses compétences transversales se fait avec les compétences disciplinaires en association. Il s'agit de créer une dynamique pour qu'elles se développent ensemble en même temps en complémentarité.

Par voie de conséquent, le rôle de l'enseignant sera donc de créer des situations d'apprentissage assez motivantes et adaptées aux élèves. Des situations d'apprentissage efficaces et équilibrées qui pourront amener l'élève à mobiliser les deux compétences transversales et disciplinaires et éviter les dérives :

« Ainsi, l'enseignement du français contribue à la réalisation du profil global de l'enseignement moyen dans le domaine de la formation de la personnalité de l'adolescent, dans le domaine des compétences transversales et dans le domaine des connaissances » :
Commission Nationale des Programmes – Mars 2015 : 99

3.4. Les valeurs

Dans sa conception nouvelle, le programme de 2^e génération destiné au 1^{er} palier s'intéresse au domaine axiologique⁶⁰ d'une manière effective. En effet, il permet de transmettre des valeurs⁶¹ sous leurs divers types : morales, spirituelles et civiques. Ce volet a

⁶⁰ Domaine des valeurs.

⁶¹ Étymologiquement ce terme vient du latin *valôreme*, *acc. De valor, masc.*

- ce par quoi est digne d'estime sur le plan moral, intellectuel, physique, etc.

- ce qui est posé comme vrai, beau, bien, selon des critères personnels ou sociaux, et sert de références, de principe morale.

pour but de former l'élève citoyen de demain à être capable d'interagir pour le bien de l'autre et de l'humanité.

Le domaine axiologique du nouveau programme est conçu d'abord selon les valeurs propres à la société algérienne, puis il s'ouvre sur l'universel. Selon le Référentiel Général des Programmes, ces valeurs sont de l'ordre de :

- « - L'Algérianité « solidarité historique » ;
- Le sentiment d'appartenance à une même nation : histoire, géographie, civilisation, culture, religion, langue (arabe et tamazight) ;
- L'ouverture sur le monde (valeurs universelles non en contradiction avec nos valeurs). »

Le programme le présente sous deux volets :

a) L'éducation morale et islamique :

Le programme intègre dans son contenu la dimension religieuse. Il installe et développe des comportements de tolérance, de respect, d'entraide et d'acceptation de l'autre. Des vertus que notre religion l'islam préconise :

« L'enseignement de la religion devra être axé sur les valeurs humanistes prônées par l'islam : tolérance, générosité, sens moral, travail et « ijihad » dans la pensée, priorité à la spiritualité. » (Référentiel Général des Programmes, 2009: 42)

b) L'éducation civique :

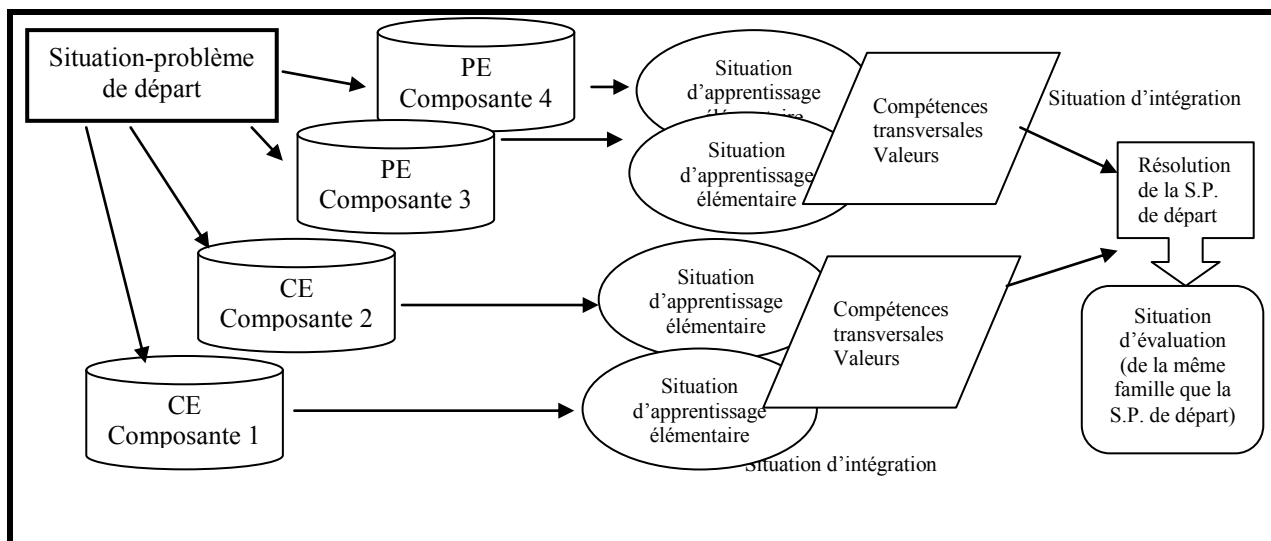
En complément aux vertus islamiques, le programme ne tarit pas sur les valeurs qui forgent l'individu sur sa capacité à être un bon citoyen au service de la société et l'environnement immédiat :

« Ce qui est attendu de cette importante activité, c'est la consolidation des orientations conformes aux valeurs de la société et aux valeurs de l'humanité et ce, à travers les différents thèmes retenus et les situations susceptibles de favoriser le développement d'un certain nombre de comportements. » (Guide méthodologique d'élaboration des programmes, 2009 : 22)

D'une manière générale, les deux domaines l'oral et l'écrit se développent à travers un processus logique qui commence par une situation-problème de départ et aboutit à une situation-problème d'intégration en passant par les composantes, les situations d'apprentissages dans lesquelles on intègre les compétences transversales et les valeurs.

Nous proposons la figure ci-dessous qui illustre clairement le développement de la compétence écrite.

Figure 3.2
Plan de développement d'une compétence dans le domaine de l'écrit



3.4.1. L'importance accordée aux compétences transversales et aux valeurs

Le programme de deuxième génération permet la visibilité des valeurs dans les composantes des compétences et le renforcement de leur mise en œuvre pédagogique dans les situations d'apprentissage. Il permet aussi la visibilité des compétences transversales et le renforcement de leur mise en œuvre pédagogique dans les situations d'apprentissage.

En effet, le programme a pour but d'intégrer l'apprenant dans la modernité, de le doter d'outils linguistiques nécessaires pour une communication performante et d'en faire aussi un citoyen fier de son éducation, ouvert sur le monde ayant un esprit critique, tolérant, conscient des défis de demain, ayant l'accès à la science, la technologie et la culture générale. Ces valeurs se situent au niveau macro-opérationnel à travers des thèmes et des situations-problèmes, sont décomposées à l'intérieur de chaque situation et qui sont porteurs d'esprit de citoyenneté active tels que le respect, la loyauté, l'entraide, la solidarité, la protection de l'environnement, la reconnaissance de l'autre, etc. toutes ces valeurs donc se trouvent renforcées à travers leur mise en œuvre pédagogique.

Nous proposons une situation-problème prise du programme :

Situation-problème :

« Après le déjeuner, ton camarade de classe a senti des douleurs au ventre. Après consultation, le médecin a conclu à une contamination alimentaire. Rédige un texte pour expliquer l'importance de se laver les mains. »

Tableau 3.4
Thèmes et valeurs

Thèmes proposés en 1 ^{re} A.M.	
L'environnement	-Respect des lieux de vie (la maison, l'école,...). -Respect des lieux publics (la placette, le marché, le stade ...).
La population	-Présentation de la famille (les liens familiaux ...). -Valeurs familiales.
La citoyenneté	-Respect des symboles de la nation algérienne : le drapeau, l'hymne national, la monnaie.
Les droits de l'homme	-Droits de l'homme : habitat, santé, transport, éducation ...
La santé	-Prévention contre les maladies. -Les vaccins. -Campagne de sensibilisation contre les épidémies.
La Sécurité	-Respect des règles dans les transports collectifs (bus, métro, tramway,...) pour sa sécurité et celle d'autrui.
Les risques majeurs	-Prévention des risques majeurs : formation à un comportement adéquat, gestes de premiers secours, respect des normes de construction, mise en place d'alertes...
Le développement personnel	-Intérêt de la vie en collectivité. -Importance des études. -L'écoute des autres. -Le compter sur soi.
L'ouverture sur le monde	-Échange, participation aux manifestations culturelles et artistiques scolaires (festivals de la chanson scolaire, du théâtre scolaire...).

3.5. Orientations pédagogiques pour la mise en œuvre des programmes

Sur le terrain de l'enseignement, le programme de deuxième génération est mis en œuvre au plan didactique et pédagogique.

a) Sur le plan didactique :

Le programme se réfère au courant constructiviste. Il est proposé à l'apprenant des situations d'apprentissages diversifiées autant sur le plan de l'oral que de l'écrit où il sera sollicité à réceptionner et à produire. Le but est de rendre l'apprenant autonome en agissant dans la langue. L'appropriation des connaissances se fait par le biais de la démarche inductive. L'organisation des apprentissages se fait dans le cadre du projet pédagogique

comme prétexte à l'apprentissage afin d'intégrer les compétences et mobiliser les multiples ressources.

b) Sur le plan pédagogique :

Le programme se réfère au courant socioconstructiviste. Il propose la démarche d'intégration de compétences en proposant des situations d'apprentissages complexes. Dans cette vision :

- l'élève est au centre de l'apprentissage ;
- il apprend pour faire ;
- il apprend en faisant ;
- il apprend en interagissant ;
- il développe des stratégies ;

En somme, l'élève apprend donc dans une dynamique incessante de déconstruction et reconstruction de savoirs.

Cette structure permet à l'apprenant sortant de l'enseignement fondamental, c'est-à-dire obligatoire (Primaire et Moyen) d'atteindre son profil global.

Conclusion

Le programme de deuxième génération mis en œuvre depuis 2015 est en rupture avec ce qui était enseigné auparavant ; et qui était un contenu parfois en total inadéquation avec la situation socioculturelle de l'apprenant algérien, avec ses besoins, ses aspirations, son développement psychologique et son intégration positive dans la société par le biais de thèmes se référant souvent à la violence, le divorce, la mort, etc. Thèmes qui ont psychologiquement parasité leurs apprentissages et ajouter aux raisons de l'échec. À contrario, le nouveau programme obéit d'abord, à une logique d'apprentissage centrée principalement sur l'élève à travers une méthodologie active qui se réfère au socioconstructivisme qui cible à installer et développer chez l'apprenant les compétences qui lui permettront de réussir dans sa vie scolaire. De plus, il installe en lui des capacités morales et civiques lui permettant de développer l'esprit d'entraide de solidarité et le sentiment de fierté d'appartenir à la nation algérienne. Ce qui formera sûrement le citoyen de demain utile à la société.

Le quatrième chapitre sera consacré au cadre méthodologique destiné à la recherche. Il sera question de présenter le terrain de l'étude et la manière dont la différenciation pédagogique est mise en œuvre dans le programme de deuxième génération. Cette démarche entre dans le cadre d'une méthodologie nouvelle qui invite les enseignants à revoir leurs pratiques enseignantes. Elle pose les jalons du changement et peut préparer les élèves à un avenir scolaire meilleur.

CHAPITRE 4 :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE :
TERRAIN DE RECHERCHE

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé le programme de français de 2^e génération destiné à la 1^{re} A.M. avec ses objectifs, ses étapes et les méthodes qui le sous-tendent. Nous retiendrons de ce programme la pertinence de son contenu en matière de thèmes proposés, des compétences à développer et des valeurs à installer, mais aussi sa mise en œuvre potentielle en contexte algérien.

Aussi présentons-nous dans le chapitre suivant (quatrième) le Cadre méthodologique dans lequel nous aborderont notre terrain de recherche, et montrerons comment pouvons-nous mener une démarche de différenciation pédagogique dans le nouveau programme de français destiné aux apprenants de la 1^{re} A.M. intitulé : Programme de deuxième génération⁶².

Dans cette partie, nous décrirons la classe expérimentale et montrerons comment répartir les élèves de la classe en groupes de niveaux (bon – moyen – faible) à partir d'une évaluation diagnostique dont le contenu se réfère aux notions étudiées durant le deuxième trimestre.

Cette évaluation est considérée comme « test de positionnement ». C'est à partir des résultats de ce test que nous enclencherons notre expérimentation.

Dans cette partie, nous essayerons de mettre à l'épreuve notre démarche de différenciation pédagogique. Nous présenterons ensuite les principes et techniques de différenciation pédagogique. Puis, les domaines de différenciation et enfin, la manière de procéder à cette différenciation dans chaque étape-activité de la séquence.

Notre méthode de recherche se veut descriptive expérimentale dans le sens où nous expérimentons une démarche de différenciation pédagogique lors de la réalisation d'un projet pédagogique en 1^{re} année du cycle Moyen et en même temps, nous observerons les comportements individuels et collectifs pendant les activités d'apprentissage des apprenants.

Nous procéderons comme suit : une classe expérimentale subira la démarche de différenciation tandis qu'en même temps une autre classe de contrôle subira l'enseignement habituel. Nous signalons que ces dernières sont deux classes de 1^{re} A.M. avec lesquelles

⁶² Programme mis en œuvre à partir de l'année scolaire 2015 remplaçant celui de la 1^{ère} Génération. Ses principes organisateurs, contrairement à celui de la première génération, ils prennent en charge les valeurs de la société algérienne (L'identité et la conscience nationales, la citoyenneté et l'ouverture sur le monde). Sur le plan méthodologique une approche curriculaire est proposée, c'est-à-dire un profil global du cycle : profil par palier, articulation entre paliers, introduction de la matrice notionnelle, interactions entre les matières, introduction du paradigme « apprendre à apprendre », le tutorat, la pédagogie de l'intégration y est apparente dans les séquences et l'évaluation critériée.

travaille une enseignante quotidiennement au sein de l'établissement où elle exerce, le collège Djilali LABES à Sidi-Bel-Abbès.

Par là, nous agissons en tant que chercheur-observateur en collaboration avec l'enseignant (praticien).

Le terrain de recherche est notre lieu d'observation c'est-à-dire la classe de langue. C'est une observation ouverte dans la mesure où l'enseignant et ses apprenants savent qu'ils sont observés. Aussi, est-elle une observation participante classique. Nous rejoignons ainsi M. ANGERS qui considère l'observation ouverte comme :

« L'observation est ouverte, c'est-à-dire qu'on ne cache pas aux gens son intention [...]. Il s'agit de se faire accepter par les personnes observées en leur assurant la confidentialité dans le processus, leur rappelant qu'on s'intéresse au groupe et que celui-ci n'a pas à être identifié par la suite. » (ANGERS Maurice, 2015 :166).

Dans cette optique, nous définissons pour chaque activité de la séquence des principes de différenciation pédagogique qui seront appliqués pour le projet (1).

Enfin, l'expérimentation pédagogique de cette démarche sera analysée par le biais d'une étude comparative entre un groupe d'apprentissage expérimental et un groupe d'apprentissage de contrôle sous forme d'évaluation sommative. Une évaluation-bilan pour démontrer d'une part, la faisabilité de la démarche de différenciation pédagogique et d'autre part, son efficacité quant à l'optimisation des apprentissages et le développement de compétences chez les apprenants en comparant les résultats des deux groupes d'apprentissage au terme du projet pédagogique 1.

4.1. Terrain d'étude

Le collège LIABES Djilali de Sidi-Bel-Abbès a fait l'objet de notre étude de terrain. C'est un établissement public du cycle Moyen. Il se situe au centre de la ville. Son personnel durant l'année 2018-2019 se compose de 32 enseignants, 18 administratifs et 10 agents. Quant au nombre d'élèves inscrits cette année-là, il se répartit comme le tableau ci-dessous le montre :

Tableau 4.1
Effectif général des apprenants

Filles	Garçons	Total
274	339	613

Nous remarquons que le nombre d'élèves inscrits en 1^{re} A. M. est très élevé. Cela est dû au taux de réussite à l'examen du 6^e A.P. qui avoisine les 100% de passage.

Tableau 4.2
Effectif des apprenants de la 1^{re} A.M.

Nbre. de classes	Nbre. de garçons	Nbre. de filles	Total
06	339	274	613

Le tableau ci-dessus montre bien que l'effectif des garçons en 1^{re} A. M., est nettement supérieur à celui des filles car contrairement à elles, les garçons ont généralement un taux d'échec plus important ce qui engendre des redoublements réguliers à ce niveau

4.2. Élaboration du test de positionnement de la classe expérimentale

Le test de positionnement est un diagnostic initial portant sur les résultats des apprenants et les itinéraires des apprentissages. Il est élaboré selon le type le plus utilisé actuellement qui est d'évaluation sommative. Elle fait la somme des connaissances, des savoir-faire et des comportements acquis antérieurement par les apprenants. Cette évaluation est ponctuelle, normative et exhaustive. Elle devient sociale dans la mesure où les résultats traduits par des notes chiffrés suscitent la sélection et le placement des apprenants. Elle est un outil de différenciation pédagogique lorsqu'elle est utilisée comme un test de positionnement⁶³.

⁶³ PRZESMYCKI Halina, La pédagogie différenciée, Hachette Éducation, Paris, 2014

Un diagnostic initial en évaluation sommative sous-tend, au préalable, une préparation rigoureuse d'un cadre clairement cerné selon les quatre étapes suivantes :

1. Déterminer les conditions favorisant ce diagnostic ;

Cela consiste à se donner le temps de la concertation pour mener une réflexion les objectifs opérationnels, base de l'évaluation diagnostique, et délimiter les contraintes requises en énergie, en temps et en moyens tels que la salle, papiers, tirage, etc.

2. Fixer les objectifs spécifiques ;

Ce choix s'effectue dans un inventaire général.

Il est nécessaire de découper les objectifs et les classer en objectifs intermédiaires appelés « objectifs spécifiques » ou « contenu ». Ils représentent les prérequis de la matière que tous les apprenants doivent acquérir pour progresser et passer dans la classe supérieure. Ces objectifs spécifiques peuvent être hiérarchisés selon qu'on parte :

- du simple vers le complexe ;
- du concret vers l'abstrait ;
- de l'analyse vers la synthèse.

3. Choisir le support écrit ;

Le contenu de l'évaluation étant délimité, l'étape suivante consiste à rechercher et à choisir un support parmi la quantité de possibilités existantes. Ce support se compose de trois parties distinctes : le texte, la séquence sur la compréhension du texte, la séquence de la situation d'intégration et enfin la grille d'évaluation.

- Le texte :

Il doit être choisi en se référant aux types de textes déjà étudiés et compris antérieurement, c'est-à-dire lors de l'année scolaire passée. Le modèle discursif auquel il renvoie doit être compris et maîtrisé par l'apprenant.

- La séquence de la compréhension du texte :

Cette étape est sous forme de questionnaire. Ce dernier doit se référer au programme antérieur, c'est-à-dire aux notions supposées être acquises et maîtrisées par l'apprenant pour pouvoir continuer son apprentissage en classe supérieure. Ce questionnaire doit être exhaustif et renfermer des questions :

- de types de fermées ;
- à réponses dichotomiques ou binaires ;
- à réponses multiples ;

- à choix multiples, ...
- **Choisir la situation-problème d'intégration à produire ;**

C'est l'étape de la production de l'écrit. L'apprenant est appelé à rédiger un écrit qui se réfère au modèle discursif déjà lu, exploité et maîtrisé. Il doit reproduire ce modèle en créant un écrit personnel. Ce produit validera l'acquisition des connaissances et du savoir-faire à développer chez l'apprenant.

- **Élaborer une grille d'évaluation.**

Le cadre d'évaluation sommative ayant été défini, il ne reste que l'élaboration d'une grille. Pour ce faire il faut choisir un barème de notation approprié à chaque activité ou question. Il doit être en adéquation avec la facilité ou la complexité de ces activités ou questions. Puis, élaborer les critères et les indicateurs de la situation d'intégration.

4.2.1. Résultats du test de positionnement

Le diagnostic initial montre que le niveau de la classe est hétérogène. C'est ce que nous avons supposé auparavant. Cette disparité des niveaux est due à différentes causes déjà citées⁶⁴. La classe est composée de divers sous groupes de niveaux différents (faibles, moyens et forts). Le tableau ci-dessous le montre :

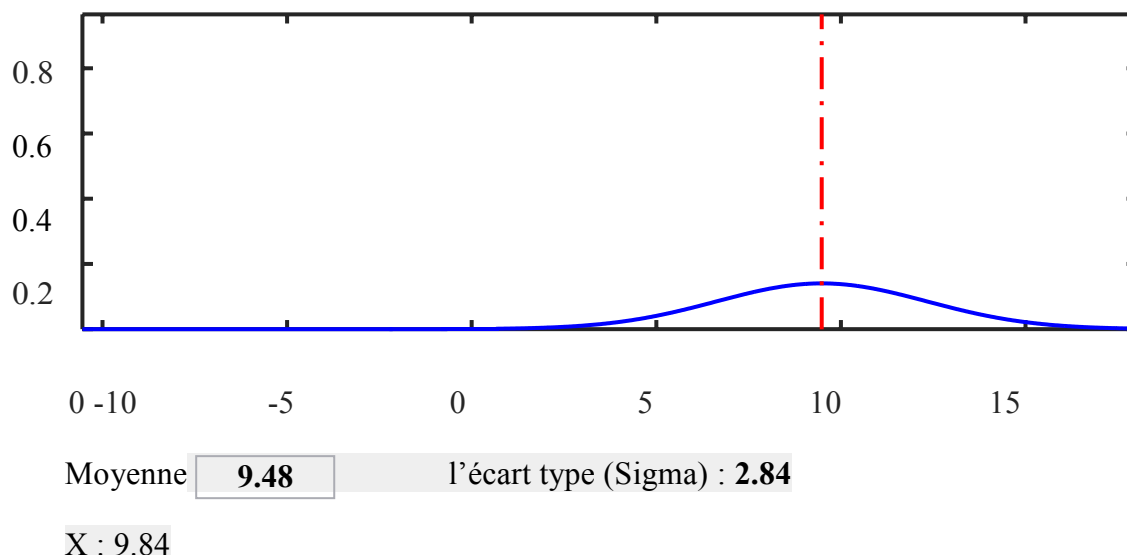
Tableau 4.3
Résultat du test de positionnement

Classe : 1 ^{re} A.M. ₂			
Élèves	Notes	Élèves	Notes
E1	16.40	E15	12.60
E2	8.20	E16	9.40
E3	6.40	E17	7.60
E4	7.60	E18	5.60
E5	12	E19	9.80
E6	9	E20	8
E7	9	E21	12.60
E8	5.20	E22	11.20
E9	13.20	E23	09
E10	6	E24	12
E11	12.20	E25	7.40
E12	7.20	E26	10.99
E13	5.25	E27	9.20
E14	14.40	E28	8
Moyenne de la classe : 09. 48			

⁶⁴ Voir chapitre 1 : Origines des disparités des niveaux.

Figure 4.1
Courbe montrant la moyenne normale du test de positionnement

La loi normale (fonction gaussienne)⁶⁵



Remarque :

La figure ci-dessus montre que la courbe en forme de cloche des résultats de l'évaluation diagnostique se réfère à une classe normale en référence à la courbe de Gauss.

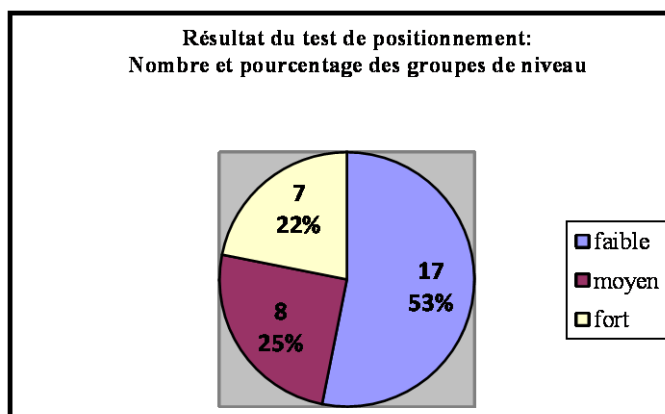
Nous avons procédé à la répartition des apprenants en trois groupes de niveaux (Faible, Moyen et Bon), à partir des résultats obtenus de l'évaluation diagnostique utilisée comme « test de positionnement ». Le placement des élèves dans chaque groupe s'est effectué selon les intervalles suivants :

Tableau 4.4
Intervalles des moyennes des groupes de niveau

Faibles	Moyens	Forts	
0 → 8,99	09 → 11,99	12 → 18	+ 10
12	08	08	10/28
53 %	28.50 %	28.50 %	35.71 %

⁶⁵ L'histogramme de la courbe de Gauss indiquant la loi normale a été effectué par M. BENTOUT S. enseignant de mathématiques à l'université BELHADJ Bouchaib d'Aïn-Témouchent.

Graphique 4.1
Pourcentage des groupes de niveau de la classe expérimentale



Remarque :

Nous remarquons que plus de la moitié de la classe est composée d'apprenants faibles (17 sur 32) ; ce qui représente 53%. Ces derniers ont les plus besoin d'adaptation pédagogique et d'accompagnement. C'est envers cette frange d'apprenants que l'enseignant devrait passer plus de temps.

4.3. Organisation des classes en groupes

4.3.1. La classe expérimentale : groupes de niveaux

Les résultats de l'évaluation diagnostique exploitée comme test de positionnement en classant les élèves par ordre décroissant du plus fort vers le plus faible, nous a permis de constituer les groupes de niveaux (faible, moyen et fort) de telle manière qu'il y ait dans chaque groupe de quatre apprenants un niveau homogène.

REID J., FORRESTAL P. et COOK J. rappellent au sujet de l'organisation de la classe en groupes ceci « Les élèves travaillent efficacement quand ils savent que leur travail a un but et quand la structure du petit groupe est adaptée à la tâche. » (1996 : 40).

Les résultats du test nous ont donné 3 sous-groupes de niveau faible, deux sous-groupes de niveau moyen et deux sous-groupes de niveau fort. Le tableau suivant le montre :

Tableau 4.5
Constitution des groupes de niveaux

Groupes de niveaux	Sous-groupes	Apprenants
Faible	Sous-groupe 1	E 1 E 2 E 3 E 4
	Sous-groupe 2	E 5 E 6 E 7 E 8
	Sous-groupe 3	E 9 E 10 E 11 E 12
Moyen	Sous-groupe 1	E 13 E 14 E 15 E 16
	Sous-groupe 2	E 17 E 18 E 19 E 20
Fort	Sous-groupe 1	E 21 E 22 E 23 E 24
	Sous-groupe 2	E 25 E 26 E 27 E 28

4.3.2. La classe de contrôle : groupes hétérogènes

Dans la classe de contrôle, nous avons demandé à la professeure de choisir en collaboration avec les élèves l'organisation de la classe en groupes hétérogènes. Il importe que les élèves soient réunis par affinité, par sexe ou par proximité⁶⁶, etc. C'est en général ce genre de regroupement qu'on effectue dans les classes de langue lors des travaux d'atelier.

Après avoir organisé la classe de façon que tous les apprenants puissent voir le tableau, l'enseignante laisse un peu de temps pour l'adaptation. Ce genre de regroupement ne peut pas dépasser cinq membres. Dans le cas où plusieurs groupes dépassent ce nombre, il faudra alors

⁶⁶ Nous entendons ici par voisinage.

décider de former d'autres groupes avec trois ou quatre membres. Nous présentons l'organisation comme suit :

Tableau 4.6
Constitution des groupes hétérogènes

Sous-groupes	Apprenants	Sous-groupes	Apprenants
S-G 1	E1	S-G 4	E16
	E2		E17
	E3		E18
	E4		E19
	E5		E20
S-G 2	E6	S-G 5	E21
	E7		E22
	E8		E23
	E9		E24
	E10		////////
S-G 3	E11	S-G 6	E25
	E12		E26
	E13		E27
	E14		E28
	E15		E29

4.4. Tâche finale à réaliser

Les élèves ont pour tâche de réaliser une brochure qui explique l'importance de l'hygiène pour vivre sainement. L'intitulé du projet qu'ils vont concevoir suivant une démarche différenciée, est proposé dans le livre de l'élève. Celui que choisira l'enseignant qui pourra opter pour un autre non cité dans le programme doit impérativement permettre l'acquisition des compétences prévues dans le présent programme. Le tableau ci-dessous le montre

:

Tableau 4.7
Le projet expérimental

Expliquer
<ul style="list-style-type: none"> • Projet 1 : Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaboreront une brochure pour expliquer comment vivre sainement. <ul style="list-style-type: none"> - J'explique l'importance de : <ul style="list-style-type: none"> – Séquence 1 : Se laver correctement ; – Séquence 2 : Manger convenablement ; – Séquence 3 : Bouger régulièrement.

4.5. La différenciation pédagogique : démarche d'apprentissage

Pour préciser et valider notre hypothèse, nous avons cherché à comparer l'impact de la différenciation pédagogique à celle de la pratique indifférenciée c'est-à-dire « habituelle » de l'enseignant. Nous présentons ci-dessous les principes directeurs et les conclusions de cette étude, effectuée entre septembre 2019 et janvier 2020, auprès d'apprenants de 1^{re} A.M. d'un collège⁶⁷ avec une enseignante chargée d'expérimenter cette démarche comparative.

Bien sûr, nous sommes conscient que, s'effectuant dans des conditions particulières, cette étude ne peut prétendre dégager des « règles objectives » auxquelles il faut y adhérer sans réfléchir. En toute rigueur, les résultats obtenus comme la démarche utilisée pour les atteindre, ne peuvent être dissociables de l'effort considérable de diversification des domaines d'apprentissage autour d'un objectif commun. Aussi ne pouvons-nous prétendre que l'on effectuerait dans tous les établissements scolaires des observations identiques, mais nous voulions vérifier que, à partir du moment où l'on accepte l'hypothèse d'un enseignement-apprentissage différencié, l'on doit alors conférer à la différenciation pédagogique le statut d'une véritable démarche et lui donner ainsi une place méritée dans le domaine de la méthodologie.

⁶⁷ Nous rappelons que l'expérimentation pédagogique a été menée dans le collège AZZA Abdelkader de Sidi-Belabbas.

4.6. Principes directeurs et dispositif de la recherche

Comme le signalent J.P. ASTOLFI et L.LEGRAND (1982 : 37), l'exploration systématique des effets de la différenciation de la pédagogie n'a guère été engagée. En effet, la personnalité d'un professeur qui interfère avec la méthode qu'il utilise habituellement, contribue largement à en modifier les effets pédagogiques. Cela peut représenter une chance supplémentaire offerte aux apprenants. À contrario, on ne peut affirmer avec certitude ce qui, dans les résultats d'un apprentissage, est dû d'une part à l'habileté, aux acquis antérieurs des apprenants et, d'autre part au manque de formation, de motivation ou au niveau faible des élèves.

Pour que ce doute soit levé, il convient de confier à un même professeur la mission d'effectuer des séquences d'apprentissage aux élèves de deux classes de même niveau de palier, une classe expérimentale qui subira la nouvelle démarche, c'est-à-dire la différenciation pédagogique, l'autre la démarche préconisée par la Tutelle, c'est-à-dire unifiée, « habituelle ».

En ce qui concerne la mesure des résultats obtenus grâce aux deux démarches, nous prendrons en compte les écarts entre les évaluations formatives qui jalonnent le processus d'apprentissage et qui sont les expressions écrites N° 1, 2 et 3 pour aboutir à l'évaluation finale qui est le projet pédagogique 1.

La démarche qui peut faire l'objet d'expérimentation est celle qui différencie les apprentissages. Elle se constitue de groupes de niveaux (faibles, moyens et forts) et bénéficie d'une part d'adaptation des contenus, des activités, des exercices, d'autre part, de tutorat, d'étayage, de moyens et outils pédagogique tels que les dictionnaires, les revues, les ouvrages didactiques, etc.

L'autre démarche est destinée à la classe témoin. Il s'agit de la méthode la plus largement répandue au collège et que ses caractéristiques la rendent facilement utilisable par la plupart des enseignants dans la plupart des matières car indifférenciée et appliquant à la règle et le contenu du programme et le manuel scolaire.

À partir de ces principes, nous avons donc mis en place le dispositif général représenté par le tableau ci-dessous :

Tableau 4.8
Le dispositif de la recherche

Objectifs	Démarche 1 Différenciation pédagogique	Démarche 2 Indifférenciation pédagogique
	Classe A : expérimentale	Classe B : de contrôle
Même objectif 1	Séq. 1	Séq. 1
Même objectif 2	Séq. 2	Séq. 2
Même objectif 3	Séq. 3	Séq. 3
Même objectif final	Projet 1	Projet 1

Le dispositif de l'expérimentation est comme suit :

Les deux classes (expérimentale et témoin) ont toutes les deux le même projet à réaliser, le même thème à traiter avec les mêmes objectifs mais non la même démarche ni les mêmes sujets⁶⁸.

Conclusion

En résumé, la différenciation pédagogique requiert un dispositif protocolaire assez rigoureux à mettre en place : l'élaboration d'un diagnostique initial comme test de positionnement, la formation des groupes de niveaux à partir de ce test, la fixation d'un objectif commun (projet à réaliser) et l'attribution des tâches à finaliser à la fin de chaque station-séquence, adaptées à chaque groupe de niveau (faible / moyen / fort) en prenant en compte les domaines de différenciation.

Le cinquième chapitre sera consacré à l'enquête par questionnaire destinée à un panel représentatif d'enseignants du Moyen. Ce questionnaire a pour objectif d'analyser les pratiques enseignantes habituelles et leurs représentations quant à la pédagogie différenciée afin de connaître leurs degrés de savoir et de maîtrise de la démarche différenciée.

⁶⁸ Ce que nous entendons par « sujets » ce sont les sous-thèmes que les apprenants choisissent pour effectuer leurs travaux. En aucun cas ils ne peuvent sortir du thème principal proposé par le programme.

CHAPITRE 5 :
ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE :
Analyse des pratiques enseignantes
et représentations
de la différenciation pédagogique

Introduction

Nous avons choisi comme technique d'enquête le questionnaire. Ce dernier se veut explicatif. Notre but est de collecter les informations sous forme de données en vue de comprendre, d'analyser et d'expliquer les pratiques enseignantes et les représentations que les enseignants ont sur la différenciation pédagogique. C'est une méthode d'investigation collective et quantitative appliquée à un panel représentatif d'enseignant du Moyen.

Cette technique de recherche qu'est le questionnaire permet des inférences statistiques. Il s'agit ici de dégager des informations qui dévoilent les phénomènes subjectifs sur les pratiques enseignantes en relation avec la différenciation pédagogique qui sous-tendent les phénomènes objectifs à expliquer comme les représentations et les opinions. Tout cela dans le but de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enseignants de français dans le cycle moyen n'ont aucune notion de la pratique différenciée. Et s'ils la pratiquent des fois, c'est sans une véritable intention de la pratiquer, ni une stratégie pensée à l'avance. Il s'agit ici d'une démarche déductive. Ce questionnaire est donc un outil pour confirmer notre hypothèse par le biais du dépouillement et l'analyse des résultats en relation avec les objectifs de l'enquête.

5.1. Présentation de l'enquête

Notre enquête a été menée par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen (tous niveaux confondus). Nous leur avons soumis un questionnaire relatif à leurs pratiques enseignantes (pour déduire leurs représentations quant à la différenciation pédagogique). Une étude qui s'avère intéressante pour cerner au mieux le problème et connaître avec plus de précision les positionnements des enseignants par rapport à la pratique différenciée. Nous avons effectué cette enquête pendant la période scolaire des mois de septembre à octobre de l'année 2017. Nous avons distribué 100 questionnaires aux enseignants pendant les demi-journées pédagogiques organisées par les inspecteurs de la matière. Nous en avons recueilli un nombre suffisant, quatre-vingt-cinq (85), constituant un panel représentatif.

Le questionnaire est conçu selon différents critères : Sexe, Age, Lieu d'exercice, Expérience professionnelle, classe(s) enseignée (ées) selon différentes représentations contenues tacitement dans les items du questionnaire.

Le questionnaire proposé comprend des questions à choix multiples de type fermé et/ou semi-ouvert placés selon l'ordre : du simple au complexe afin d'orienter les informateurs vers le sujet principal de l'enquête.

À l'issue de cette enquête, nous espérons recueillir des données quantitatives suffisantes pour connaître les styles d'enseignement et/ou les méthodes utilisés par les enseignants. En effet, ces informations nous aideront à découvrir les pratiques enseignantes adoptées en classe. Aussi, nous informent-elles du degré de rapprochement ou de l'éloignement de ces pratiques par rapport à la pédagogie de différenciation. Ainsi, nous légitimerons notre hypothèse posée en amont⁶⁹.

5.2. Le questionnaire

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle :
 - Moins de 5 ans
 - 5-10 ans
 - 11-20 ans
 - plus de 20 ans
- Quel(s) niveau(x) enseignez-vous ?
- 1^{re} A.M. - 2^e A.M. - 3^e A.M. - 4^e A.M.

Tableau 5.1
Le questionnaire pour enseignants

N°	ITEMS
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lors de votre enseignement. 1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input type="checkbox"/> 2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/> 3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input type="checkbox"/>
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités. – Que faites-vous pour eux ? 1) Vous les prenez en séances de soutien <input type="checkbox"/> 2) Vous réduisez le rythme des activités <input type="checkbox"/> 3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/> 4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input type="checkbox"/>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves apprennent à des rythmes différents. – Vous vous occupez particulièrement.

⁶⁹ Paragraphe 2, p. 115.

N°	ITEMS
3	1) Des plus rapides <input type="checkbox"/> 2) Des moins rapides <input type="checkbox"/> 3) Des plus lents <input type="checkbox"/> – Autre :
4	■ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ? 1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input type="checkbox"/> 2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input type="checkbox"/> 3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input type="checkbox"/> 4) Autre :
5	■ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils : 1) En groupes de quatre. <input type="checkbox"/> 2) En binômes. <input type="checkbox"/> 3) Individuellement. <input type="checkbox"/>
6	■ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut : 1) Un nombre d'apprenants réduit. <input type="checkbox"/> 2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input type="checkbox"/> 3) Une meilleure disposition des locaux. <input type="checkbox"/> – Autre :
7	■ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ? – Oui <input type="checkbox"/> – Non <input type="checkbox"/> ■ Si oui, combien dure cette évaluation ? 1) Une heure <input type="checkbox"/> 2) Deux heures <input type="checkbox"/> 3) Quatre heures <input type="checkbox"/> – Autre :
8	■ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ? – Oui <input type="checkbox"/> – Non <input type="checkbox"/>
9	■ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ? – Oui <input type="checkbox"/> – Non <input type="checkbox"/> – Autre :
	■ Utilisez- vous une grille critériée lors de vos évaluations ? ■ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants?

N°	ITEMS
10	- Oui <input type="checkbox"/> - Non <input type="checkbox"/> ■ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?

5.3. Le questionnaire avec ses hypothèses

Ce que nous entendons par hypothèses c'est ce qui sous-tend implicitement chaque item. C'est-à-dire apporter l'information efficiente sur les représentations et les vraies pratiques enseignantes.

Question 1 : Lors de votre enseignement,

- 1) Vous vous occupez de tous vos élèves.
- 2) De ceux qui suivent uniquement.
- 3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté.

■ **Hypothèse :**

- L'enseignant pratique la différenciation pédagogique quand c'est attesté par le choix des items 1 et 3 conjointement.
- Si l'item 1 est seul attesté : pratique basique et commune de l'enseignement qui ne prend pas en considération l'hétérogénéité objective (naturelle) des classes.

Question 2 : Certains élèves ralentissent l'avancée des activités.

- **Que faites-vous ?**

- 1) Vous les prenez en séances de soutien.
- 2) Vous réduisez le rythme des activités.
- 3) Vous ne prenez aucune décision.
- 4) Vous leur donnez des tâches adaptées.

■ **Hypothèses :**

- Si l'enseignant opte pour les items 1, 2 et 4, il pratique la différenciation d'une manière soutenue.

Question 3 : Les élèves apprennent à des rythmes différents.

- **Vous vous occupez particulièrement.**

- 1) Des plus rapides,
- 2) Des moins rapides,
- 3) Des plus lents,

- Autre :

■ **Hypothèses :**

- Les 3 items attestent de la pratique différenciée.

— Dans le cas contraire, il est dans l'antipédagogique⁷⁰

Question 4 : Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ?

- 1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux,
- 2) Vous formez des groupes de différents niveaux,
- 3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes,

- Autre :

▪ **Hypothèses :**

— L'item 1 atteste la différenciation

— l'item 2 atteste la pratique « habituelle » des enseignants, qui consiste à croire que les groupes hétérogènes optimisent le niveau global des élèves : tutorat de l'apprenant (motivation motivation imitation émulation).

— L'item 3 atteste l'enseignement classique (habituel).

Question 5 : Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :

- 1) En groupes de quatre.
- 2) En binômes.
- 3) Individuellement.

▪ **Hypothèses :**

— Les items 1 et 2 prouvent la différenciation.

— L'item 3 atteste la pratique habituelle.

Question 6 : Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :

- 1) Un nombre d'apprenants réduit.
- 2) Des moyens pédagogiques nouveaux.
- 3) Une meilleure disposition des locaux.

- Autre :

▪ **Hypothèses :**

— Le 1^{er} item la différenciation n'a pas lieu d'être. L'enseignant postule la résolution du problème d'apprentissage non par la différenciation mais le nombre réduit des apprenants.

— L'item 2 n'implique pas non plus la différenciation car ces moyens égalitaristes (fournis par l'établissement) maintiendront les mêmes disparités.

— Le 3^e item implique la différenciation consciente ou inconsciente, eu égard à la disposition standard du mobilier de la salle⁷¹

⁷⁰ Ce que nous entendons par « antipédagogique », toute pratique enseignante qui ne prenne pas en charge les rythmes d'apprentissage des apprenants. Le pourcentage le confirme.

⁷¹ Tables l'une derrière l'autre ; le bureau de l'enseignant surélevé ; tableau unique... par conséquent, toute autre disposition implique la pratique de la différenciation.

Question 7 : Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?

– Oui

– Non

- Si oui, combien dure cette évaluation ?

1) Une heure

2) Deux heures

3) Quatre heures

- Autre :

▪ Hypothèses :

— Le « oui » conduit à une action de remédiation (mise à niveau...) qui n'induit pas nécessairement une pratique de différenciation.

— Le « non » est antipédagogique, sans suite.

— Item 3 (la plus longue durée) permet de caractériser finement les niveaux et atteste, par conséquent, la différenciation.

Question 8 : Donnez-vous la même consigne à tous vos apprenants ?

– Oui

– Non

▪ Hypothèses :

— Le « non » atteste la différenciation.

Question 9 : Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?

– Oui

– Non

– Autre :

.....
.....

▪ Hypothèses :

— Le « non » atteste la différenciation.

Question 10 : Utilisez-vous une grille critériée lors de vos évaluations ?

1) Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants ?

– Oui

– Non

2) Si c'est non, comment vous la confectionnez ?

.....
.....

▪ Hypothèses :

— Le « non » atteste la différenciation.

5.4. Analyse de l'enquête

Le questionnaire comporte deux volets. Le premier s'intéresse aux renseignements individuels de chaque enseignant ; tandis que le deuxième aux pratiques et démarches enseignantes lors des différentes activités pédagogiques. Ce dernier se compose de dix questions qui pourraient nous dévoiler le positionnement des enseignants vis-à-vis de la pratique différenciée de l'enseignement. Nous les présentons ci-dessous.

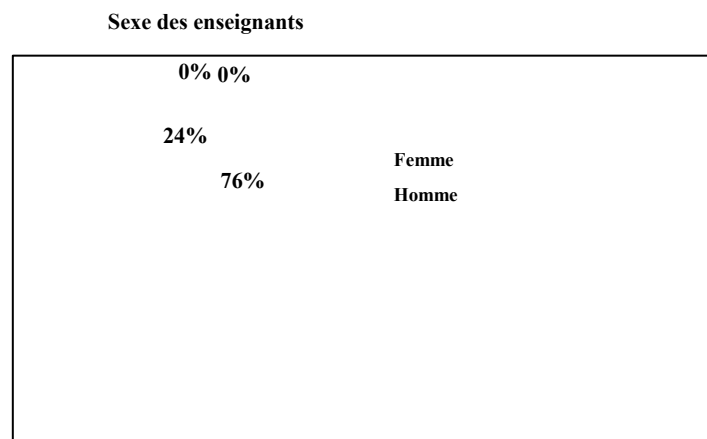
5.4.1. Réponses des enseignants

- Renseignements individuels :

Tableau 5.2
Sexe des enseignants

Sexe	Effectif	Pourcentage
Femme	65	76.47%
Homme	20	23.52%
Total	85	100 %

Graphique 5.1
Sexe des enseignants



Commentaire :

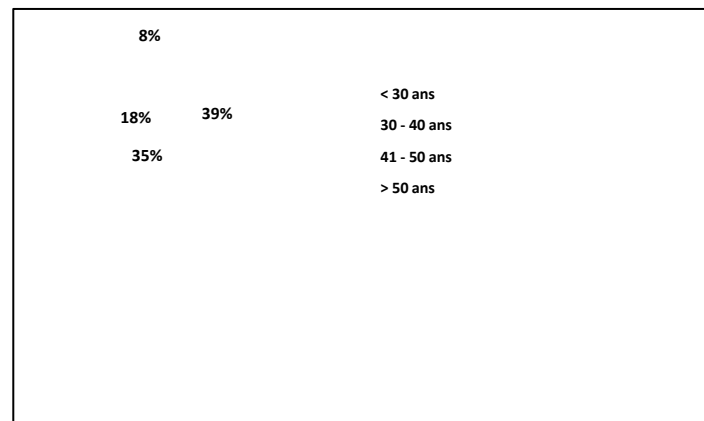
Nous remarquons qu'il y a une nette dominante du sexe féminin qui représente 76 % par rapport au masculin (24 %). Ce constat nous pousse à rechercher la proportion qui a tendance à la différenciation d'une part chez les femmes et chez les hommes.

Tableau 5.3
Age au moment de l'enquête

Âge	< 30 ans	30 ans – 40 ans	41ans – 50 ans	> 50 ans	Total
Effectif	33	30	15	07	85
Pourcentage	38.82 %	35.29 %	17.64 %	8.23 %	100 %

Graphique 5.2
Age des enseignants

Age des enseignants



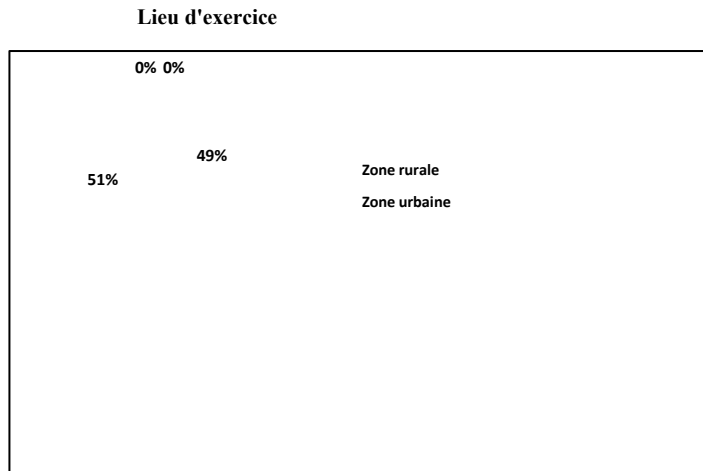
Commentaire :

La population enseignante de l'enquête est composée à près de 39% de personnes que nous considérons jeunes ; donc, en général, inexpérimentées en enseignement (pédagogie et réajustements des pratiques enseignantes), surtout en termes de différenciation pédagogique.

Tableau 5.4
Lieu d'exercice

Lieu	Zone rurale	Zone urbaine	Total
Effectif	42	43	85
Pourcentage	49.41 %	50.58 %	100%

Graphique 5.3
Lieu d'exercice



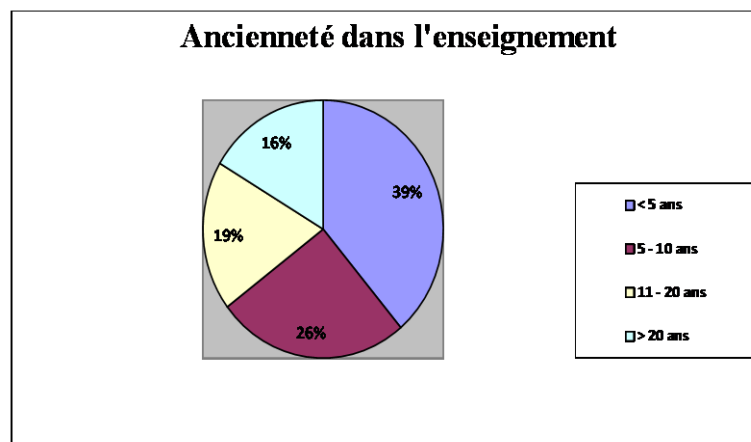
Commentaire :

Tel que montré dans le tableau ci-dessus, l'enquête menée a porté sur un panel équilibré de point de vue zonal (urbain / rural) à fin d'objectivité.

Tableau 5.5
Ancienneté dans l'enseignement

Durée	<5 ans	5 ans – 10 ans	11 ans – 20 ans	>20 ans	Total
Effectif	33	22	16	14	85
Pourcentage	38.82 %	25.88 %	18.82 %	16.47 %	100 %

Graphique 5.4
Ancienneté dans l'enseignement



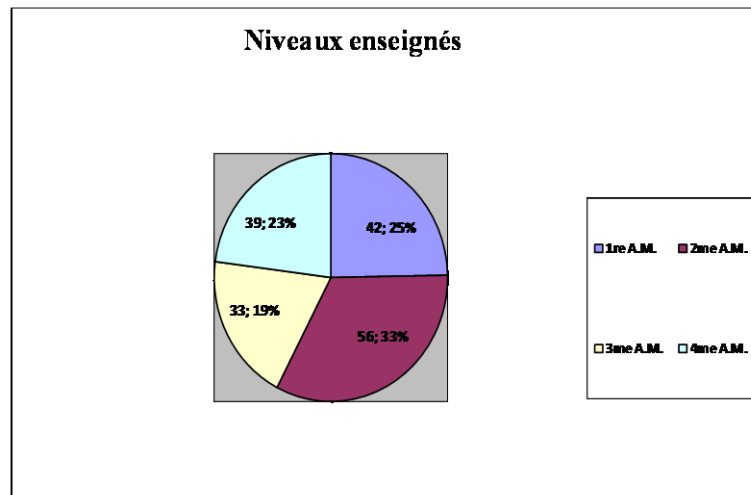
Commentaire :

Nous remarquons que l’effectif enseignant de moins de 10 ans d’expérience domine le panel (65%). Ceci est dû au recrutement massif ces dernières années d’enseignants nouveaux.

Tableau 5.6
Niveaux enseignés⁷²

Niveaux	1 ^{re} A.M.	2 ^e A.M.	3 ^e A.M.	4 ^e A.M.	Total
Nombre	42	56	33	39	170
Pourcentage	24.70 %	32.94 %	19.41 %	22.94 %	100 %

Graphique 5.5
Niveaux enseignés



Commentaire :

Nous constatons que le nombre d’enseignants en 2^e A.M. est le plus élevé (quelque 10% supérieur). L’hypothèse que nous faisons est que arrivé à la 1^{ère} année, l’apprenant est confronté à beaucoup plus d’activités (psychique, physique et intellectuel) qui l’épuisent. Par conséquent, en 2^e année, celui-ci perd de ses capacités d’où l’échec et ce constat du nombre d’enseignants affecté à ce niveau.

⁷² Chaque professeur enseigne deux niveaux. Ce qui explique le nombre de 170.

▪ Pratiques enseignantes :

- Question 1 : Lors de votre enseignement,

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	Vous vous occupez de tous vos élèves	77	90.58 %
2	De ceux qui suivent uniquement.	05	05.88 %
3	Particulièrement de ceux qui sont en difficulté.	10	11.76 %

Commentaire :

90, 58 % des enseignants déclarent s'occuper de tous les élèves pendant leurs enseignements. Mais ceci ne signifie pas qu'ils pratiquent la différenciation. Pour eux, il s'agit d'une pratique qui n'exclut aucun des élèves. Car sur le plan éthique nul enseignant n'admettrait pour son compte d'exclure une partie de ses apprenants.

- Question 2 : Certains élèves ralentissent l'avancée des activités.

- Que faites-vous ?

N°	Items	Nombre de réponses	Pourcentage
1	Vous les prenez en séances de soutien	46	54.11 %
2	Vous réduisez le rythme des activités.	27	31.76 %
3	Vous ne prenez aucune décision	01	1.17 %
4	Vous leur donnez des tâches adaptées.	27	31.76 %

Commentaire :

Nous remarquons que 54 enseignants ce qui représente 63, 52%, représentés dans les cases 2 et 4, pratiquent d'une manière spontanée la différenciation. Ces derniers ont une prédisposition pédagogique à la différenciation qu'il faudra exploiter dans le cadre d'une généralisation possible.

- **Question 3 : Les élèves apprennent à des rythmes différents.**
- **Vous vous occupez particulièrement.**

N°	Items	Nombre de réponses	Pourcentage
1	Des plus rapides.	08	09.41 %
2	Des moins rapides.	52	61.17 %
3	Des plus lents.	23	27.05 %
Autres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 06 enseignants (ce qui représente 07.05 %) pensent qu'il faut travailler avec toutes les catégories de la classe. ▪ 02 enseignants (ce qui représente 02.35 %) pensent qu'il faut adapter son enseignement aux différents niveaux des apprenants. ▪ 01 enseignant (ce qui représente 01.17 %) pense qu'il ne faut s'occuper partiellement que des élèves moyens. 	09	10.58 %

Commentaire :

02 enseignants (ce qui représente 02.35 %) pensent qu'il faut adapter son enseignement aux différents niveaux des apprenants. Nous pouvons considérer que quand il s'agit de vitesse d'apprentissage, les enseignants en général n'ont aucune idée sur la différenciation.

- **Question 4 : Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ?**

N°	Items	Nombre de réponses	Pourcentage
1	Vous formez les groupes de mêmes niveaux,	04	04.70 %
2	Vous formez des groupes de différents niveaux,	50	58.82 %
3	Vous laissez les élèves choisir leurs groupes,	31	36.47 %
Autres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 01 enseignant (ce qui représente 01.17 %) pense former les groupes d'apprenants selon les besoins et / ou de compétences. 		

Commentaire :

04 enseignants ce qui représente 04,70% seulement ont conscience de la différenciation pédagogique car ils adhèrent à la formation des groupes pendant le projet d'écriture en groupes de niveau (faible, moyen, fort). Ce qui nous laisse entendre qu'ils ont conscience que faire travailler les élèves de même niveau ensemble est plus bénéfique car ils estiment que

cette organisation contraint les élèves à l'effort pour fournir un travail puisqu'ils ne peuvent compter sur les forts. Par conséquent, ils apprennent et optimisent leurs apprentissages.

Nous remarquons que 50 enseignants, ce qui représente 59% du panel, atteste la pratique « habituelle » des enseignants, qui consiste à croire que les groupes hétérogènes optimisent le niveau global des élèves : tutorat de l'apprenant (motivation imitation émulation).

31 enseignants ce qui représente 36.47 % du panel atteste l'enseignement classique (habituel).

Par conséquent, nous remarquons que la quasi-totalité du panel, c'est-à-dire 81 enseignants ce qui représente 95, 47% ont de fausses représentation quant à la différenciation.

- Question 5 : Lors de la réalisation du projet pédagogique, les apprenants travaillent-ils⁷³ :

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	En groupes de quatre.	56	65.88 %
2	En binômes.	24	28.23 %
3	Individuellement.	07	08.23 %

Commentaire :

Les réponses 1 et 2 attestent de la différenciation ce qui représente 56 enseignants (66%) et 24 enseignants (28.23 %) du panel font travailler lors du projet pédagogique les élèves en groupe de quatre éléments ou de deux. Le premier est le nombre idéal du travail en groupe si nous voulons placer l'enseignement/apprentissage dans un cadre socioconstructiviste⁷⁴.

07 enseignants (08.23 %) pratiquent un enseignement classique (habituel) lors du projet pédagogique.

⁷³ Deux (02) enseignants n'ont pas répondu à cette question.

⁷⁴ Nous rappelons que l'École algérienne se réfère à cette théorie d'apprentissage.

- Question 6 : Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut⁷⁵ :

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	Un nombre d'apprenants réduit.	51	60 %
2	Des moyens pédagogiques nouveaux.	40	47.05 %
3	Une meilleure disposition des locaux.	08	09.41 %
Autres	▪ 01 enseignant (ce qui représente 01.17 %) pense qu'il faut diversifier les méthodes et les moyens		

Commentaire :

Nous remarquons qu'un nombre important d'enseignants puisqu'ils représentent 51(60%) n'ont aucune conscience de la différenciation car ces derniers postulent la résolution du problème d'apprentissage non par la différenciation mais le nombre réduit des apprenants.

Idem pour les 40 enseignants ce qui représentent 47.05%. Leur pratique n'implique pas non plus la différenciation car ces moyens « égalitaristes » (fournis par l'établissement) maintiendront les mêmes disparités.

La réponse des 08 enseignants ce qui représentent 09.41% du panel implique la différenciation consciente ou inconsciente, eu égard à la disposition standard du mobilier de la salle⁷⁶

- Question 7 : Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement⁷⁷ ?

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	– Oui	80	94.11 %
2	– Non	03	3.53 %

⁷⁵ Idem.

⁷⁶ Tables l'une derrière l'autre ; le bureau de l'enseignant surélevé ; tableau unique...par conséquent, toute autre disposition implique la pratique de la différenciation.

⁷⁷ Idem

Commentaire :

Nous remarquons que 80 enseignants ont répondu par oui, ce qui représente 94.11% du panel choisi. Ce choix n'indique pas nécessairement une pratique de différenciation pédagogique car elle sous-tend une action de remédiation, une mise à niveau normale qu'un enseignant doit appliquer au début de chaque apprentissage. Elle est donc une pratique d'enseignement « habituelle ».

Les 3 enseignants qui représentent 3.53% du panel ont choisi une pratique antipédagogique puisqu'ils ne procèdent pas par une évaluation diagnostique au début de chaque apprentissage.

- Si c'est oui, combien dure cette évaluation⁷⁸ ?

N°	Items (réponses par oui et la durée)	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	Une heure	40	47.05 %
2	Deux heures	20	23.53 %
3	Quatre heures	19	22.35 %
Autres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 01 enseignant (ce qui représente 01.17 %) a répondu selon les besoins des apprenants. ▪ 01 enseignant (ce qui représente 01.17 %) a répondu jusqu'à ce qu'ils acquièrent les mêmes compétences. ▪ 01 enseignant (ce qui représente 01.17 %) a répondu que cela dure 1 ou 2 semaines. 	03	03.53 %

Commentaire :

Nous constatons que 19 enseignants c'est-à-dire 22.35% du panel évaluent leurs élèves pendant une durée de 4 heures (la plus longue durée). Cette durée permet pédagogiquement de caractériser avec plus de précision le niveau initial des apprenants c'est-à-dire le profil d'entrée et par conséquent atteste la différenciation.

⁷⁸ 03 enseignants n'ont pas répondu à cette question.

- Question 8 : Donnez-vous la même consigne à tous vos apprenants ?

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	– Oui	48	56.74 %
2	– Non	37	43.52 %

Commentaire :

37 enseignants ce qui représente 43.52% du panel choisi ont répondu négativement à la question. Ils attestent de la différenciation car il est évident qu'on ne peut attribuer à une classe hétérogène les mêmes tâches ou consignes puisque les niveaux diffèrent.

- Question 9 : Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	- Oui	26	30.58 %
2	- Non	52	61.17 %
Autres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selon les acquis de chaque apprenant. ▪ J'utilise un contenu linguistique spécifié par groupe. ▪ Le niveau varie selon les capacités de chacun. ▪ Selon le niveau. ▪ Selon le niveau de la classe. ▪ Les acquis varient d'un élève à l'autre. ▪ Tout dépend de l'activité, du contenu et des classes. 	07	08.23 %

Commentaire :

Nous remarquons que 52 enseignants ce qui représentent 61.17 du panel (ils sont majoritaire) ont répondu par « non ». Ce choix atteste la différenciation. Les 07 enseignants (8.23%) qui ont répondu autrement, attestent eux aussi la différenciation à leur manière.

- Question 10 : Utilisez- vous une grille critériée lors de vos évaluations ?

N°	Items	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	– Oui	63	77.77 %
2	– Non	18	22.22 %
	– 4 enseignants n'ont pas répondu à la question.		

Commentaire :

Nous considérons que les 18 enseignants (22.22 %) ne procèdent pas à une évaluation rationalisée. Par conséquent, ils sont encore plus éloignés de la différenciation.

- Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants ?

N°	Réponse par oui	Nombre de réponses.	Pourcentage
1	Elle est la même pour tous.	52	82.53 %
2	Elle n'est pas la même pour tous.	11	17.46 %

Commentaire :

Nous remarquons que 17.50 % des enseignants ayant répondu par oui ont tendance à pratiquer d'une façon intuitive la différenciation. La majorité (82%) n'a pas conscience de la différenciation pédagogique puisqu'elle utilise une grille critériée unique. Ce qui laisse entendre que ces enseignants considèrent le niveau de la classe comme homogène. Or c'est un déni de réalité. Ce qui explique l'échec de l'évaluation. Ce fait explique la pérennité d'un enseignement uniforme pour tous les apprenants.

- Si c'est non, comment vous la confectionnez ?

Réponses diverses :

Conception
1) Selon les objectifs d'apprentissage ou la compétence disciplinaire visée.
2) Les apprenants ne reçoivent pas la même consigne donc cette grille d'évaluation va aider l'enseignant à situer la performance de chaque apprenant évalué par rapport à la compétence visée. Elle lui indique son niveau de performance au regard de cette compétence et pas relativement à la performance des autres apprenants.
3) Selon les compétences de l'apprenant.
4) Selon le niveau de l'apprenant.
5) Adaptée au niveau des apprenants moyens.
6) Suivant le niveau de l'élève.
7) Suivant le niveau de l'élève.
8) Selon le niveau.

Conception
9) La tâche demandée est parfois différente donc l'évaluation est forcément différente.
10) Chaque grille est confectionnée selon le niveau de l'élève.
11) Selon le niveau de l'élève.

Commentaire :

11 enseignants ce qui représente 17.46% du panel ont déclaré utiliser une grille critériée mais qui n'est pas la même pour tous les apprenants. Ces derniers proposent des conceptions différentes de grilles critériées. Nous considérons que cette catégorie d'enseignants a aussi conscience de la différenciation.

Conclusion

De façon générale, nous apercevons d'abord que le panel d'enseignants à qui nous avons soumis le questionnaire représente majoritairement des femmes jeunes dont l'expérience pédagogique ne dépasse pas les 10 ans. Puis, sur le plan de la pratique pédagogique la plupart des enseignants ont tendance à pratiquer un enseignement indifférencié.

En effet, la majorité des enseignants déclare s'occuper de tous les élèves en même temps puisqu'ils déclarent donner la même consigne pour tous et proposent des grilles critériées identiques pour tous. Ils ne prennent pas en considération le rythme d'apprentissage des élèves, n'ont aucune idée sur la formation des groupes de niveaux et préfèrent travailler avec des classes dont le nombre est restreint. Toutes ces représentations déclarées par les enseignants attestent de la non-connaissance des principes de différenciation pédagogique.

Ainsi, nous confirmons notre hypothèse selon laquelle la plupart des enseignants n'ont aucune notion de la pratique différenciée. C'est ce qui motive notre recherche expérimentale.

CHAPITRE 6 :
LE PROJET PÉDAGOGIQUE 1
avec mise en œuvre de la démarche
de différenciation

Introduction

Le projet pédagogique Un (1) qui est l'objet de notre expérimentation, il s'intitule : « *Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure⁷⁹ pour expliquer comment vivre sainement* ». Il est constitué de trois (3) séquences. La première s'intitule « *J'explique l'importance de se laver correctement* », la deuxième « *J'explique l'importance de manger convenablement* » et la troisième « *J'explique l'importance de bouger régulièrement* ».

Chacune des trois séquences comporte les activités suivantes :

1. Une situation d'oral avec des visuels⁸⁰ à découvrir et à commenter ;
2. Une situation d'identification avec plusieurs textes à lire pour en distinguer le texte explicatif ;
3. Un seul et même texte pour une lecture /compréhension (lecture silencieuse) et une lecture entraînement (lecture expressive) ;
4. Des notions de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe à développer à partir de textes courts ;
5. Un atelier d'écriture, dans lequel les apprenants découvrent des textes-modèles et des activités leur permettant de s'entraîner en vue de réaliser la meilleure production écrite possible. Des outils d'évaluation les aideront à améliorer leurs textes ;
6. Une lecture-plaisir exploitée en classe qui sera une source d'échange et d'enrichissement.

Ce chapitre développe les trois principales étapes du processus général de *l'enseignement différencié*. D'abord, il expose la mise en œuvre de *la démarche différenciée* dans le travail de groupe sur le terrain de l'enseignement/apprentissage. Ceci consiste à faire participer les apprenants à la construction des apprentissages en leur laissant la liberté de s'organiser et de se prendre en charge. Puis, il donne des exemples d'activités autonomes, d'auto- et de co-évaluations formatives grâce à un cadre socio-pédagogique souple favorisant le développement sociocognitif des apprenants. Enfin, ce dispositif, ponctué à chaque fin de séquence par une autoévaluation formative, permet aux apprenants de s'interroger sur leur travail et de chercher des stratégies correctives afin de progresser et d'être de plus en plus autonomes.

⁷⁹ Livre, ouvrage broché, peu volumineux. *In le Petit Robert*.

⁸⁰ Un minimum est disponible dans le manuel de l'élève.

6.1. Le diagnostic initial

Nous avons déjà évoqué la notion d'évaluation dans le chapitre 2. Nous rappelons qu'elle est définie d'une manière générale comme « la prise d'informations en vue de prendre des décisions. » (STUFFLEBEAM D. : 1980 : 48).

En effet, la prise d'informations suppose en amont un choix stratégique de démarches, de dispositifs, et d'instruments de mesure (grilles critériées, notes chiffrées, moyennes des notes, etc.), et en aval, une interprétation des informations recueillies et de prise de décisions quant aux interventions pédagogiques dans la situation d'enseignement ultérieure.

L'évaluation est donc un moyen pour atteindre les buts assignés aux apprentissages et à « la diversification de l'enseignement » comme remède à l'hétérogénéité des classes et aux difficultés de certains apprenants.

6.1.1. Première phase : État des lieux (élaboration d'un diagnostic initial)

Avant l'entame du projet Un (1), tout en respectant la vision curriculaire des programmes, qui prône le « décloisonnement » entre les cycles, les années et les projets, une évaluation diagnostique est mise en œuvre ciblant les connaissances et les compétences supposées être installées et développées pendant le cycle Primaire. En particulier lors de la 5^{ème} A.P. (cf. annexe n° p.). Ce diagnostic a, premièrement, pour but de confronter les apprenants à une épreuve contenant les compétences supposées être développées durant le cycle primaire dans le but de connaître leur profil d'entrée et, deuxièmement, à former les groupes de niveau (faible – moyen – bon) à partir des résultats obtenus. Cet état des lieux nous servira à enclencher notre démarche de différenciation pédagogique dans les séquences. Pour ce faire, nous nous référons à H. PRZESMYCKI qui définit le diagnostic initial comme suit :

Le diagnostic sert alors à faire le point sur les acquisitions des élèves à un moment donné par rapport aux prérequis de la discipline. À partir de ces résultats, l'enseignant pourra organiser une séquence de pédagogie différenciée. 2004 : 70

À ce stade, il s'agit d'analyser qualitativement les capacités initiales des apprenants : fixer les premiers repères en matière de compétences linguistiques et textuelles, afin d'en dégager des axes d'apprentissage, si possible diversifiés ; c'est-à-dire appropriés aux aptitudes multiformes et indépendantes du « *savoir-expliquer* ».

Nous prévoyons de resserrer cet objectif général du projet (thème) en objectif spécifique (sujet), du fait de la diversité prévisible des compétences linguistiques et textuelles écrites des

apprenants de telle manière qu'ils traiteront autour du verbe « Expliquer⁸¹ » des sujets différents assez diversifiés adaptés à leurs niveaux.

Ce diagnostic de positionnement⁸² est proposé aux apprenants pendant une semaine (cf. *chapitre méthodologique ; protocole du diagnostic initial p.109*). Ce qui équivaut à quatre séances. Il se compose de cinq (5) activités d'évaluation. Ces dernières évaluent les acquis des élèves au seuil de la 1^{re} A.M. Ces évaluations nous permettent de dresser un bilan d'état des lieux qui, selon nous, sera le plus proche des compétences effectives des apprenants.

Ce test de positionnement est centré sur les activités suivantes :

- L'écrit : compréhension et production ;
- Lecture orale ;
- Points de langue.

Une grille d'évaluation critériée⁸³ nous permet par la suite de former les groupes de niveau (Faible, Moyen, Bon). Le tableau ci-dessous le montre :

Tableau 6.1
Classement des groupes de niveaux

Groupes	Bon		Moyen		Faible	
1	Nom	Prénom	Nom	Prénom	Nom	Prénom
2						
3						

6.2. Étapes du processus et situation du projet dans le manuel

6.2.1. Deuxième phase : Contrat d'apprentissage/négociation du projet pédagogique

- Lecture de l'intitulé

⁸¹ Expliquer : Donner les renseignements nécessaires à quelqu'un pour lui faire comprendre quelque chose. Donner la raison, le motif d'une situation ou d'un comportement. (*Petit Robert*).

⁸² Voir contenu du diagnostic en annexe p. ...

⁸³ Voir annexe p. ...

« *Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement* »

6.2.1.1. Lancement du projet et motivation

La réussite d'un projet pédagogique dépend de la façon dont sont transmises les informations sur son contenu, ses objectifs et le protocole de son déroulement au partenaire concerné qui est l'apprenant.

Informé avant tout les apprenants du projet pédagogique est nécessaire, car les pratiques novatrices de la *démarche différenciée* pourraient les déstabiliser. Elles modifieraient leurs habitudes scolaires acquises le long de leur cursus, leur méthode de travail et leur mode de relation à l'enseignant et aux pairs.

Pour être constructif et éviter cette perturbation psychique et psychomotrice⁸⁴, l'enseignant fixe, dès le départ, les règles du jeu aux apprenants. Autrement dit, il leur présente et explique clairement les objectifs du projet à réaliser, les moyens et les supports envisagés pour les atteindre, les contenus, les modalités de travail et la durée de réalisation en terme de semaines et mois car beaucoup d'éléments de la réussite du projet pédagogique se jouent là.

L'apprenant en gardera une trace écrite sur son cahier. C'est cela ce que nous entendons par contrat d'apprentissage.

Concernant le projet 1, sujet de notre étude, l'enseignant commence par mettre à la disposition des élèves quelques produits cosmétiques (shampooing, savon, dentifrice, etc.) et autres objets divers (brosse à dents, serviette, lingettes, etc.) qui servent à l'hygiène du corps suivis d'images montrant comment se laver et être propre. Puis des photos illustrant des maladies telles que la carie dentaire, la gale, le choléra, etc. Une discussion s'engage autour de ces supports et documents ; et différentes questions sont posées pour un éveil de conscience et pour la sensibilisation à l'urgence de prendre soin de son corps afin d'éviter des maladies dangereuses.

Étape 1 : Découvrir l'objet-projet (utilisation des supports).

- **Reconnaissez-vous ces objets ?**

Oui,

⁸⁴ Réaction psychique induisant un comportement moteur : se mettre debout pour répondre, écrire, etc.

Ce sont des produits cosmétiques. C'est un shampoing, un savon, des lingettes ;

Une bouteille d'eau, de la salade, des carottes, des fruits ;

Un vélo, la course, le sport.

- à quoi servent-ils ?

On se lave / nettoie avec ces produits ;

On les mange ;

On marche / court avec, on fait du sport avec.

- Où peut-on les trouver dans la maison ?

Ces produits, on peut les trouver dans la salle de bain, aux toilettes, dans la cuisine, etc.

- Sont-ils importants ?

Oui.

- Pourquoi ?

Pour ne pas avoir des microbes ;

Pour ne pas tomber malade ;

Pour être en bonne santé.

- Que faut-il faire alors pour se protéger des maladies et être en bonne santé ?

Il faut se nettoyer, se laver, boire beaucoup d'eau, manger souvent des légumes et des fruits et faire du sport, etc.

- Quel est alors notre but dans ce projet ?

Notre but est d'expliquer comment éviter les maladies pour vivre sainement.

Étape 2 : Identifier le type du texte à étudier

- Dans l'intitulé du projet 1, il y a le mot « brochure ». Cherchez dans le dictionnaire sa définition.

Brochure : nf. Petit livre relié, dont les feuilles sont assemblées avec une couverture légère.

Exemple : Cette brochure montre comment préserver l'environnement.

- Que va-t-on réaliser alors dans ce projet 1 ?

Nous allons réaliser une brochure qui expliquera comment prendre soin de son corps pour vivre sainement.

- Dans quels types de textes trouve-t-on ce genre d'explications ?

Explicatifs

- Quels genres de documents contiennent ces textes ?

Les affiches, les dépliants, les magazines, les publicités, etc.

- **Quel type de texte allons-nous étudier ? narratif - descriptif-prescriptif-explicatif.**

Le texte explicatif.

- **Nous allons donc, à l'occasion de la journée mondiale de la propreté et de l'alimentation, élaborer un projet qui sera sous forme de brochure pour expliquer comment vivre sainement.**

- **L'information dans le texte explicatif ; à quelles questions doit-elle répondre ?**

Pourquoi ? Comment faire (agir) ?

6.2.1.2. Problématique (partir de l'individu⁸⁵-apprenant)

L'enseignant propose une situation de départ. Elle consiste à éclairer sur le choix et la description de l'objectif à atteindre par le biais du projet proposé. Il sera donc judicieux que l'enseignant sollicite les pensées, les connaissances, les sentiments et les comportements adoptés par les apprenants dans le projet à réaliser en posant quelques questions préalables.

- **Que faut-il faire quand on se réveille le matin ?**

Il faut se laver

- **Avec quoi on se lave ?**

Avec du savon, du savon liquide, etc.

- **Pourquoi ?**

Pour être propre.

- **Avant de manger, que faut-il faire aussi ?**

Se laver les mains.

- **Pour quelle raison ?**

Pour enlever les microbes, ne pas être malade.

- **Après avoir mangé que faut-il faire ?**

Il faut se brosser les dents.

- **Avec quoi ?**

Avec du dentifrice.

- **Faites-vous du sport ?**

Oui.

⁸⁵ Nous spécifions ici *individu* parce que notre recherche requiert le travail en groupe.

- Pourquoi ?

Pour être fort, en bonne santé, en bonne forme.

- Est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi faut-il se laver, bien manger et boire et faire du sport ? (C'est la question centrale).

Pour avoir une bonne santé et bien vivre.

- Quel thème allons-nous alors aborder ?

La bonne santé et ses avantages.

- Quel est notre but (objectif) ?

Informar les élèves et leur faire expliquer comment prendre soin de leur santé en se lavant convenablement, en mangeant bien et en faisant du sport afin de vivre sainement.

- La logique de l'information répond aux questions Quoi ? Comment ? Pourquoi ?

- Le texte explicatif à partir de quoi ?

D'images, de photos, de dessins, de dépliants, etc.

- Vos projets (produits) seront présentés sous forme de brochure et montrés aux autres élèves des autres classes. (socialisation)

▪ Conclusion

Par voie de conséquence, lorsque l'enseignant enclenche un processus d'enseignement/apprentissage, il procède d'abord par un état des lieux sous forme d'évaluation primaire qui informe l'enseignant sur le profil d'entrée des apprenants afin de les classer par ordre décroissant, du plus fort au plus faible; dans une vision d'adaptation et de différenciation pédagogique. Puis, il présente le processus et la situation du projet à réaliser proposés dans le manuel scolaire. Ce processus d'enseignement/apprentissage requiert de la part de l'enseignant qu'il installe un contrat d'apprentissage à négocier avec les apprenants dans le but de les motiver en les confrontant à une problématique nouvelle qui nécessite pour sa réalisation de nouvelles connaissances sous forme de savoir, savoir-faire et attitudes. Tout cela dans un cadre socioconstructiviste qui s'appuie sur la pédagogie active.

6.2.1.3. Présentation détaillée du contenu du projet 1

A. Découverte des Séquences du projet et leurs thèmes

- Le projet 1 se compose de combien de séquences ?

Le projet trois (1) comprend deux (3) séquences.

- Combien dure chaque séquence ?

Chaque séquence dure environ une vingtaine de jours.

- Quels sont les thèmes abordés dans chacune ?

La première séquence fera découvrir aux apprenants l'importance de l'hygiène corporelle afin de préserver la santé et éviter les maladies à travers des supports oraux ou visuels, des textes explicatifs qu'il étudiera dans chaque activité (oral, lecture, points de langues et écriture).

Dans la deuxième, ils découvriront comment bien se nourrir en évitant la malbouffe et les boissons sucrées à travers des supports oraux et visuels, des textes explicatifs qui informent sur l'importance de manger convenablement tels les fruits, les légumes, les fruits, etc.

Dans la troisième, les élèves expliqueront l'importance du sport dans la vie de l'homme et ses avantages pour être en bonne forme et éviter certaines maladies graves, à travers des supports oraux et visuels, des textes qu'ils découvriront dans chaque activité d'enseignement.

B. Moyens linguistiques à étudier en rapport avec le type du texte

L'enseignant présente les points de langue qui seront travaillés dans chaque séquence du projet trois (1). D'une manière générale, il s'agit de :

1. **La structure du texte explicatif ;**
2. **Les modalités du texte explicatif :** l'énonciateur neutre, l'information, la vulgarisation, l'explication ;
3. **Le lexique de l'explicatif :** le vocabulaire précis et technique, définitions de dictionnaires, les procédés explicatifs ;
4. **La ponctuation :** les tirets, la virgule (la juxtaposition), les deux points, etc. ;
5. **Les modes et temps de conjugaison :** le présent de l'indicatif à valeur de vérité générale ;
6. **L'ordre des actions :** la successivité, la numération ;
7. **Les rapports logiques :** les substituts lexicaux ;
8. **Les types de phrases :** la phrase déclarative.

Nous rappelons que dans chaque projet, ces contenus linguistiques (vocabulaire et points de langue) en rapport avec le type de texte exploité, sont structurés dans les séquences et les différentes séances-activités de la manière suivante :

Tableau 6.2
Contenu linguistiques du projet

PROJET 1	
Séquence 1 « J'explique l'importance de se laver correctement »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulaire : La nominalisation à base verbale : (les suffixes –age, -ement, -ation). Les substituts grammaticaux : les pronoms et les déterminants ▪ Grammaire : La phrase déclarative : la forme affirmative et négative. ▪ Conjugaison : Les verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif. Le présent de vérité générale. ▪ Orthographe : L'accord du verbe avec le sujet : un sujet / plusieurs verbes, plusieurs sujets / un verbe.
Séquence 2 « J'explique l'importance de manger convenablement »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulaire : Les synonymes et les périphrases : Ex. la truffe = le champignon / le terfes = la truffe du désert. ▪ Grammaire : L'expansion du groupe nominal : Utilisation de l'adjectif qualificatif et du complément du nom. ▪ Conjugaison : Les verbes du 2^e groupe au présent de l'indicatif. ▪ Orthographe : L'accord de l'adjectif qualificatif.
Séquence 3 « J'explique l'importance de bouger régulièrement »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocabulaire : Les connecteurs d'énumération : Ex. d'abord, ensuite, puis, ... ▪ Grammaire : L'expansion du groupe nominal : la relative par « qui ». ▪ Conjugaison : Les verbes du 3^e groupe au présent de l'indicatif : Ex. partir, rendre, vouloir + être et avoir. ▪ Orthographe : Les signes de ponctuation : Ex. la virgule (,), le tiret (-), les deux points (:), le point (.)

C. Évaluation

L'enseignant procède aux modalités d'évaluation suivantes :

- Exercices oraux et/ou écrits, Q.C.M., grille à remplir, vrai ou faux, etc.
- Le travail est réalisé en binômes ou en groupe de quatre éléments.

6.2.1.4. Formation des groupes de niveau et choix des sujets

Durant l'activité de la négociation du projet, l'enseignant forme les groupes de niveau à savoir Faible, Moyen et Fort. Pour ce faire, il se réfère aux résultats de l'évaluation diagnostique utilisée comme un test initial qui a un but de positionnement⁸⁶. Ensuite, il autorise à chaque groupe de niveau de choisir ses éléments pour installer une certaine sérénité et confiance. Puis, il propose des sujets variés plus ou moins difficiles, ayant une relation avec les trois thèmes généraux du projet un (1). Enfin, il les présente et les explique. L'objectif visé est d'installer une certaine autonomie et de savoir gérer l'enseignement dans un groupe-classe d'apprenants de niveaux hétérogènes.

6.2.2. Troisième phase : Mise en œuvre pratique du projet 1 :

L'enseignant introduit le thème de la préservation de la santé pour une vie saine en termes d'actions (environ 15 min.) :

- 1) L'enseignant invite les élèves à proposer des questions sur les causes de la maladie et les solutions qu'il faudrait adoptées pour l'éviter. (Les questions seront proposées par les apprenants).
- 2) Il sélectionne ces questions afin de les adapter aux apprenants regroupés par niveaux. (Faible, Moyen, Bon). Comme suit :

▪ Niveau faible
1) Pourquoi on tombe malade ?
2) Qu'est-ce qu'on doit faire pour ne pas tomber malade ?
▪ Niveau moyen
1) Quelles sont les maladies qu'on pourrait avoir ?
2) Quels sont les gestes qu'on pourrait faire au quotidien pour éviter ses maladies ?
▪ Niveau bon
1) Quels sont les gestes qu'on pourrait faire au quotidien pour éviter ses maladies ?
2) Qui pourrait nous expliquer comment il faut prendre soin de notre santé ?

⁸⁶ Le résultat de ce test permet à l'enseignant de classer les apprenants en ordre décroissant de la moyenne la plus élevée à la moins élevée.

- Les apprenants de chaque groupe interagissent et échangent entre eux pour donner leurs réponses.
 - L’enseignant passe dans les groupes.
-

6.2.2.1. Séquence 1 : « J’explique l’importance de se laver correctement »

- Situations de départ pour chaque groupe de niveau :
- Le groupe de niveau bon (G.N.B.)

Ma santé et moi

L’association de « **défense, d’éducation et d’information du consommateur** », organise chaque année des rencontres avec des collégiens pour leur parler de la « malbouffe ». A cela, il faut également ajouter le manque d’hygiène dans certains lieux de restauration rapide. Cette année, c’est votre classe qui est chargée d’accomplir un long travail d’information auprès de vos camarades d’établissements voisins pour leur expliquer l’importance de cette opération de sensibilisation.

Vous mènerez une enquête auprès des services d’hygiène de votre ville pour recueillir des statistiques récentes sur le sujet. Ensuite, vous rédigerez de courts textes explicatifs pour encourager vos camarades à bien se nourrir. Enfin, vous illustrerez vos affiches avant de les coller sur des panneaux mobiles disposés dans la cour de l’établissement.

- Le groupe de niveau moyen (G.N.M.)

Le fils de votre voisin est malade, le médecin détecte un kyste hydrique qu’il faut enlever le plutôt possible et d’ajouter que les mains sales sont à l’origine de cette maladie.

Expliquez à tous les enfants qui le connaissent l’utilité de l’hygiène du corps en général et l’importance de se laver les mains en particulier.

- Le groupe de niveau faible (G.N.F.)

Après le déjeuner, un de vos camarades de classe a senti des douleurs au ventre. Après consultation, le médecin a conclu à une contamination alimentaire.

Rédigez un texte pour expliquer l’importance de se laver les mains.

1) ACTIVITÉ DE L'ORAL : COMPRÉHENSION ET EXPRESSION

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Manuel scolaire p. 11
 - Illustrations : savon, shampoing, dentifrice, etc.
- **Titre** : J'observe et j'analyse les images.
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable de donner à ses camarades les raisons pour lesquelles il devra utiliser les produits d'hygiène pour préserver sa santé en utilisant le « coffre-à-mots » suivant :

Noms	La propreté, l'hygiène, la saleté, le savon, le dentifrice, le shampoing, la brosse à dents, le corps, la toilette, le bain, la douche, les mains, le coton-tige (à utiliser avec prudence), les dents, le médecin, la santé, etc.
Verbes	Se laver, sentir, faire, se nettoyer, se brosser, prendre, manger, dormir, se réveiller, prier, sortir, informer, expliquer, etc.
Adjectifs	Propre, sain, bon, corporelle, sale, blanche, mauvais, etc.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Montrer des photos de ces produits d'hygiène, etc.
- Montrer des images de maladies : grippe, diarrhée, gastro-entérite, fièvre, etc.
- Faire établir un lien entre les photos qui correspondent aux différentes aux produits d'hygiène et les maladies.
- Ces photos ont un point commun, lequel ?
- Utiliser les mots fournis dans le « coffre-à-mots ».

2. Compréhension collective :

▪ Questions :

- Quelle est la pièce de la maison où on peut trouver ces produits ?
- Regarde la gravure. Peux-tu nommer les produits posés sur l'étagère et le lavabo ?
- Pourquoi les utilise-t-on ?
- Peux-tu citer d'autres produits qu'on peut utiliser dans ce lieu ?
- Qui peut expliquer pourquoi ce lieu est important ?

▪ Pré-écoute :

- À quoi vous fait penser le mot *hygiène* ?

- Écoutez ce texte puis répondez aux questions.

▪ **1^{re} écoute (tous les groupes de niveau) :**

- Demander aux apprenants de trouver le thème du texte et le problème posé.

Pourquoi faut-il se laver les mains quotidiennement ?

Les mains sont des nids à microbes. Elles sont en contact avec des matières fécales, des fluides corporels, des aliments contaminés. Ces **microbes se transmettent donc par les mains**.

Alors pour éviter le pire, il est très important de **bien se laver les mains**, régulièrement.

Pour que les mains soient correctement lavées, il faut utiliser du savon, frotter au moins 30 secondes et bien les sécher. **Parce que cela permet de réduire le risque de transmission des germes responsables de maladies infectieuses** telles que la gastro-entérite et autres maladies diarrhéiques, la grippe, les infections cutanées et oculaires, les vers intestinaux, etc.

Parce que vous utilisez un téléphone portable, sur lequel cohabitent des milliers de types de bactéries différentes. **Parce que vous utilisez un ordinateur**, dont le clavier contiendrait plus de bactéries que la lunette de vos toilettes, **Parce que vous prenez les transports en commun**, qui sont des foyers à germes. Enfin, ces **bactéries peuvent rester vivantes 3 heures sur vos mains**.

www.passeportsante.net.fr

3. Prise en charge de la différenciation

▪ **2^{ème} écoute (groupes de niveau séparés) :**

- Présenter trois compréhensions du texte adaptées à chaque groupe de niveau.

▪ **Groupe de niveau faible :**

- Quel est le titre de ce texte ?
- À qui il s'adresse ?
- Quel est le problème posé ?

▪ **Groupe de niveau moyen :**

- Quel est le titre de ce texte ?
- À qui il s'adresse ?

- Quel est le problème posé ?
- Quelle est la phrase donnée sous forme de question ?
- Comment peut-on avoir des microbes ?
- Quels sont les mots qui renvoient aux microbes ?

▪ **Groupe de niveau bon :**

- Quelle est la phrase donnée sous forme de question ?
- Comment peut-on avoir des microbes ?
- Quels sont les mots qui renvoient aux microbes ?
- Comment peut-on éviter ces microbes ?
- Pourquoi ? Cite quelques exemples.
- Quel est le but du texte ?

- Demander aux apprenants, toujours par niveau, de mettre en commun leurs réponses aux questions et de les comparer.

▪ **3^e écoute (tous les groupes de niveau) :**

- Les apprenants vérifient une dernière fois leurs réponses.

✓ **À votre tour de vous exprimer**

- Donne à tes camarades les raisons pour lesquelles nous devons se laver les mains plusieurs fois par jours.

• **Le groupe de niveau faible donnera une seule raison.**

• **Le groupe de niveau moyen donnera deux à trois raisons.**

• **Le groupe de niveau fort donnera plus de raisons qu'il peut.**

- Demander aux apprenants, toujours par niveau, de mettre en commun leurs réponses aux questions et de les comparer.

4. Synthèse :

- Faire répéter oralement la production du groupe de niveau faible ; et au fur et à mesure la faire compléter par les productions des groupes de niveau moyen et fort.
- Écrire la synthèse complète au tableau.

✓ Le savez-vous ?

Pour formuler une explication claire et précise, des outils appelés « procédés explicatifs » sont nécessaires. Durant cette première séquence, tu te familiariseras avec l'un d'eux : la définition. Cela consiste à définir un mot, un objet, etc. Les signes de ponctuation utilisés pour « la définition » sont les deux points (:).

2) ACTIVITÉ D'IDENTIFICATION DES TYPES DE TEXTES

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Textes du manuel scolaire p. 12
- **Titres des textes** :
 - **Texte 1 : Pourquoi se laver les mains ?**
d'après « L'hygiène des enfants en question », Brochure sur la santé (2012).
 - **Texte 2 : Le tabac tue**
Agence Presse Service (4 mai 2016)
 - **Texte 3 : Ma première année d'écolier**
Ben Belkahla, L'enfance de Mohamed (2001)
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable de lire les textes, de découvrir les thèmes et d'en distinguer les types de texte : narratif / informatif / explicatif.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Prise en charge de la différenciation

L'enseignant propose trois textes à lire et à comprendre adaptés aux différents niveaux :

▪ Textes 1 :

Pourquoi se laver les mains ?

On se lave les mains parce que les microbes passent facilement d'une personne à une autre. De la même manière, ils passent d'un objet à une personne. Se laver les mains, se couvrir la bouche et le nez quand on tousse ou quand on éternue nous permet donc d'éviter d'être malades et de rendre les autres malades. En effet le toussotement et l'éternuement peuvent transmettre des maladies graves.

D'après « L'hygiène des enfants en question » Brochure sur la santé (2012)

▪ **Texte 2 :**

Le tabac tue

Quelque 45 personnes décèdent quotidiennement en Algérie à cause du tabac, a-t-on appris lors d'une journée de sensibilisation organisée au profit de 120 lycéens de la wilaya d'Oran. Le Professeur Salah Lellou, chef du service pneumologie de cet établissement hospitalier a soutenu que le tabac réduit l'espérance de vie du fumeur de 7 années.

Agence Presse Service (4 mai 2016)

▪ **Texte 3 :**

Ma première année d'écolier

Aucun souvenir de ma première année d'écolier ?

Si, quand même. Mais pas des images, des choses plutôt qui me sont entrées dans la peau et que je sens encore physiquement, si j'y pense : l'odeur du réfectoire par exemple, une odeur de propre qui piquait un peu le nez; le savon ! Ah ! Le savon fixé à une tige, je le serrais fort dans mes petites mains pour en mettre le plus possible. Quel luxe ! Et ces lavabos à notre taille, si blancs, avec de beaux miroirs !

*Ben Belkahla, L'enfrance de Mohamed
Marsa Editions (2001)*

2. Je vérifie la compréhension du texte

▪ **Les élèves de niveau faible liront les textes 1 et 2.**

▪ Dans ce texte, il s'agit de :

- 1) de santé ;
- 2) d'hygiène ;
- 3) d'une brochure destinée aux enfants ;
- 4) d'une agence de presse.

- **Choisis la bonne réponse.**

▪ Quel est le thème du texte ?

- 1) La santé ;
- 2) Les dangers du tabac.

- **Choisis la bonne réponse.**

▪ Ce texte sert à :

- 1) Informer ;
- 2) Expliquer.

- **Choisis la bonne réponse.**

▪ Niveau moyen lira les textes 2 et 3

▪ Dans ce texte, il s'agit de :

- 1) de santé ;
- 2) d'un roman ;
- 3) d'une agence de presse ;
- 4) d'un souvenir d'école.

- **Choisis la bonne réponse.**

▪ Ce texte sert à :

- 1) raconter
- 2) informer

- **Choisis la bonne réponse.**

▪ Niveau fort lira les 3 textes

▪ Dans le texte, il s'agit de :

- 1) de santé ;
- 2) d'hygiène ;
- 3) d'une agence de presse ;
- 4) d'un roman ;
- 5) d'une brochure destinée aux enfants ;
- 6) d'un souvenir d'école.

- **Choisis la bonne réponse.**

▪ Ce texte :

- 1) raconte
- 2) explique
- 3) informe

- **Choisis la bonne réponse.**

✓ **Synthèse :**

- Un texte de type narratif sert à raconter une histoire, un souvenir, un événement.
 - Le texte informatif sert à informer
 - Le texte explicatif ressemble au texte informatif à la différence qu'il fournit des explications.
 - Le but du texte explicatif est de traiter le sujet plus en profondeur en répondant aux questions pourquoi et comment.
-

3) ACTIVITÉ : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Manuel scolaire p. 14
- Illustrations représentant des produits d'hygiène des mains
- **Titre** : Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable de lire et de comprendre le fonctionnement d'un texte explicatif.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Faire découvrir aux apprenants un savon liquide.
- Où peut-on trouver ce produit ?
- Comment l'appelle-t-on ?
- Qui peut nous dire comment on l'utilise ?

2. Découvrons le texte

Des gestes simples pour une bonne hygiène de vie

À la maison et à l'école, les adultes te parlent régulièrement de l'importance d'avoir les mains propres. Pourquoi le lavage des mains est-il si important ?

Le lavage des mains consiste à se débarrasser des saletés, des matières grasses et des microbes qui passent facilement d'une personne à une autre. De la même manière, ils passent d'un objet à une personne. Se laver les mains, se couvrir la bouche et le nez quand on tousse ou quand on éternue nous permet donc d'éviter d'être malades et de rendre les autres malades. En effet, le **toussotement** et l'**éternuement** peuvent transmettre des maladies graves.

C'est le chercheur français Louis Pasteur qui nous a le plus appris à nous protéger des microbes.

D'après « L'hygiène des enfants en question » Brochure sur la santé (2012)

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Répondez aux questions suivantes :
 - Quel est le titre du texte ?
 - Quelles est la source ?
- Relisez et découvrez
 - Qui parle dans le texte ?
 - À qui ?

- Au sujet de quoi ?
- Pourquoi ?

4. Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois (3) compréhensions du texte adaptées aux différents groupes de niveau.

- Groupe de niveau faible :

Questions :

- A. Relève du texte la phrase qui définit le lavage des mains.
- B. Souligne dans le texte la phrase qui questionne.
- C. Souligne la phrase qui explique.
- D. Souligne la phrase qui conclue.

- Groupe de niveau moyen :

Questions :

- A. Que risquent les personnes qui n'ont pas une bonne hygiène des mains?
- B. Que faut-il faire pour éviter de rendre les autres malades?
- C. Cherchez dans le dico. le sens du mot : « tousotement, éternuement ».

- Groupe de niveau fort :

Questions :

- A. Pourquoi les microbes sont-ils dangereux ?
- B. Réponds aux questions suivantes avec tes propres mots.
 - Pourquoi se couvrir la bouche quand on tousse ?
 - Pourquoi se laver les mains ?
- C. Retrouve dans le texte le radical des mots en gras. Que remarques-tu ?

- Les apprenants mettent en commun leurs réponses et les comparent.
- Avec l'aide de l'enseignant, ils effectuent une correction.

✓ **Le savez-vous ?**

La définition est un des procédés explicatifs que tu as appris. En voici un exemple. *Un microbe : nom masculin, être vivant très petit qu'on ne peut voir qu'au microscope et qui provoque des maladies. (Dictionnaire Le Robert.*

✓ **Vers l'écriture**

- Pour expliquer et/ou informer, on utilise souvent des définitions, des procédés explicatifs.
-

4) ACTIVITÉ : LECTURE ENTRAÎNEMENT (EXPRESSIVE)

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Manuel scolaire p. 15
 - Illustrations représentant des produits d'hygiène des mains
- **Titre** : Des gestes simples pour une bonne hygiène corporelle
- **Objectifs** : À la fin de l'activité l'apprenant sera capable de lire oralement d'une manière correcte un texte explicatif à dominante informative.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez l'image.
- Que représente-t-elle ?
- Comment appelle-t-on ce produit ?
- Quelle hygiène représente-t-elle ?

2. Lecture magistrale⁸⁷

- Les apprenants suivent et écoutent.

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Le texte comprend combien de parties ?
- Quelle partie est la plus grande ?
- Le texte répond à quelle question ?
- Il s'agit donc du lavage de quelle partie du corps ?

- **Complétez le tableau :**

Questions	Réponses
Pourquoi le lavage des mains est-il si important ?	
Pourquoi se couvrir la bouche quand on tousse ?	

4. Prise en charge de la différenciation :

- Approfondir la compréhension des textes
 - Lecture expressive

⁸⁷ Il s'agit du même texte étudié en compréhension de l'écrit.

- L'enseignant propose trois (3) activités de lecture orale distinctes adaptées à chaque groupe de niveau.

- **Groupe de niveau faible :**

- **Lecture du 1^{er} paragraphe :**

1. Étude et analyse du son [ã]

- Je vois —————> importance / j'entends —————> [ã]

- Régulièrement / Important.

2. Trouve dans le texte d'autres mots qui ont le même son.

- facilement – toussotement – éternuement.

3. Peux –tu donner d'autres mots ayant le même son ?

- **Groupe de niveau moyen :**

- **Lecture du 2^e paragraphe**

1. Lecture expressive des phrases.

- **Faire attention à :**

- La correspondance graphie/phonie,
- L'articulation,
- Le rythme,
- L'articulation.

2. Proposez d'autres mots ayant le son [ã].

- **Ex. : enfant.**

- **Groupe de niveau fort :**

- **Lecture intégrale du texte**

1. Lecture expressive des phrases.

- **Faire attention à :**

- La correspondance graphie/phonie,
- La prosodie,
- L'intonation,
- Le ton,
- L'articulation,
- Le rythme,
- la ponctuation

2. Utilisez le dictionnaire et expliquez les mots :

- **toussotement - éternuement – saleté – microbes.**

3. Présentez Louis Pasteur.

5. J'en parle avec mes camarades

- Dans le texte de lecture, l'auteur explique l'importance de se laver les mains et de se brosser les dents. Ce sont des gestes que tu effectues quotidiennement.
- A quel moment précis le fais-tu et pourquoi ?

✓ **Le savez-vous ?**

*Le texte explicatif ressemble au texte informatif à la différence qu'il fournit des explications. Le but du texte explicatif est de traiter le sujet plus en profondeur en répondant aux questions **pourquoi ? Et comment ?***

5) ACTIVITÉ : VOCABULAIRE

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Manuel scolaire p.16
 - Illustrations représentant différentes maladies, seringue, médicaments, etc.
- **Titre** : La nominalisation à base verbale
- **Objectifs** : À la fin de l'activité l'apprenant sera capable d'identifier les noms construits à partir de verbes et d'employer les suffixes pour former les noms.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez les images.
- Que représentent-elles ?
- Comment appelle-t-on ces maladies ?
- Comment peut-on les éviter ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

À quoi servent les UDS ?

Les Unités de Dépistage et de Suivi du Ministère de la Santé contrôlent l'hygiène des établissements scolaires, dépistent, suivent et prennent en charge les différentes affections comme les caries dentaires, les problèmes liés à la vue, l'asthme et le diabète. Ils s'occupent aussi de la vaccination des enfants. Tous ces efforts participent à l'amélioration de la santé des jeunes algériens.

El Moudjahid du 09.08.2012

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le sujet du texte ?
- Quel rôle joue ce texte ?

4. Observe et relève

- Quel est le rôle des unités de dépistage de suivi ?
- Retrouve dans le texte le nom qui correspond au verbe souligné. Que remarques-tu ?
- Relève dans le texte les noms formés à partir de verbes.

5. Retenons

Certains noms sont construits à partir du **radical** d'un verbe + un **suffixe**.
Les suffixes : **-ation**, **-age**, **-ement** forment des noms d'action.

- Vacciner → vaccination
- Dépister → dépistage
- Entraîner → entraînement

6. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.
 - **Groupe de niveau faible :**

A. Relie le verbe au nom qui le correspond.

Verbes	Noms
- Laver	- Chargement
- Dérapier	- Observation
- Observer	- Lavage
- Charger	- Soulagement
- Soulager	- Dérapage

B. Parmi ces mots, quel est l'intrus ?

Déclaration – Attention – Nettoyage – Croisement – Heureusement – Brossage
– Étonnement – Arrosage.

- **Groupe de niveau moyen :**

A. Dans cette liste de mots, repère l'intrus :

Déclaration – Attention – Nettoyage – Exploration – Croisement - Lavage
Heureusement – Brossage – Étonnement – Arrosage – Carrelage - Dommage

B. Transforme les verbes en noms.

Opérer le malade ► Se brosser les dents ►
Nettoyer une plaie ► Repasser du linge ►
Repasser du linge ► Ranger sa chambre ►

▪ **Groupe de niveau fort :**

A. Transforme les verbes en noms.

Opérer le malade ► Se brosser les dents ►

Nettoyer une plaie ► Repasser du linge ►

Repasser du linge ► Ranger sa chambre ►

B. Transforme les verbes suivants en nom puis utilise d'eux dans une phrase personnelle. (utilise le dico.)

- Verbes : utiliser, étaler, laver, frotter, rincer, sécher.

6) ACTIVITÉ : GRAMMAIRE

▪ **Durée :** 55 min.

▪ **Supports :** - Manuel scolaire p. 18

- Illustration représentant le lavage des mains.

▪ **Titre :** La phrase déclarative

▪ **Objectifs :** À la fin de l'activité l'apprenant sera capable d'identifier et de produire à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome des phrases déclaratives dans le but d'expliquer.

▪ **DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ**

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez l'image.
- Que représente-t-elle ?
- Comment appelle-t-on ce produit ?
- Qui peut expliquer comment on se lave les mains ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Problèmes de santé et information

Le Docteur Fellah explique que l'information sur les problèmes de santé doit être donnée d'abord par les médecins. Les journalistes spécialisés doivent également informer les citoyens. **L'école peut aussi jouer ce rôle.** Si on n'informe pas la population, la prévention de certaines maladies ou épidémies sera difficile.

*D'après Dr FELLAH Lazhar
Université d'Oum El Bouaghi (2000)*

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le titre du texte ?
- Que nous donne ce texte ?
- À quel type appartient-il ?

4. Observe puis relève

- En dehors des médecins, qui doit informer les citoyens sur les risques d'épidémie ?
- Lis la phrase soulignée dans le texte. De quel type de phrases s'agit-il ?

6. Retenons

On utilise une phrase déclarative pour déclarer quelque chose, raconter un événement ou pour donner son avis.

La phrase déclarative commence par une majuscule et se termine par un point.

1. Pour affirmer quelque chose ou pour exprimer son accord, on utilise des phrases à la forme affirmative.

Ex. : « *L'école peut aussi jouer ce rôle.* »

2. Pour nier quelque chose ou pour exprimer son désaccord, on utilise des phrases à la forme négative.

Ex. : « *Si on n'informe pas la population, la prévention de certaines maladies ou épidémies sera difficile.* »

3. Pour passer de la forme affirmative à la forme négative, on peut utiliser les mots suivants :

Avant le verbe :

« Ne ou n' »

Après le verbe :

Pas ► Je n'aime pas les sucreries. Plus ► Je n'aime plus les sodas.

Jamais ► Je n'ai jamais aimé les frites. Rien ► Je n'aime rien à part les fruits. Personne ► Je n'ai entendu personne.

7. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.
 - **Groupe de niveau faible :**

A. Souligne les phrases déclaratives et dis si elles sont à la forme affirmative ou négative.

- Chaque soir, nous prenons une douche.
- Il n'oublie jamais son rendez-vous chez le dentiste.
- Nous devons nous brosser les dents après chaque repas.

- Mon petit frère fait sa toilette avant de prendre son petit-déjeuner.

B. Réponds à la forme négative en utilisant « ne... pas », « ne... plus.

- Aimes-tu les brosses à dents électriques ?
- Avez-vous oublié de vous laver les mains ?

C. Écris en t'aidant du dictionnaire.

- Avec tes camarades écrivez 1 une phrase déclarative.

▪ **Groupe de niveau moyen :**

A. Transforme ces phrases à la forme négative.

- Chaque soir, nous prenons une douche.
- Il oublie son rendez-vous chez le dentiste.
- Ancêtre du savon de Marseille, le savon d'Alep est né en Syrie il y a plus de 3000 ans.
- Nous devons nous brosser les dents après chaque repas.
- Mon petit frère fait sa toilette avant de prendre son petit-déjeuner.

B. Réponds à la forme négative en utilisant « ne... pas », « ne... plus, « ne ... jamais ».

- As-tu déjà eu une carie dentaire ?
- Aimes-tu les brosses à dents électriques ?
- Est-ce que ton père fume toujours ?
- Peux-tu faire quelque chose pour moi ?
- Avez-vous oublié de vous laver les mains ?
- Utilises-tu toujours le même savon ?

C. Écris en t'aidant du dictionnaire.

- Avec tes camarades écris 2 une phrases déclaratives. Une à la forme négative

▪ **Groupe de niveau fort :**

A. Réponds à la forme négative en utilisant « ne... pas », « ne... plus, « ne ... jamais », « ne ... rien ».

- As-tu déjà eu une carie dentaire ?
- Aimes-tu les brosses à dents électriques ?
- Est-ce que ton père fume toujours ?
- Peux-tu faire quelque chose pour moi ?
- Avez-vous oublié de vous laver les mains ?
- Utilises-tu toujours le même savon ?

B. Écris en t'aidant du dictionnaire.

« Tu as compris combien il est important de se laver les mains. »
- Explique à tes camarades que ne pas respecter **ces règles de propreté** est un risque pour la santé de tous. Utilise une phrase à **la forme affirmative** et une phrase à **la forme négative**.

7) ACTIVITÉ : GRAMMAIRE

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Manuel scolaire p 20
- **Titre** : Les substituts grammaticaux.
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable d'identifier et de produire les substituts grammaticaux à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Que faisons-nous la nuit ?
- Que représente le sommeil pour l'homme ?
- Combien d'heures doit-on dormir par jour ?
- Pourquoi ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

L'importance du sommeil chez l'enfant

En parlant des enfants d'âge scolaire, le professeur T.F. Anders explique que le sommeil joue un rôle important dans **leur** développement. « Les adolescents qui ne dorment pas bien ou pas assez peuvent être durant la journée de mauvaise humeur. Ils auront du mal à se concentrer. En effet, **ceux-ci**, tout comme les adultes, ont besoin d'acquérir des habitudes qui favorisent une bonne hygiène du sommeil.

*D'après le Pr Thomas F. Anders,
Université de Californie (2010)*

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le sujet du texte ?
- Quel est le rôle de ce texte ?

4. Observe puis relève

- D'après l'auteur, quels sont les conséquences d'une mauvaise qualité de sommeil chez l'enfant ?
- Observe les mots soulignés dans le texte. Quels mots remplacent-ils ?
- Pourquoi a-t-on remplacé ces mots par d'autres ?

5. Retenons

On peut éviter la répétition d'un nom ou d'un groupe nominal en utilisant des substituts grammaticaux :

Pronoms personnels : il, elle, ils, elles, le, la, l', les, lui, leur.

Pronoms démonstratifs : celui-ci, celle-ci, ceux-ci, celles-ci.

Pronoms possessifs : le mien, le tien, le sien, le leur...

Adjectifs possessifs : Mon, ton, son, notre, votre, leur...

8. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.
 - **Groupe de niveau faible :**

A. Souligne dans le paragraphe suivant les substituts grammaticaux.

Ce matin, je n'ai pas retrouvé ma trousse de toilette. En cherchant, je me suis aperçu que celle de mon petit frère était rangée dans mon tiroir. Je l'ai remise dans le sien.

B. Trouve à quel mot renvoie chacun des substituts.

- Rends visite à ta grand-mère, elle est malade.
- Prête-moi ta serviette de bain, j'ai oublié la mienne.

C. Écris en t'aidant du dico.

- Explique en une phrase l'importance du sommeil chez l'enfant.
- Utilise un pronom pour éviter la répétition.

▪ **Groupe de niveau moyen :**

A. Dans le paragraphe suivant, trouve à quel mot renvoie chacun des pronoms soulignés.

Ce matin, je n'ai pas retrouvé ma trousse de toilette. En cherchant, je me suis aperçu que celle de mon petit frère était rangée dans mon tiroir. Je l'ai remise dans le sien.

B. Complète les phrases par les pronoms suivants : il, elle, ceux, celles, la mienne.

- Mes gants de toilette sont rouges, de ma jeune sœur sont jaunes.
- C'est mon meilleur ami, porte toujours des habits propres.
- J'adore les salles de bain surtout qui sont modernes.

C. Écris en t'aidant du dico.

- Explique en deux phrases l'importance du sommeil chez l'enfant.
- Utilise des pronoms pour éviter la répétition.

▪ **Groupe de niveau fort :**

A. Complète les phrases par les pronoms suivants : il, elle, ceux, celles, la mienne.

- Rends visite à ta grand-mère, est malade.
- Prête-moi ta serviette de bain, j'ai oublié
- Mes gants de toilette sont rouges, de ma jeune sœur sont jaunes.
- C'est mon meilleur ami, porte toujours des habits propres.
- J'adore les salles de bain surtout qui sont modernes.

B. Suivant le modèle, remplace les mots soulignés par le pronom qui convient.

Ex. : Mourad a pris mes affaires. ► Mourad les a prises.

- Le renard joua un tour au corbeau. ► Le renard joua un tour.
- Ce sont le- Le renard s chaussures de mon père. ► Ce sont de mon père.
- Ma mère discute avec le chef d'établissement ► discute avec le chef d'établissement.

- On accueille un nutritionniste dans notre classe. ► On accueille dans notre classe.
- Notre professeur de sport nous donne toujours des conseils intéressants. ► nous donne toujours des conseils intéressants.

C. Écris en t'aidant du dictionnaire.

À ton tour d'expliquer l'importance du sommeil chez l'adolescent.

8) ACTIVITÉ : CONJUGAISON

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Manuel scolaire p. 22 et livre de conjugaison.
- Illustrations (Hygiène des mains).
- **Titre** : Les verbes du 1^{er} gr. Au présent de l'indicatif.
- **Tire** : Le présent de vérité générale.
- **Objectifs** : Au terme de l'activité, l'apprenant devra savoir identifier et produire les verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

A. Les verbes du 1^{er} gr. Au présent de l'indicatif.

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez l'image.
- Que représente-t-elle ?
- Quelle est l'utilité de cette journée ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

La journée mondiale de l'hygiène des mains

La Journée Mondiale de l'Hygiène des Mains, est célébrée le 5 mai de chaque année par l'Organisation Mondiale de la Santé. L'Algérie veille à l'amélioration de l'hygiène des mains dans les centres hospitaliers dans le but de diminuer les infections. En effet, ces infections constituent un problème majeur pour la sécurité des patients.

D'après l'Instruction N°12 du 10.04.2016

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le titre du texte ?
- Quel est l'auteur ?
- Il s'adresse à qui ?
- Pourquoi est-il important de se laver les mains ?

4. Observe puis relève

- De quel événement s'agit-il dans ce texte ?
- A quel temps sont conjugués les verbes soulignés dans le texte ?
- Est-ce le même sujet pour chacun d'eux ?
- Donne l'infinitif de chacun des verbes soulignés.
- A quel groupe appartiennent-ils ?

5. Retenons

Les verbes soulignés dans le texte sont conjugués au présent de l'indicatif. Ils appartiennent au premier groupe. On forme le présent de l'indicatif des verbes du 1^{er} groupe en ajoutant au radical les terminaisons : — e — es — e — ons — ez — ent.

Exemple : « ...elles constituent un problème... »

Le radical du verbe « **constituer** » est « **constitu** » + les terminaisons du présent de l'indicatif.

Je constitue ; tu constitues ; il/elle constitue ; nous constituons ; vous constituez ; ils/elles constituent.

Attention : Le verbe « **aller** » appartient au 3^e groupe.

6. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.
 - **Groupe de niveau faible :**

A. Souligne les verbes dans les phrases suivantes :

- « Il étudie les pratiques qui visent à préserver ou favoriser la santé. »
- « Il désigne le fait pour une personne de respecter de manière volontaire ces pratiques. »

B. Relie par une flèche le sujet au verbe.

- | | |
|--------|---------------------------------------|
| ▪ Je | 1. Célébrons la journée de l'hygiène. |
| ▪ Nous | 2. Expliques le lavage. |
| ▪ Ils | 3. Participe à la fête. |
| ▪ Tu | 4. Informent les autres élèves. |
| ▪ Il | 5. Favorisez l'hygiène corporelle. |
| ▪ Vous | 6. Dessine un dentifrice. |

C. Écris une (1) phrase dans laquelle tu expliqueras l'hygiène des mains :

▪ **Groupe de niveau moyen :**

A. Recopie les définitions suivantes en introduisant le sujet qui convient :

- L'hygiène, l'hygiène de vie, les pratiques.

« ... étudie les ... qui visent à préserver ou favoriser la santé. »

« ... désigne le fait pour une personne de respecter de manière volontaire ces pratiques. »

B. Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif :

Selon le Fonds Mondial de Recherche Contre le cancer F.M.R.C., les fruits et les légumes non féculents (**protéger**) de façon probable contre le risque de développer divers cancers. Chaque fruit et chaque légume (**figurer**) parmi les meilleures sources de fibres alimentaires. Leurs fibres insolubles (se **gorger**) d'eau comme une éponge, favorisant ainsi une bonne régularité intestinale.

levegetarien.com (03.06.2011)

C. Écris deux (2) phrases dans lesquelles tu expliqueras l'hygiène des mains :

▪ **Groupe de niveau fort :**

A. Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif :

Selon le Fonds Mondial de Recherche Contre le cancer F.M.R.C., les fruits et les légumes non féculents (**protéger**) de façon probable contre le risque de développer divers cancers. Chaque fruit et chaque légume (**figurer**) parmi les meilleures sources de fibres alimentaires. Leurs fibres insolubles (se **gorger**) d'eau comme une éponge, favorisant ainsi une bonne régularité intestinale.

levegetarien.com (03.06.2011)

B. Écris un petit paragraphe dans lequel tu informeras sur la journée mondiale de la propreté et tu expliqueras l'hygiène des mains :

B. Le présent de vérité générale

[...]. En effet, les infections associées aux soins (I.A.S.) **constituent** un problème majeur pour la sécurité des patients. Elles **favorisent** la résistance aux antibiotiques et elles **causent** des décès. Enfin, elles **engendrent** des dépenses supplémentaires.

Ministère de la Santé 10.04.2016

1. Retenons :

- Le présent de vérité générale exprime **un fait vrai de tout temps**.
 - Ex. : « Le tabac **tue**. »
- Il exprime aussi **une vérité scientifique**.
 - Ex. : « La terre **est** ronde. »
- On le retrouve également dans **les proverbes**.
 - Ex. : « Le travail **paie** toujours. »

2. Prise en charge de la différenciation

▪ Groupe de niveau faible :

A. Souligne la phrase qui exprime une vérité générale.

- Le triangle équilatéral a trois côtés et trois angles égaux.
- Tous les soirs, les enfants prennent une douche.

B. Construis 1 phrase au présent de l'indicatif dans lesquelles tu exprimeras une vérité scientifique (utilise le dico.)

▪ Groupe de niveau moyen :

A. Souligne les phrases qui expriment une vérité générale.

- Le triangle équilatéral a trois côtés et trois angles égaux.
- Tous les soirs, les enfants prennent une douche.
- Les abeilles produisent du miel.
- L'eau bout à 100 degrés Celsius.

B. Construis 2 phrases au présent de l'indicatif dans lesquelles tu exprimeras une vérité scientifique.

▪ Groupe de niveau fort :

A. Souligne la phrase qui exprime une vérité générale.

- Le triangle équilatéral a trois côtés et trois angles égaux.
- Tous les soirs, les enfants prennent une douche.
- Les abeilles produisent du miel.
- L'eau bout à 100 degrés Celsius.
- les feuilles des arbres tombent en automne.

B. Construis un petit paragraphe au présent de l'indicatif dans lequel tu exprimeras une vérité scientifique.

9) ACTIVITÉ : ORTHOGRAPHE

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Manuel scolaire p. 24
- Illustrations (Hygiène de la bouche).
- **Titre** : **L'accord du verbe avec le sujet.**
- **Objectifs** : Au terme de l'activité, l'apprenant devra savoir accorder le verbe avec le sujet en personne et en nombre au présent de l'indicatif à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez l'image.
- Que représente – t- elle ?
- Cette carie dentaire est due à quoi ?
- Comment peut-on l'éviter ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Les caries dentaires

Le problème de santé le plus fréquent chez les jeunes est la carie dentaire. Le Docteur Schwartz explique qu'au contact des restes de nourriture coincés entre les dents, ces bactéries déclenchent la carie. C'est pour cela qu'il est conseillé de se brosser les dents après chaque repas.

« *Hôpital des enfants de Montréal* »
hopitalpourenfants.com

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le titre du texte ?
- Quel est la source ?
- On s'adresse à qui ?
- Pourquoi est-il important de se laver les dents ?

4. Observe puis relève

- Qu'est-ce qui provoque une carie dentaire ?
- À quel temps sont conjugués les verbes soulignés dans le texte ?
- Ont-ils tous la même terminaison ? Pourquoi ?

5. Retenons

- Le verbe s'accorde toujours avec son sujet selon la personne et le nombre.
- Il peut avoir plusieurs sujets. Dans ce cas, il se met au pluriel.
 - **Exemple** : « Houria et Zahra étudient la médecine. »
- Un sujet peut commander plusieurs verbes. Dans ce cas, chaque verbe s'accorde avec ce même sujet.
 - **Exemple** : « Le médecin accueille son patient, l'ausculte puis lui prescrit un traitement. »
- Un sujet + moi ► **Nous**
 - **Exemple** : « *Mon frère et moi aimons les revues scientifiques.* »
- Un sujet + toi ► **Vous**
 - **Exemple** : « *Ton amie et toi consultez un site web consacré à la santé et à l'hygiène.* »

6. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.
 - **Groupe de niveau faible :**

A. Choisissez la terminaison qui convient : (e, ons, ez, es, ent)

- Yanis **prépar**... ses affaires de bain.
- Tu **rest**... à la maison car tu dois prendre ta douche.
- Tous les jeudis, tes camarades et toi, **nettoy**... la classe

B. Choisissez le sujet qui convient pour chaque phrase :

- (Le cuisinier/Les pâtissiers) lave des fruits.
- (L'élève/Les élèves) réalisent le projet sur l'hygiène.
- (Mes grands-parents/Ma mère) m'achète souvent des livres.

C. Écrivez la phrase suivante au pluriel :

- J'achète une lotion antibactérienne.

D. Dictée négociée :

- Écrivez sur les cahiers d'essai la phrase dictée. Comparez-la avec celle de vos camarades puis ensemble, corrigez vos erreurs de manière à obtenir une phrase sans fautes que vous recopierez au propre.

« *Les enfants de six à douze ans doivent dormir une dizaine d'heures par nuit.* »

▪ **Groupe de niveau moyen :**

A. Complétez les verbes par les terminaisons qui conviennent :

- Les scouts lav... leurs tenues chaque fin de semaine.
- Yanis prépar... ses affaires de bain.
- Tu rest... à la maison car tu dois prendre ta douche.
- Tous les jeudis, tes camarades et toi, nettoy... la classe

B. Barrez le sujet qui ne convient pas pour chaque phrase :

- (Le cuisinier/Les pâtisseries) lave des fruits.
- (Fatima et toi/Mourad et moi) collectionnez des timbres du monde entier.
- (L'élève/Les élèves) réalisent le projet sur l'hygiène.
- (Mes grands-parents/Ma mère) m'achète souvent des livres.

C. Écrivez les phrases suivantes au pluriel :

- Le service d'hygiène contrôle les cuisines de ce grand restaurant.
- J'achète une lotion antibactérienne.

D. Dictée négociée :

- Écrivez sur les cahiers d'essai le paragraphe dicté. Comparez-le avec celui de vos camarades puis ensemble, corrigez vos erreurs de manière à obtenir un paragraphe sans fautes que vous recopierez au propre.

« Pour être en bonne santé, les enfants de six à douze ans doivent dormir une dizaine d'heures par nuit. Déjà bébés, ils dorment à longueur de journée, autant pour reprendre des forces ».

▪ **Groupe de niveau fort :**

A. Conjuguez les verbes par les terminaisons qui conviennent :

- Les scouts laver leurs tenues chaque fin de semaine.
- Après chaque repas, mes frères et moi nous nous brosser les dents.
- Yanis préparer ses affaires de bain.
- Tu rester à la maison car tu dois prendre ta douche.
- Tous les jeudis, tes camarades et toi, nettoyer la classe

B. Mettez les sujets qui conviennent dans chaque phrase :

- (.....) lave des fruits.
- (.....) collectionnez des timbres du monde entier.
- (.....) réalisent le projet sur l'hygiène.
- (.....) m'achète souvent des livres.
- (.....) cherchons la définition du mot «microbe».

C. Écrivez les phrases suivantes au pluriel :

- Le service d'hygiène contrôle les cuisines de ce grand restaurant.
 - J'achète une lotion antibactérienne.
 - Bravo, tu nettoies bien le plan de travail de la cuisine.

D. Dictée négociée :

- Écrivez sur les cahiers d'essai le texte dicté. Comparez-le avec celui de vos camarades puis ensemble, corrigez vos erreurs de manière à obtenir un texte sans fautes que vous recopierez au propre.

« Pour être attentifs et en bonne santé, les enfants de six à douze ans doivent dormir une dizaine d'heures par nuit. Déjà bébés, ils dorment à longueur de journée, autant pour reprendre des forces que pour le développement de leur cerveau et de leur système nerveux ».

10) ACTIVITÉ : ATELIER D'ÉCRITURE

- **Durée :** 55 min.
- **Supports :** - Manuel scolaire (textes p. 26)
- **Titre :** Je me prépare à l'écrit.
- **Objectifs :** À la fin de cette activité, les apprenants seront capables de produire par écrit un texte explicatif contenant une définition et une énumération.
- **Coffre à mots :**

Noms	Mains, paumes, ongles, doigts, pouce, index, majeur, annulaire, auriculaire, savon, robinet, serviette, eau, dos, eau courante.
Verbes	Utiliser, étaler, mousser laver, frotter, rincer, sécher, nettoyer.
Adjectifs	propres, liquide, sales.

▪ DÉROULEMENT DES L'ACTIVITÉS

A. ACTIVITÉ 1 (tout le groupe-classe)

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez les différentes images.
- Que représentent-elles ?
- Comment peut-on éviter ces maladies ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Les caries dentaires

La carie dentaire peut évoluer pendant plusieurs semaines sans provoquer de douleurs.

- Mais qu'est-ce qui la provoque ?

La carie dentaire est une infection des tissus de la dent. Elle est souvent provoquée par les aliments sucrés que les enfants consomment en grande quantité sans se brosser les dents ou pas régulièrement. Lorsqu'ils le font, ils n'utilisent pas un dentifrice au fluor. Chaque brossage doit durer trois minutes.

Comme on le voit, les caries dentaires sont un problème de santé grave. Il doit être combattu sérieusement.

3. Compréhension et explication collective du texte (tout le groupe-classe)

- Quel est le problème abordé dans le texte ?
- De combien de parties est composé ce texte ?
- Retrouve dans le texte la partie qui se rapporte à l'explication.
- Écris avec tes propres mots la définition qui se trouve dans le texte.

B. ACTIVITÉ 2 (prise en charge de la différenciation)

- L'enseignant propose trois (3) sous-thèmes différents adaptés à chaque groupe de niveau.
 - **Sujet 1 : Groupe de niveau faible :**

Pour éviter d'avoir mal aux dents

- Écris deux à trois phrases à travers lesquelles tu expliqueras à tes camarades pourquoi il est important de se brosser les dents.

- **Sujet 2 : Groupe de niveau moyen :**

L'importance de la propreté du corps

Après un tournoi sportif organisé par ton établissement scolaire, tu as remarqué que certains de tes camarades n'ont pas jugé utile de prendre leur douche.

- Rédige deux à trois phrases à travers lesquelles tu expliqueras les dangers d'une mauvaise hygiène sur la santé.

▪ **Sujet 3 : Groupe de niveau fort :**

Pourquoi il faut bien manger ?

L'alimentation est la première des médecines. Bien manger est ainsi la clé pour préserver son corps et éviter de nombreuses maladies. On le sait depuis l'antiquité, ce que l'on mange est directement lié à notre santé. Aujourd'hui de nombreuses études ont confirmé les vertus d'une alimentation variée et équilibrée. Donc, il est essentiel de bien manger car cela nous permet de garder la forme et de préserver notre corps sur le long terme.

www.doctissimo.fr

- Lisez le texte attentivement. Puis dites dans un court paragraphe, pourquoi est-il important de bien manger ?

✓ **Le savez-vous ?**

Vous devez savoir qu'en plus de « la définition », « l'énumération » est également un procédé explicatif. Énumérer, c'est l'action d'énoncer une à une les parties d'un tout.

Les signes de ponctuation conçus pour ce procédé sont les (:) et les tirets (-).

▪ **J'écris mon texte :**

➤ Consigne : «Tous ensemble pour la propreté » est le titre de l'article à insérer dans le journal de l'école.

▪ Avec l'aide de ton professeur, rédigez un court texte à travers lequel vous expliquerez l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.

➤ **Critères de réussite :**

– **Pour réussir votre production :**

- Utilisez le procédé de « définition » ;
- Utilisez le procédé de « l'énumération » ;
- Construisez des phrases déclaratives ;
- Utilisez des substituts grammaticaux ;
- Écrivez le texte en utilisant la 1^{ère} personne du singulier ;
- Mettez les verbes au présent de l'indicatif ;
- Donnez un titre au texte.

▪ Grille d'auto-évaluation

Coche la bonne case	Oui	Non
▪ Ma production explique l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.		
▪ J'ai utilisé les procédés de définition et les procédés d'énumération.		
▪ J'ai utilisé des substituts grammaticaux.		
▪ J'ai utilisé le présent de l'indicatif.		
▪ J'ai donné un titre à mon texte.		
▪ J'ai vérifié : - les majuscules, - la ponctuation, - les accords (sujet-verbe, adjectifs qualificatifs).		

▪ Commencez votre projet I

➤ Rappel du projet :

Vous voici en groupes. vous allez réaliser ensemble un projet intitulé :
« Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement ».

▪ Étape 1 :

En vue de réaliser la 1^{re} partie de votre projet, tes camarades et toi devrez vous entendre sur :

- 1) Le sous-thème choisi (quel sujet traité pour montrer l'importance de prendre se lavez et prendre soins de son corps correctement ?) ;
- 2) La forme et le modèle de la brochure à élaborer ;
- 3) Rassembler le maximum d'illustrations relatives au choix des sous-thèmes choisis (sujets) ;

▪ Il s'agit aussi de :

- 1) Rédiger de courts textes expliquant l'importance de l'hygiène corporelle en réinvestissant ce que vous avez appris durant la séquence ;
- 2) Introduire les procédés explicatifs de « la définition », de « l'énumération » et les signes de ponctuation qui leur sont propres.

✓ D'une séquence à une autre

Vous venez de finir l'étude de ta 1^{re} séquence à travers laquelle vous avez produit des textes expliquant l'importance de se laver et de prendre soins de son corps correctement.

Maintenant, une autre séquence s'annonce. Au cours de laquelle, vous aurez à expliquer l'importance de manger convenablement.

6.2.2.2. Séquence 2 : « J'explique l'importance de manger convenablement »

1) ACTIVITÉ DE L'ORAL : COMPRÉHENSION ET EXPRESSION

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Livre p. 32
 - Illustrations montrant fruits et légumes, pâtes, viandes, sel, sucre, etc.
- **Titre** : J'observe et j'analyse les images.
- **Objectifs** : Au terme de l'activité l'apprenant sera capable de comprendre l'utilité de la nutrition pour le bien de notre santé et d'expliquer oralement à ses camarades pourquoi le médecin préconise –t-il de consommer les fruits et légumes.
 - Il utilisera pour ce faire le « coffre-à-mots » suivant :

Noms	Les légumes, les fruits, la volaille, le poisson, la viande, les laitages, les céréales, le beurre, l'eau, les sodas, les jus, le chocolat, l'huile, le sucre, la pâtisserie, les œufs, les bonbons, l'obésité, la santé, etc.
Verbes	Manger, boire, consommer, déguster, digérer, s'attabler, grossir, s'essouffler, etc.
Adjectifs	Sain, bon, gras, salé, naturel, obèse, gazeux, sucré, frais, sec, etc.

▪ **DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ**

1. Éveil de l'intérêt :

- Montrer les différentes illustrations d'ingrédients nutritionnels.
- Demandez aux apprenants de les identifier.
- Faire découvrir l'utilité et la nocivité de chacun d'eux
- Qui peut me dire pourquoi il ne faut pas consommer trop de sucre ?
- Qui peut me dire pourquoi il ne faut pas consommer les fruits et légumes ?
 - L'un de vos proches est malade, que lui conseillez- vous de manger ?

2. Observation du document-support p.32

- Première observation du support (Compréhension collective).
- **Questions** :
 - Faire découvrir la pyramide et les différents aliments.
 - Faire établir un lien entre les différents niveaux et la dangerosité des aliments.
 - Cette pyramide m'explique quoi ?
 - Utiliser les mots fournis dans le « coffre-à-mots ».

▪ **Deuxième observation du support**

• **Questions :**

- Pour avoir une bonne santé notre médecin nous conseille de consommer régulièrement les aliments se trouvant dans les niveaux A, B et C de la pyramide. Nomme ces aliments.
- D'après-toi, pourquoi ces aliments sont-ils bons pour la santé ?
- Cite les produits qui se trouvent au sommet de la pyramide.
- Explique pourquoi il est conseillé de consommer ces produits avec prudence.

3. Prise en charge de la différenciation (groupes de niveau séparés) :

- Demander trois compréhensions du support adaptées à chaque groupe de niveau.

▪ **Groupe de niveau faible :**

- Que montre la rangé A de la pyramide ?
- Citez ces aliments.
- Expliquez pourquoi il faut manger ces aliments.

▪ **Groupe de niveau moyen :**

- Que montrent les rangés B et C de la pyramide ?
- Citez ces aliments.
- Quels aliments faut-il manger en abondance ? pourquoi ?
- Quels aliments faut-il manger d'une manière modérée ? Pourquoi ?

▪ **Groupe de niveau fort :**

- Que montrent les différents rangés de la pyramide ?
- Que faut-il manger le plus ?
- Que faut-il manger le moins ?
- Quels sont les aliments qui représentent un danger pour la santé ? Explique pourquoi.

- Demander aux apprenants, toujours par niveau, de mettre en commun leurs réponses aux questions et de les comparer.
- Les apprenants vérifient une dernière fois leurs réponses.

4. À votre tour de vous exprimer

- D'après votre médecin, que faut-il le plus manger pour être en parfaite santé ?
- Explique-le à tes camarades en t'aidant de ton coffre à mots.
 - Le groupe de niveau faible donnera une seule explication.
 - Le groupe de niveau moyen donnera deux à trois explications.
 - Le groupe de niveau fort donnera plus d'explications qu'il peut.

- Demander aux apprenants, toujours par niveau, de mettre en commun leurs réponses aux questions et de les comparer.

5. Synthèse :

- Faire répéter oralement la production du groupe de niveau moyen ; et au fur et à mesure la faire compléter par les productions des groupes de niveau fort.
- Écrire la synthèse complète au tableau.

✓ Le savez-vous ?

Manger des carottes peut être bon pour la vue. Comme la carotte, les abricots et le lait contiennent de la vitamine « A », qui nous aide à bien voir.

2) ACTIVITÉ D'IDENTIFICATION DES TYPES DE TEXTES

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Textes du manuel scolaire p. 34
- Images de fruits, tortue et école.
- **Titres** :
 - **Texte 1** : **La banane**, *La banane, diététique pour tous, n° 258, février 2016*
 - **Texte 2** : **Les tortues**, *Bibliothèque de travail Junior, n°407, PEMF*
 - **Texte 3** : **L'école de mon enfance**, *Jours de Kabylie suivi du Mouloud Feraoun, Fils du pauvre, Éditions ENAG 1993*
- **Objectifs** : À la fin de l'activité l'apprenant sera capable de lire attentivement les textes, de découvrir les différents sujets et d'en distinguer l'explicatif du narratif de l'informatif.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Prise en charge de la différenciation

L'enseignant propose trois textes à lire et à comprendre adaptés aux trois groupes de niveau : faible / moye / bon.

▪ Texte 1

La banane

Pourquoi la consommation de la banane est-elle conseillée par les médecins ? La banane contient des sucres naturels. Elle est également riche en protéines, en fibres, en phosphore, en fer, en vitamines et minéraux. Énergétique et très riche en eau, elle favorise la lutte contre le stress, l'anémie, les brûlures d'estomac et même les crises cardiaques ! Sa richesse en potassium aide à la concentration et à l'apprentissage.

banane, Diététique pour tous, n°258, février 2016

▪ **Texte 2**

Les tortues

Les tortues n'ont pas de dents, mais un bec rigide aux bords tranchants qui leur permet de découper leur nourriture. La plupart d'entre-elles sont végétariennes. Elles consomment des plantes, des feuilles et des fruits. D'autres sont carnivores. Elles se nourrissent d'insectes, de têtards et de petits poissons d'eau douce. Les tortues marines vivent grâce aux algues, aux crabes et aux méduses. Malheureusement, elles sont en danger car les mers et océans sont de plus en plus pollués.

Les tortues, Bibliothèque de travail Junior, n°407, PEMF.xte

▪ **Texte 3**

L'école de mon enfance

J'ai su par la suite qu'on peut donner dans les écoles un enseignement attrayant, qu'on peut instruire les enfants en les amusant, qu'il y a des méthodes pour diminuer l'effort de l'élève, pour éveiller son attention. Cela se peut, les grandes personnes disent tant de belles choses. Je crois finalement qu'un enfant de sept ans n'a pas besoin de tout cela. Il est attentif par crainte et par amour-propre. Il s'agit d'éviter les coups du maître et les moqueries du voisin qui sait lire.

*Jours de kabylie suivi du Mouloud Féraoun,
Fils du pauvre, Éditions ENAG 1993texte*

2. Je vérifie la compréhension du texte

- Les élèves de niveau faible liront les textes 1 et 2

- Dans le texte, il s'agit de :

- 1) D'alimentation.
- 2) D'animaux.
- 3) De souvenirs d'enfance.
- 4) De santé.
- 5) De brochure sur l'alimentation.
- 6) D'un roman
- 7) D'une brochure destinée aux adolescents

- **Réponds en cochant la bonne case**

- 1) Quel est le thème commun entre le texte 1 et le texte 2 ?
- 2) Ce texte sert à :
 - Informer.
 - Expliquer.

- **Choisis la bonne réponse.**

▪ **Les élèves de niveau moyen liront les textes 2 et 3**

▪ Dans le texte, il s'agit de :

- 1) D'alimentation.
- 2) D'animaux.
- 3) De souvenirs d'enfance.
- 4) De santé.
- 5) De brochure sur l'alimentation.
- 6) D'un roman
- 7) D'une brochure destinée aux adolescents

▪ **Réponds en cochant la bonne case**

- 1) De quel animal parle –t- on dans le texte 2 ?
- 2) De quoi se nourrit-il ?
- 3) Ce texte sert à :

- Informer. - Raconter.

▪ **Choisis la bonne réponse.**

▪ **Les élèves de niveau fort liront les textes 2 et 3**

▪ Dans le texte, il s'agit de :

- 1) D'alimentation.
- 2) D'animaux.
- 3) De souvenirs d'enfance.
- 4) De santé.
- 5) De brochure sur l'alimentation.
- 6) D'un roman
- 7) D'une brochure destinée aux adolescents

▪ **Réponds en cochant la bonne case**

- 1) Qui parle dans le texte 3 ?
- 2) De quoi parle –t-il ?
- 3) Ce texte sert à :

- Informer. - Raconter. -Expliquer.

▪ **Choisis la bonne réponse.**

✓ **Synthèse**

<p>- Le texte 1 intitulé <i>La banane</i> sert à expliquer. - Le texte 2 intitulé <i>Les tortues</i> sert à informer - Le texte 3 intitulé <i>L'école de mon enfance</i> sert à raconter</p>

3) ACTIVITÉ : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Texte du manuel scolaire p. 36
- Images représentant quelques aliments alimentaires et boissons.
- **Titre** : Que devrions-nous manger et boire ? p. 36
- **Objectifs** : À la fin de l'activité l'apprenant sera capable de lire et de comprendre le contenu et la visée informative d'un texte explicatif.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Faire découvrir l'image du texte.
- De combien de parties se compose-t-il ?
- Que nous montre l'image ?

2. Découvrons le texte

Que devrions-nous manger et boire ?

Comme tous les êtres humains nous sommes obligés de manger et de boire quotidiennement, mais que doit-on manger et boire au juste ?

La consommation de différentes sortes d'aliments assure une bonne santé. Un repas équilibré comprend des féculents (pâtes, riz ou pain) et cinq fruits et légumes par jour. Une petite quantité de protéines (fromage ou viande par exemple) complète le repas. Consommés en faible quantité, les graisses et les sucres sont des aliments utiles.

L'eau nous est bénéfique car notre organisme en a besoin pour fonctionner correctement. Tous les jours, nous perdons de l'eau en transpirant et en urinant.

C'est pour cela que nous buvons et mangeons des aliments contenant de l'eau, tels que des fruits, des légumes et de la soupe.

Louise Spilsbury, «Tout savoir sur tout», Ed. Parragon (2008)

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Répondez aux questions suivantes :
 - Quel est le titre du texte ?
 - Quelles est la source ?
 - Quel est le rôle de ce texte ?

- **Relisez et découvrez**
 - Qui parle dans le texte ?
 - À qui s'adresse-t-il ?
 - Au sujet de quoi ?
 - À quoi servent ces informations ?

4. Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois (3) compréhensions du texte adaptées aux différents groupes de niveau.

- **Groupe de niveau faible :**

Questions :

- A. Les être humains sont obligés de faire quoi tous les jours ?
- B. Lisez le texte attentivement et soulignez les différents aliments cités.
- C. Relève dans le 1^{er} paragraphe un connecteur de phrase qui sert à expliquer.

- **Groupe de niveau moyen :**

- A. Quelles sont les catégories d'aliments citées dans le 1er paragraphe ?
- B. Quels sont les aliments que l'on consomme en principe à chaque repas ?
- C. Quel aliment liquide est bénéfique pour nous ?
- D. Relève dans le 2^e paragraphe un connecteur qui sert à expliquer.

- **Groupe de niveau fort :**

- A. Quels sont les aliments que l'on consomme en principe à chaque repas ?
- B. Dans le 2^e paragraphe, l'eau est présentée comme bénéfique à notre organisme. Explique pourquoi.
- C. Quels sont les aliments qui contiennent de l'eau ?
- D. Relève dans le texte les connecteurs qui servent à expliquer.

- Les élèves mettent en commun leurs réponses et les comparent.
- Avec l'aide de l'enseignant, ils effectuent une correction.

5. Synthèse :

Une bonne hygiène de vie, c'est :
- Bien se laver,
- Avoir une alimentation riche et variée,
- Boire régulièrement de l'eau..

✓ **Le savez-vous ?**

Les boissons sucrées tels que les sodas et jus sont à déconseiller à cause de leur forte teneur en sucre. Il vaut mieux boire de l'eau.

✓ **Vers l'écriture**

- Pour donner des explications :
 - On emploie des connecteurs logiques comme « car, mais, c'est-à-dire, etc.
-

4) ACTIVITÉ : LECTURE ENTRAÎNEMENT (EXPRESSIVE)

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Manuel scolaire p. 37
- Images représentant quelques aliments alimentaires et boissons.
- **Titre** : Que devrions-nous manger et boire ? p. 36
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable de lire oralement d'une manière correcte un texte explicatif déjà compris.

▪ **DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ**

1. Éveil de l'intérêt :

- Qui veut nous rappeler une bonne hygiène de vie, c'est quoi ?⁸⁸
- À quoi sert alors le texte ?
- Pour expliquer, que devrions-nous utiliser ?
- Prenez le texte que nous avons déjà lu et compris.

2. Lecture magistrale⁸⁹

- Les élèves suivent et écoutent.

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Relève du texte des exemples de :
 - Protéines.
 - Féculents
- Qu'est-ce qui est à consommer en faible quantité ?
- **Complète le tableau :**

Graisses	Huile, ...,
Sucres	Sodas, ...,

⁸⁸ L'élève rappelle la synthèse de la lecture compréhension.

⁸⁹ Il s'agit du même texte déjà vu en compréhension de l'écrit.

4. Prise en charge de la différenciation

- J'approfondis ma compréhension.
 - Lecture expressive
- L'enseignant propose trois (3) activités de lecture orale distinctes adaptées à chaque groupe de niveau.
- L'enseignant demande aux apprenants de numérotter les lignes (13 lignes).
 - **Groupe de niveau faible :**

1. Lisez le 1^{er} paragraphe :

- Qu'est ce qu'il est obligé de faire l'être humain ?
- Peut – il boire et manger tout ce qu'il veut ?
- Répète cette phrase pour ton ami.

2. Étude et analyse du son [y]

- Lis le mot : « humains ».
- Qu'est – ce que tu vois et entends ?
- Je vois « y » → j'entends [y]
- Trouve dans le 2^e paragraphe d'autres mots qui ont le même son. (féculent – sucre – utiles – juste.)

▪ Groupe de niveau moyen :

1. Lisez le 1^{er} et le 2^e paragraphe.

- Lecture expressive.

2. Combien y a-t-il de noms d'aliments cités ?

- Répétez ces mots.
- Fais attention à :

- La correspondance graphie/phonie, l'articulation, le rythme, l'articulation.

3. Relève du texte une phrase qui explique.

▪ Groupe de niveau fort :

1. Lisez tout le texte

- Lecture expressive des paragraphes 1, 2, 3, et 4.
- Faites attention à :
 - La prosodie, l'intonation, le ton, l'articulation, le rythme,

2. Utilisez le dictionnaire et expliquez les mots :

- consommation – protéine – graisse – organisme – transpirant – urinant.

3. Relève du texte une phrase qui explique.

5. J'en parle avec mes camarades

Tu as compris que bien se laver et bien se nourrir est essentiel.

- Explique pourquoi une alimentation saine et équilibrée est aussi importante.

▪ Remarques :

- Pour le niveau faible, limiter à 1 ou 2 explications.
- Pour le niveau moyen, 3 et 4 explications.
- Pour le niveau fort accepter le maximum d'explications.

5) ACTIVITÉ : VOCABULAIRE

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : Texte du manuel scolaire p. 38
 - Images de truffes.
- **Titre** : Les synonymes et les périphrases.
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable d'identifier les synonymes et les périphrases ; et de trouver et d'employer ces deux notions à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome pour expliquer.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez les images.
- Qui connaît cet aliment ?
- Comment l'appelle-t-on en Algérie ?
- L'avez-vous déjà mangé ?
- Où le trouve-t-on ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Le terfès

Très connu et recherché par la population du sud algérien, le terfès est le nom véritable de la truffe du Sahara. Mais pourquoi est-il aussi populaire ?

On l'apprécie pour son goût délicieux et sa valeur nutritive et culinaire. Ce champignon entre dans la composition de plusieurs plats locaux. À Ghardaïa, le terfès est associé aux dattes dans une sauce sucrée-salée qui accompagne le couscous.

Richesses du désert, Les secrets du Sahara.

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le sujet du texte ?
- Quelle est la source ?
- Combien de paragraphes contient-il ?
- Quel rôle joue ce texte ?

4. Lisez et analysez le texte

- Quel est le légume évoqué dans ce texte ?

- Par quelle expression est-il désigné dans la première phrase du texte ?
- Trouve dans la 4^{ème} phrase le nom qui remplace le nom de ce légume.
- Pourquoi a-t-on remplacé dans le texte le nom de ce légume par une expression puis par un nom ?

5. Retenons

Les substituts lexicaux sont des mots (synonymes), des groupes nominaux proches par le sens. Ces substituts sont employés pour éviter la répétition.

Ex. : « *Le terfès = un champignon.* » / « *Le terfès = La truffe du désert.* »

6. Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.

- **Groupe de niveau faible :**

1. Souligne les substituts lexicaux dans ce texte.

- Le lion est un animal sauvage. Ce roi des animaux est vit dans la savane.
- J'aime le français. Beaucoup de livre sont écrits en langue de Molière.
- Le chameau, vaisseau du désert peut rester longtemps sans boire.

2. Relie par une flèche chaque mot à son substitut lexical :

- Sidi-Bel-Abbès Les guerriers du désert.
- l'équipe nationale Les scorpions.
- les supporters de l'U.S.M.B.A. Le petit Paris.

3. Trouve le substitut lexical du mot « chien ». Utilise-le dans une phrase.

- **Groupe de niveau moyen :**

1. Relie par une flèche chaque mot à son substitut lexical :

- Sidi-Bel-Abbès Les guerriers du désert.
- Oran Le petit Paris.
- l'équipe nationale Les scorpions.
- les supporters de l'U.S.M.B.A. El Bahia

2. Complète le texte à partir des mots suivants :

- Obésité - conséquences - maladies du cœur - perte de lucidité -malnutrition.
L'Organisation Mondiale de la Santé classe l' ... dans la catégorie des maladies chroniques et alerte sur ses ... Elle provoquerait différentes maladies physiques et psychologiques.

Les maladies physiques sont multiples : ..., diabète, cancers, cholestérol, problèmes respiratoires, maladie des os.

Les maladies psychiques sont : ..., dépression et troubles mentaux.

Toutes les maladies citées sont la conséquence de la ... ou de la « malbouffe ».

« *Alimentation et santé* » Organisation Mondiale de la Santé (2012)

3. Écris en t'aidant du dictionnaire.

- Trouve les substituts des mots « chien » et « livre » utilise-les dans des phrases.

- Groupe de niveau fort :

1. Relie par une flèche chaque mot à son substitut lexical :

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| ▪ Sidi-Bel-Abbès | Les guerriers du désert. |
| ▪ Oran | Le petit Paris. |
| ▪ l'équipe nationale | Les scorpions. |
| ▪ les supporters de l'U.S.M.B.A. | El Bahia |

2. Complète le texte à partir des mots suivants :

- Obésité - conséquences - maladies du cœur - perte de lucidité -malnutrition.

L'Organisation Mondiale de la Santé classe l' ... dans la catégorie des maladies chroniques et alerte sur ses Elle provoquerait différentes maladies physiques et psychologiques.

Les maladies physiques sont multiples : ..., diabète, cancers, cholestérol, problèmes respiratoires, maladie des os.

Les maladies psychiques sont : ..., dépression et troubles mentaux.

Toutes les maladies citées sont la conséquence de la ... ou de la « malbouffe ».

« Alimentation et santé » Organisation Mondiale de la Santé (2012)

3. Remplace les mots soulignés par les substituts lexicaux suivants :

la capitale algérienne, l'astre de la nuit, la terre des Pharaons, les robes noires, le toit du monde.

- Alger accueille aujourd'hui des nutritionnistes venus du monde entier.
- L'Himalaya se situe en Asie.
- L'Égypte est connue pour ses pyramides.
- Les avocats du centre du pays ont organisé un débat sur la défense des consommateurs.
- Les musulmans observent la lune pour débiter le jeûne du mois sacré.

4. Écris en t'aidant du dictionnaire.

- Trouve les substituts des mots « plat » « nourriture » et utilise-les dans un paragraphe.

6) ACTIVITÉ : GRAMMAIRE (1)

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Texte du manuel scolaire p. 40
- Images représentant quelques aliments et boissons.
- **Titre** : **L'expansion du groupe nominal : l'adjectif qualificatif**
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable d'identifier l'adjectif qualificatif dans le groupe nominal et de compléter le G.N. par des adjectifs épithètes à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome afin d'expliquer.

-
-

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez l'image du texte.
- Que représente l'image ?
- Ces aliments et boissons sont-ils bons pour la santé ?
- Pourquoi ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Surpoids et obésité chez les enfants algériens

« Entre 1998 et 2005, nous avons étudié le problème du surpoids et de l'obésité chez les enfants scolarisés à Tébessa. Nous avons constaté que les jeunes garçons âgés de 5 à 8 ans étaient plus en surpoids que les filles du même âge. La cause principale de l'évolution du surpoids et de l'obésité dans notre pays est le changement de mode de vie des Algériens. »

*D'après S. Taleb, H. Oulamara et A.N. Agli
La Revue de Santé de la Méditerranée orientale*

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le titre du texte ?
- Quelle est la source ?
- De quoi parle-t-on ?

4. Analyse puis relève

- Explique les raisons liées au surpoids et à l'obésité chez les enfants de Tébessa.
- Observe les mots soulignés. Quels noms précisent-ils ?
- Où sont-ils placés par rapport aux noms qu'ils précisent ?

5. Retenons

L'adjectif qualificatif donne des précisions sur le nom qu'il accompagne. Dans le groupe nominal, l'adjectif peut se situer directement avant ou après le nom. Dans ce cas précis, on dira que l'adjectif est épithète du nom.

Exemples :

- Avant le nom : « ... les jeunes garçons. »
- Après le nom : « La cause principale... »

6. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.

▪ **Groupe de niveau faible :**

- 1. Souligne l'adjectif qualificatif et entoure le nom qu'il précise.**
 - Je me lave avec du savon liquide.
 - Une bonne alimentation est conseillée pour les nourrissons.
 - Ce jeune garçon malade est pris en charge par une association.
- 2. Souligne l'adjectif qualificatif épithète du nom.**
 - L'eau de cette petite source désaltère.
 - Les vents soufflent et la mer devient agitée.
 - Ce garçon semble malade.
- 3. Complète les groupes nominaux avec les adjectifs qualificatifs suivants :**
bonnes – sucrées – minérale.
 - J'évite les boissons
 - Ma mère ne boit que de l'eau
 - Tous les soirs, ma grand-mère me prépare de tisanes.
- 4. En t'aidant par un bon élève, construis une phrase avec l'adjectif qualificatif « jeune ».**

▪ **Groupe de niveau moyen :**

- 1. Complète les groupes nominaux avec les adjectifs qualificatifs suivants :**
bonnes – froid – sucrées – chauds – minérale
 - J'évite les boissons
 - Ma mère ne boit que de l'eau
 - Tous les soirs, ma grand-mère me prépare de tisanes.
 - Durant notre sortie scolaire, on nous a servi un repas
 - Mon frère déteste les bains
- 2. Souligne l'adjectif qualificatif épithète du nom**
 - L'eau de cette petite source désaltère.
 - Les vents soufflent et la mer devient agitée.
 - Ce garçon semble malade.
 - Cette vieille dame est respectée de tous.
 - Ce bébé a de beaux yeux.
- 3. Écris en t'aidant du dictionnaire.**
- Deux phrases personnelles avec les adjectifs qualificatifs « jeune » et « principale ».

▪ **Groupe de niveau fort :**

- 1. Complète les groupes nominaux avec les adjectifs qualificatifs suivants :**
bonnes – froid – sucrées – chauds – minérale
 - J'évite les boissons
 - Ma mère ne boit que de l'eau
 - Tous les soirs, ma grand-mère me prépare de tisanes.
 - Durant notre sortie scolaire, on nous a servi un repas
 - Mon frère déteste les bains

2. Souligne l'adjectif qualificative épithète du nom

- L'eau de cette petite source désaltère.
- Les vents soufflent et la mer devient agitée.
- Ce garçon semble malade.
- Cette vieille dame est respectée de tous.
- Ce bébé a de beaux yeux.

3. Écris en t'aidant du dictionnaire.

- Écris un petit paragraphe dans lequel tu t'adresse à ton camarade pour lui expliquer pourquoi la malbouffe est dangereuse pour sa santé : soda, chips, pizza, ...

7) ACTIVITÉ : GRAMMAIRE (2)

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Texte du manuel scolaire p. 42
- Images représentant quelques aliments et boissons.
- **Titre** : **L'expansion du groupe nominal : le complément du nom**
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable d'identifier le G.P. complément du nom dans le groupe nominal et de l'employer à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome afin d'expliquer.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez le texte.
- Que représente l'image ?
- À quoi est due l'obésité ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Problèmes de l'obésité aux États-Unis d'Amérique

Il est désormais prouvé que les problèmes d'obésité provoqués par l'alimentation moderne ont des effets négatifs sur l'économie. A cause de leurs problèmes de santé, il a été constaté que les personnes obèses coûtent chers aux différentes entreprises. Quant aux jeunes écoliers, beaucoup connaissent les mêmes difficultés, ce qui perturbe leur scolarité.

Professeur Harbulot

La Malbouffe aux États-Unis, les causes et les conséquences

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le titre du texte ?
- Quelle est la source ?

- De quoi parle-t-on ?

4. Analyse puis relève

- Quelles sont les conséquences liées aux problèmes d'obésité ?
- Observe les groupes nominaux soulignés. De combien de noms sont-ils composés ?
- Quel est le nom que l'on peut supprimer sans changer le sens ?

5. Retenons

Dans un groupe nominal le nom principal peut être précisé par un complément du nom formé de :

- un nom précédé d'une préposition : les problèmes d'obésité.
- un groupe nominal précédé d'une préposition : un bonbon à la menthe.
- un verbe à l'infinitif précédé d'une préposition : Un aliment à consommer.

Les prépositions sont : à, de, en, pour, sans,

Le complément du nom est toujours placé après le nom principal.

6. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.

- **Groupe de niveau faible :**

1. Souligne le complément du nom et entoure le nom qu'il précise.

- Le raisin est un fruit à pépins.
- Notre machine à laver est économique.
- Mon père m'a offert un blouson en cuir.

2. Recopie les phrases suivantes en supprimant les compléments du nom :

- Ce blouson en cuir coûte cher.
- Les enfants attendent devant la porte d'entrée.
- L'équipe d'Algérie est qualifiée.

3. En t'aidant par un bon élève.

- Construis une phrase personnelle contenant un complément du nom
« ...de toilette ».

- **Groupe de niveau moyen :**

1. Souligne le complément du nom et entoure le nom qu'il précise.

- Le raisin est un fruit à pépins.
- Durant les fêtes de l'Aïd, j'ai rendu visite aux parents de mon ami.
- Notre machine à laver est économique.
- Mon père m'a offert un blouson en cuir.
- Ce pain de campagne est délicieux.

**2. Complète les groupes nominaux avec les compléments du nom suivants :
*en terre – à souder – aux amandes – de géographie – de toilette***

- Ma mère a offert à notre voisine des gâteaux
- Mon père a égaré son fer
- Pendant le ramadan, nous utilisons un service cuite.
- lorsque je voyage, ma trousse ne me quitte jamais.
- Regarde une carte de l'Afrique dans ton livre

3. Écris en t'aidant du dictionnaire.

- Construis deux phrases personnelles contenant les compléments du nom « ...de toilette », « ...en cuir »,

▪ **Groupe de niveau fort :**

**1. Complète les groupes nominaux avec les compléments du nom suivants :
*en terre – à souder – aux amandes – de géographie – de toilette***

- Ma mère a offert à notre voisine des gâteaux
- Mon père a égaré son fer
- Pendant le ramadan, nous utilisons un service cuite.
- lorsque je voyage, ma trousse ne me quitte jamais.
- Regarde une carte de l'Afrique dans ton livre

2. Complète les groupes nominaux avec des compléments du nom.

- Les fruits sont délicieux.
- Cet homme obèse suit un régime
- Ce blouson coûte cher.
- Les enfants attendent devant la porte
- L'équipe est qualifiée.

3. Écris en t'aidant du dictionnaire.

- Écris un petit paragraphe dans lequel tu expliques à ton camarade les dangers de l'obésité pour la santé des enfants. (utilise des compléments de noms).

8) ACTIVITÉ : CONJUGAISON

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : -Texte du manuel scolaire p. 44
- Images d'aliments et boissons sains.
- **Titre** : Les verbes du 2^e groupe au présent de l'indicatif.
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable d'identifier les verbes du 2^e groupe du présent de l'indicatif et de les utiliser dans des phrases à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome dans le but d'expliquer.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez les images.
- Que représente-t-elle ?
- Aimez-vous ces aliments ?
- Pourquoi ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Une alimentation saine

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) choisit cette année d'expliquer l'importance d'une alimentation saine. Ces explications obéissent à de récentes études scientifiques. En effet, une mauvaise alimentation et l'absence d'exercices physiques sont la cause de nombreuses maladies chroniques.

*Organisation Mondiale de la Santé
«Stratégie mondiale pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé » (2012)*

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- D'après le texte, quel est le sujet choisi cette année par l'OMS ?
- À quel temps sont conjugués les verbes soulignés dans le texte ?
- À quel groupe appartiennent-ils ? Justifie ta réponse.

4. Retenons

Les verbes soulignés dans le texte sont conjugués au présent de l'indicatif. Ils appartiennent au 2^e groupe.

On forme le présent de l'indicatif des verbes du 2^e groupe en ajoutant au radical les terminaisons : — is —is —it —issons —issez —issent.

Ex. : « *Ses explications obéissent à de récentes études scientifiques.* »

Le verbe « finir » : le radical « fin » + terminaisons du présent 2^e groupe.

Je finis ; tu finis ; il finit ; nous finissons ; vous finissez ; ils finissent.

5. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.
 - **Groupe de niveau faible :**

1. Souligne les verbes conjugués au présent.

- Le pâtissier garnit ses entremets.
- Les élèves écoutent avec intérêt les conseils du nutritionniste.
- Cette ouvrière arrondit ses fins de mois en vendant de la galette.

2. Recopie les phrases avec le sujet qui convient.

- (Nous / Les enfants) choisissons nos fruits avec attention.
- (Ma voisine / Les ménagères) remplissent leurs couffins.
- (Les cuisiniers / Vous) blanchissez des légumes.

3. Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- Ma jeune cousine (aplatir) la pâte à pain.
- Vous (applaudir) la performance de cet extraordinaire chef cuisinier.
- Pour me désaltérer, je (choisir) toujours de boire de l'eau.

▪ **Groupe de niveau moyen :**

1. Souligne les verbes conjugués au présent et donne leur infinitif.

- Le pâtissier garnit ses entremets.
- Les élèves écoutent avec intérêt les conseils du nutritionniste.
- Cette ouvrière arrondit ses fins de mois en vendant de la galette.
- Ma mère et mes sœurs souhaitent se rendre à l'exposition consacrée au chocolat.
- Les denrées alimentaires occupent tout le rez-de-chaussée de cette grande surface

2. Recopie les phrases avec le sujet qui convient.

- (Nous / Les enfants) choisissons nos fruits avec attention.
- (Nesma / Les élèves) finit la recette de son gâteau.
- (Ma voisine / Les ménagères) remplissent leurs couffins.
- (Les cuisiniers / Vous) blanchissez des légumes.
- (Les apprentis / Je) farcis les courgettes.

3. Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- Ma jeune cousine (aplatir) la pâte à pain.
- Vous (applaudir) la performance de cet extraordinaire chef cuisinier.
- Pour me désaltérer, je (choisir) toujours de boire de l'eau.
- Les responsables (finir) le concours du meilleur cuisinier.
- Durant le Ramadan, nous (réunir) une somme d'argent pour offrir des repas aux démunis.

▪ **Groupe de niveau fort :**

1. Souligne les verbes conjugués au présent, donne leur infinitif et leur groupe.

- Le pâtissier garnit ses entremets.
- Les élèves écoutent avec intérêt les conseils du nutritionniste.
- Cette ouvrière arrondit ses fins de mois en vendant de la galette.
- Ma mère et mes sœurs souhaitent se rendre à l'exposition consacrée au chocolat.
- Les denrées alimentaires occupent tout le rez-de-chaussée de cette grande surface.
- Ma mère et mes sœurs souhaitent se rendre à l'exposition consacrée au

chocolat.

2. Recopie les phrases avec le sujet qui convient.

- (Nous / Les enfants) choisissons nos fruits avec attention.
- (Nesma / Les élèves) finit la recette de son gâteau.
- (Ma voisine / Les ménagères) remplissent leurs couffins.
- (Les cuisiniers / Vous) blanchissez des légumes.
- (Les apprentis / Je) farcis les courgettes.
- (Tu / les ouvriers) obéis aux règles d'hygiène.

3. Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- Ma jeune cousine (aplatir) la pâte à pain.
- Vous (applaudir) la performance de cet extraordinaire chef cuisinier.
- Pour me désaltérer, je (choisir) toujours de boire de l'eau.
- Les responsables (finir) le concours du meilleur cuisinier.
- Durant le Ramadan, nous (réunir) une somme d'argent pour offrir des repas aux démunis.
- Les médecins (avertir) leurs patients sur les dangers d'une mauvaise alimentation.

9) ACTIVITÉ : ORTHOGRAPHE

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : -Texte du manuel scolaire p. 46
- Image représentant des bonbons.
- **Titre** : **L'accord de l'adjectif qualificatif.**
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable d'identifier les adjectifs qualificatifs, de les accorder en genre et en nombre avec leurs noms et de produire des phrases contenant des adjectifs qualificatifs à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome dans le but d'expliquer.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez les images.
- Comment appelle-t-on ces aliments ?
- Les aimez-vous ou non ?
- Pourquoi ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Réglisse

Le rouleau de réglisse
voyage dans ma bouche
sur ses rails noirs et lisses
jusqu'au terminus ;
une perle en toc
colorée et sucrée
qu'on croque
avec avidité.

« Joël Sadeler, *Sucreries et jongleries, Lo Pais, collection D'enfance, 1999* »

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le titre de cette poésie ?
- Qui parle dans le texte ?
- À qui s'adresse-t-il ?
- Pourquoi ?

4. Observe puis relève

- Quel est le thème de cette poésie ?
- Observez les adjectifs qualificatifs soulignés. Quels noms précisent-ils ?
- Que remarquez-vous ?

5. Retenons

L'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il précise.

Ex.: « Une perle en toc colorée et sucrée ».

6. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.
 - **Groupe de niveau faible**

1. Recopie chaque groupe nominal, souligne les adjectifs qualificatifs.

- Des dents cariées ;
- un délicieux couscous ;
- un lion féroce ;
- une voiture puissante.

2. Mets au féminin l'adjectif qualificatif souligné.

- Un geste amical fait toujours plaisir.
- Une parole..... est toujours la bienvenue.

3. Mets au pluriel les adjectifs qualificatifs soulignés.

- J'ai acheté une brioche dorée.
- J'ai acheté des brioches.....

4. Construis une phrase avec un adjectif qualificatif.

▪ Groupe de niveau moyen

1. Recopie chaque groupe nominal, souligne les adjectifs qualificatifs.

- Des dents cariées ; Un délicieux couscous ; Un lion féroce ;
- De belles fleurs ; Une voiture puissante.

2. Mets au féminin l'adjectif qualificatif souligné.

- Le facteur nous a livré un grand colis.
- Ma grand-mère conserve ses confitures dans une... armoire.

3. Mets au pluriel les adjectifs qualificatifs soulignés.

- Pour les vacances, nous avons loué un joli bungalow en bordure de mer.
- Ce restaurateur a acheté de... plats en céramique.

4. Construis deux phrases avec des adjectifs qualificatifs.

▪ Groupe de niveau fort

1. Indique le genre et le nombre de chaque adjectif qualificatif.

- Des dents cariées ;
- Un délicieux couscous ;
- Un lion féroce ;
- De belles fleurs ;
- Des paysages splendides ;
- Une voiture puissante.

2. Mets au féminin l'adjectif qualificatif souligné.

- Un geste amical fait toujours plaisir.
- Une parole..... est toujours la bienvenue.
- Le facteur nous a livré un grand colis.
- Ma grand-mère conserve ses confitures dans une... armoire.

3. Mets au pluriel les adjectifs qualificatifs soulignés.

- J'ai acheté une brioche dorée.
- J'ai acheté des brioches.....
- Pour les vacances, nous avons loué un joli bungalow en bordure de mer.
- Ce restaurateur a acheté de... plats en céramique.

4. Construis un court paragraphe contenant des adjectifs qualificatifs.

✓ **Dictée négociée**

Pour rester en bonne santé, il faut varier son alimentation. Il est conseillé de privilégier les fruits et légumes tout en évitant les produits gras et sucrés.

Manger convenablement permet d'avoir des forces, de grandir et de protéger son corps.

- Écris sur ton cahier d'essai le texte dicté par ton professeur. Compare-le avec celui de ton camarade puis ensemble, corrigez vos erreurs de manière à obtenir un texte sans fautes que vous recopiez au propre.

10) ACTIVITÉ : ATELIER D'ÉCRITURE

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Textes du manuel scolaire p.48
- Image de médicaments, aliments, etc.
- **Titre** : **Je me prépare à l'écrit.**
- **Objectifs** : À la fin de ces activités, l'apprenant sera capable de produire par écrit un texte explicatif avec toutes les caractéristiques requises et étudiées durant la séquence.
- **Coffre à mots** :

Noms	Maladies, obésité, surpoids, diabète, cancers, malnutrition, malbouffe, danger, dépression, sucreries, alimentation, vitamines, graisses, sodas, déséquilibre, ...
Verbes	Manger, se nourrir, faire attention, éviter, réfléchir, ...
Adjectifs	Mal, mauvaise, bonne, pauvre, riche, physique, psychologique, sain, ...

▪ **DÉROULEMENT DES L'ACTIVITÉS**

A. ACTIVITÉ 1 (tout le groupe-classe)

1. Éveil de l'intérêt

- Regardez l'image du texte.
- Quel est le titre ?
- Combien y-a-il de parties dans ce texte ?
- D'après-vous de quoi parle-t-il ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Le rôle des vitamines dans notre vie

Pour grandir et rester en bonne santé, le corps d'un enfant a besoin d'une variété d'aliments riches en vitamines. Quel rôle ces vitamines jouent-elles dans l'organisme ?

Pour bouger, l'enfant se sert de ses muscles mais aussi de ses os. Ces vitamines aident à la production d'énergie, luttent contre les infections.

- La vitamine A (contenue dans les carottes, les choux, les produits laitiers, le poisson, le foie, l'abricot et le melon) améliore la vision, favorise la croissance.
- La vitamine E (contenue dans le beurre, le foie, l'œuf, le lait entier, la salade, le blé) lutte contre le cholestérol, protège le cœur.

Au déjeuner et au dîner, assurez-vous que l'assiette de votre enfant contienne ces vitamines.

3. Compréhension et explication collective du texte (tout le groupe-classe)

- Pourquoi l'enfant a besoin d'une variété d'aliments riches en vitamines ?
- Quel est le procédé explicatif utilisé dans ce texte ?
- Quel est le rôle de ce texte ?
- À quoi sert la 1^{ère} partie du texte ?
- Quelle est celle qui se rapporte à :
 - à l'explication ?
 - à la conclusion ?

B. ACTIVITÉ 2 (prise en charge de la différenciation)

- L'enseignant propose trois (3) sous-thèmes différents adaptés à chaque groupe de niveau.
 - **Sujet 1 : Groupe de niveau faible :**

Manger et rester en bonne santé

- **Bien manger est essentiel pour le bon fonctionnement de notre corps.**
 - En t'aidant d'un bon élève et ce que tu as appris durant la séquence, rédige deux phrases dans lesquelles tu expliqueras l'importance du petit déjeuner.
 - Utilise ces mots : alimentation, vitamine, se nourrir, riche, sain, ...

▪ **Sujet 2 : Groupe de niveau moyen :**

Manger et rester en bonne santé

- **Bien manger est essentiel pour le bon fonctionnement de notre corps.**
- En t'aidant de ce que tu as appris durant la séquence, rédige trois ou quatre phrases dans lesquelles tu expliqueras avec tes propres mots l'importance du petit déjeuner.

▪ **Sujet 3 : Groupe de niveau fort :**

Vendeurs à la sauvette

- Sur le chemin de l'école, tu as remarqué que certains vendeurs étalent des denrées alimentaires sur les trottoirs, sans aucune protection.
- Rédige un court texte à travers lequel tu expliqueras que la consommation de tels aliments est dangereuse pour la santé.

▪ **J'écris mon texte :**

1. Consigne :

*Lors de ta visite hebdomadaire à des enfants malades, un médecin te demande de lui expliquer pourquoi les écoliers qui ne peuvent pas rentrer chez eux à l'heure du déjeuner et qui doivent se contenter de nourriture de mauvaise qualité courent un danger.
En te servant de tout ce que tu as appris durant la séquence, rédige un texte à travers lequel tu expliqueras les dangers et les conséquences d'une mauvaise alimentation*

2. Critères de réussite :

• **Pour réussir ta production :**

- 1) Utilise les procédés explicatifs de « la définition » et de « l'énumération » ;
- 2) Construis des phrases déclaratives ;
- 3) Utilise des adjectifs qualificatifs et des compléments du nom ;
- 4) Mets tes verbes au présent de l'indicatif.

Grille d'auto-évaluation

Coche la bonne case	Oui	Non
▪ Ma production explique les conséquences d'une mauvaise alimentation		
▪ J'ai utilisé les procédés de définition et les procédés d'énumération.		
▪ J'ai utilisé des phrases déclaratives.		
▪ J'ai utilisé des adjectifs qualificatifs et des compléments du nom.		
▪ J'ai mis tous les verbes au présent de l'indicatif.		
▪ J'ai donné un titre à mon texte.		
▪ J'ai vérifié : ▪ Les majuscules ; ▪ La ponctuation ; ▪ Les accords (sujet-verbe, genre-nombre, adjectifs qualificatifs).		

▪ Continuez votre projet I

➤ **Rappel du projet :**

Vous revoici en groupes. vous allez réaliser ensemble un projet intitulé :
« Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement ».

▪ Étape 2 :

En vue de réaliser la 2^e partie de votre projet, il s'agit pour tes camarades et toi de :

- 1) Vous entendre sur le choix des illustrations relatives à une alimentation saine ;
- 2) Prendre des notes en consultant des magazines et des sites web.

▪ Il s'agit aussi de :

- 1) rédiger de courts textes expliquant l'importance de manger convenablement en réinvestissant ce que vous avez appris durant la séquence ;
- 2) introduire les procédés explicatifs de « la définition », de « l'énumération » et les signes de ponctuation qui leur sont propres.

✓ **D'une séquence à une autre**

Vous venez de finir l'étude de ta 2^e séquence à travers laquelle vous avez produit des textes expliquant l'importance de se laver et de prendre soins de son corps correctement.

Maintenant, une autre séquence s'annonce. Au cours de laquelle, vous aurez à expliquer l'importance de manger convenablement.

6.2.2.3. Séquence 3 : « J'explique l'importance de bouger régulièrement »

1) ACTIVITÉ DE L'ORAL : COMPRÉHENSION ET EXPRESSION

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Livre p.p. 53-54-55 :
 - Illustrations montrant des enfants pratiquant plusieurs types de sports.
- **Titre** : J'observe et j'analyse les images.
- **Objectifs** : Au terme de l'activité l'apprenant sera capable de comprendre l'utilité de bouger pour le bien de notre santé et d'expliquer oralement à ses camarades pourquoi les enfants doivent-ils pratiquer une activité physique pour être en bonne santé et mieux grandir.
 - Il utilisera pour ce faire le « coffre-à-mots » suivant :

Noms	Cyclisme, le repassage, l'aspirateur, le jogging, la marche, le fer à repasser, le handball, le volley-ball, le basket-ball, les mouvements, la randonnée, le sport, une activité, un exercice, le corps, la santé, le jardinage, aire de jeu, le football, etc.
Verbes	Courir, marcher, jardiner, repasser, faire le ménage, sauter, respirer, se fatiguer, bouger, travailler, suer, jouer, escalader, etc.
Adjectifs	Sain, bonne, excellente, rapide, physique, etc....

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Aimez-vous le sport ?
- Quels sports préférez-vous ?
- Pourquoi doit-on pratiquer du sport ?

- Faire découvrir l'utilité de bouger et de pratiquer un sport.
 - **L'un de vos proches est malade, que lui conseillez-vous de pratiquer comme activité sportive ?**
- Montrer les différentes illustrations d'activités sportives.

2. Observation du document-support p. 54

▪ Première observation du support (Compréhension collective).

• Questions :

- Observez la grande photo. Quel sport les enfants pratiquent-ils ?
- Citez les sports qui nécessitent l'utilisation d'un ballon.
- Quelle est la photo qui renvoie à une autre activité sportive ? Nommez-la.
- D'autres renvoient aux activités physiques. Citez-les.
- Quel est l'avantage de la pratique du sport ?

3. Deuxième observation du support

• Questions :

- Pour avoir une bonne santé nous devons pratiquer régulièrement une activité sportive.
Nomme quelques unes.
- D'après-toi, pourquoi les activités sportives sont-elles bonnes pour la santé ?
- Explique pourquoi il est conseillé de bouger régulièrement.

4. Prise en charge de la différenciation (groupes de niveau séparés) :

- Demander trois compréhensions du support adaptées à chaque groupe de niveau.

▪ Groupe de niveau faible :

- Que montre la photo 1 ?
- Citez cette activité.
- Pourquoi est-elle importante ?

▪ Groupe de niveau moyen :

- Que montrent les photos 1 et 2 ?
- Citez ces activités.
- Expliquez pourquoi elles sont utiles ?

▪ Groupe de niveau fort :

- Que montrent les différents photos : 1, 2, 3 ?
- Citez ces activités.
- Expliquez leur utilité ?
- Pouvez-vous citer d'autres activités physiques ?

- Demander aux apprenants, toujours par niveau, de mettre en commun leurs réponses aux questions et de les comparer.
- Les élèves vérifient une dernière fois leurs réponses.

5. À votre tour de vous exprimer

- Pour avoir une bonne santé et une bonne hygiène de vie explique à tes camarades pourquoi il est conseillé de pratiquer des activités physiques.
- Aide-toi de ton coffre à mots.
 - **Le groupe de niveau faible donnera une seule explication.**
 - **Le groupe de niveau moyen donnera deux à trois explications.**
 - **Le groupe de niveau fort donnera plus d'explications qu'il peut.**
- Demander aux apprenants, toujours par niveau, de mettre en commun leurs réponses aux questions et de les comparer.

6. Synthèse :

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Faire répéter oralement la production du groupe de niveau moyen ; et au fur et à mesure la faire compléter par les productions des groupes de niveau fort.- Écrire la synthèse complète au tableau. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

✓ Le savez-vous ?

<p><i>Pour avoir une bonne hygiène de vie, il ne suffit pas de bien se laver, bien se nourrir et boire régulièrement de l'eau, il faut également pratiquer un sport ou au moins avoir une activité physique. Bouger quoi !cyclisme</i></p>

2) ACTIVITÉ D'IDENTIFICATION DES TYPES DE TEXTES

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Livre p. 56 - 57 :
 - Illustrations montrant quelques types d'activités sportives.
 - Image du fennec.
- **Titre** : J'observe et j'analyse les images.
- **Objectifs** : Au terme de l'activité l'apprenant sera capable d'identifier les différents types de textes de découvrir les différents sujets et en distinguer l'explicatif de l'informatif et du poétique.

▪ **Titres :**

- **Texte 1 : Le Fennec**, *Encyclopédie Juniors*.
- **Texte 2 : L'activité physique**, *Organisation mondiale de la santé*.
- **Texte 3 : La longue marche**, *Mohamed Lebjaoui, Sous le bras mon soleil*,
Éditions Grounauer, 1981

▪ **DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ**

1. Prise en charge de la différenciation

L'enseignant propose trois textes à lire et à comprendre adaptés aux différents niveaux :

▪ **Textes 1 :**

Le Fennec

Le fennec est un animal nocturne qui s'adapte à un environnement aride et sec. Son pelage lui permet d'ailleurs de se confondre dans le désert. Capable de réaliser des bonds de 70 cm de haut, il dispose aussi d'une ouïe très sensible qui lui permet de détecter ses proies de très loin. Cousin du renard, il est d'ailleurs parfois appelé «renard des sables» ou encore «renard du désert».

Encyclopédie Juniors

▪ **Texte 2 :**

L'activité physique

Pratiquer quotidiennement une activité physique permet de diminuer le risque de tomber malade. Elle limite aussi la prise de poids.

L'activité physique détend, aide à mieux supporter le stress et certaines contrariétés. Bouger améliore aussi la qualité du sommeil : après s'être dépensé, on s'endort plus rapidement, on augmente ainsi notre durée de sommeil dans la tranquillité.

Organisation mondiale de la santé

▪ **Texte 3 :**

La longue marche

Orphelin de sa patrie
L'exilé erre à travers la vie
A travers les frontières

Avec pour passeport un bâillon

Je marche dans le brouillard

La pluie, le froid

Sous le bras

Mon soleil.

Mohamed Lebjaoui, Sous le bras mon soleil,

Éditions Grounauer, 1981

2. Je vérifie la compréhension du texte

▪ Les élèves de niveau faible lisent les textes : 1 et 2

▪ Dans ce texte, il s'agit de :

- 1) De l'exil ;
- 2) D'animaux ;
- 3) D'une encyclopédie pour juniors ;
- 4) D'un document de l'Organisation Mondiale de la Santé ;
- 5) Des bienfaits de l'activité physique ;
- 6) D'un poème algérien.

- Choisis les bonnes réponses.

▪ Quel est le thème commun entre le texte 1 et le texte 2 ?

▪ Les élèves de niveau moyen lisent les textes 2 et 3

▪ Dans ce texte, il s'agit de :

- 1) De l'exil ;
- 2) D'animaux ;
- 3) D'une encyclopédie pour juniors ;
- 4) D'un document de l'Organisation Mondiale de la Santé ;
- 5) Des bienfaits de l'activité physique ;
- 6) D'un poème algérien.

- Choisis les bonnes réponses.

▪ Quel sont les thèmes des textes 2 et 3 ?

▪ Les élèves de niveau fort lisent les 3 textes.

▪ Dans le texte, il s'agit de :

- 1) De l'exil ;
- 2) D'animaux ;

- 3) D'une encyclopédie pour juniors ;
- 4) D'un document de l'Organisation Mondiale de la Santé ;
- 5) Des bienfaits de l'activité physique ;
- 6) D'un poème algérien.

- Choisissez la bonne réponse.

▪ **Quel est le thème commun entre le texte 1 et le texte 2 ?**

▪ **Quel est le texte intrus ?**

1. La longue marche

2. Le Fennec

3. L'activité physique

- Choisissez la bonne réponse.

3) ACTIVITÉ : COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

▪ **Durée** : 55 min.

▪ **Supports** : - Texte du manuel scolaire p. 58

- Images représentant des activités sportives et logo de l'O.M.S.

▪ **Titre** : « Pour votre santé, bougez ! »

▪ **Objectifs** : Au terme de cette activité, l'apprenant sera capable de connaître et d'expliquer les conditions d'une bonne hygiène de vie.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Que faut-il faire pour être en bonne santé ?
- Donner des exemples pour bien se laver.
- Pouvez-vous les expliquer ?

2. Découvrons le texte

« Pour votre santé, bougez ! »

Pourquoi l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) propose aux états membres de marquer la Journée mondiale de l'exercice physique le 10 mai de chaque année ?

En encourageant l'organisation de marches, de courses de vélo, d'activités sportives de loisir et d'aménagement de parcs et d'espaces publics, l'OMS veut

pousser les gens à se dépenser physiquement. Comme le déclare le Dr Pekka Puska, Directeur à l'OMS : La Journée mondiale qui a pour thème « Pour votre santé, bougez ! » insiste sur les bienfaits de l'exercice physique pour la santé et le bien-être dans le monde entier. L'objectif consiste à associer la prévention des principales maladies chroniques, la promotion de la santé et le développement social. Pour tout être humain, l'exercice physique est un puissant moyen de prévention des maladies graves.

« Organisation Mondiale de la Santé »

Activités physiques et santé

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

▪ Répondez aux questions suivantes :

- Quel est le titre du texte ?
- Quelles est la source ?
- Quel est le rôle de ce texte ?

▪ Relisez et découvrez

- Quel est le sujet du texte ?
- Qui est l'auteur de cette initiative ?
- À qui s'adresse-t-il ?
- À quoi servent ces informations ?

4. Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois (3) compréhensions du texte adaptées aux différents groupes de niveau.

▪ Groupe de niveau faible :

Questions :

1. Soulignez dans le texte la phrase qui questionne.
2. Soulignez la phrase qui explique.
3. Soulignez la phrase qui conclue.

▪ Groupe de niveau moyen :

Questions :

1. Que risquent les personnes qui ne pratiquent pas d'exercices physiques ?
2. Que marque la journée du 10 mai de chaque année ?
3. Expliquez l'expression : « Pour votre santé, bougez ! »
4. Expliquez le sigle : OMS.

▪ **Groupe de niveau fort :**

Questions :

1. Que risquent les personnes qui ne pratiquent pas d'exercices physiques ?
2. Que marque la journée du 10 mai de chaque année ?
3. Expliquez l'expression : « Pour votre santé, bougez ! »
4. Expliquez le sigle : OMS.
5. Présentez le Dr Pekka Puska ?

- Les élèves mettent en commun leurs réponses et les comparent.
- Avec l'aide de l'enseignant, ils effectuent une correction.

5. Retenez

Avoir une bonne hygiène de vie, cela veut dire bien :

- 1) se laver ;
- 2) se brosser les dents ;
- 3) avoir une alimentation saine ;
- 4) boire régulièrement de l'eau ;
- 5) avoir fréquemment une ou plusieurs activités physiques.

4) ACTIVITÉ : LECTURE ENTRAÎNEMENT (EXPRESSIVE)

- **Durée :** 55 min.
- **Supports :** - Texte du manuel scolaire p. 59
- Images représentant des activités sportives et logo de l'O. M. S.
- **Titre :** « Pour votre santé, bougez ! »
- **Objectifs :** À la fin de l'activité l'apprenant sera capable de lire oralement d'une manière correcte un texte explicatif déjà compris.

▪ **DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ**

1. Éveil de l'intérêt :

- Qui veut nous rappeler comment peut-on avoir une bonne hygiène de vie ?⁹⁰
- À quoi sert alors le texte ?

2. Lecture magistrale⁹¹

- Les élèves suivent et écoutent.

⁹⁰ L'élève rappelle la synthèse de la lecture compréhension.

⁹¹ Il s'agit du même texte déjà vu en compréhension de l'écrit.

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quelles sont les activités que l'OMS encourage ?
- Trouve dans le texte la phrase qui précise l'objectif poursuivi par l'OMS.
- Explique pourquoi le Directeur de l'OMS encourage l'exercice physique.
- Relève dans le texte un adjectif qualificatif et un complément du nom.

4. Prise en charge de la différenciation

- J'approfondis ma compréhension.
 - **Lecture expressive**
- L'enseignant propose trois (3) activités de lecture orale distinctes adaptées à chaque groupe de niveau.
- L'enseignant demande aux apprenants de numéroter les lignes (13 lignes).

▪ Groupe de niveau faible :

1. Lisez le 1^{er} paragraphe :

- Que veut l'organisation mondiale de la santé ?
- Que représente la journée du 10 mai ?
- Répète cette phrase pour ton ami.

2. Étude et analyse du son [f]

- Lis le mot : « **physique** ».
- Qu'est – ce que tu vois et entends ?
- Je vois « ph » —————> j'entends [f]

3. Trouve dans le 2^e paragraphe d'autres mots qui ont le même son.

▪ Groupe de niveau moyen :

1. Lisez le 1^{er} et le 2^e paragraphe.

- Lecture expressive.

2. Combien y a-t-il d'activités physiques citées ?

- Répétez ces mots.
- Fais attention à :
 - La correspondance graphie/phonie, l'articulation, le rythme, l'articulation.

3. Relève du texte une phrase qui explique.

▪ Groupe de niveau fort :

1. Lisez tout le texte

- Lecture expressive des paragraphes 1, 2, 3.
- Faites attention à :
 - La prosodie, l'intonation, le ton, l'articulation, le rythme,

2. Utilisez le dictionnaire et expliquez les mots :

- loisirs – bienfaits – prévention – maladies chroniques.

3. Relève du texte une phrase qui explique.

5. J'en parle avec mes camarades

Tu as compris que la pratique du sport ou d'une activité physique est bonne pour la santé.

- À partir de la citation « *Un esprit sain dans un corps sain* », explique à tes camarades pourquoi.

▪ Remarque :

- Pour le niveau faible, limiter à 1 explication.
- Pour le niveau moyen, 2 à 3 explications.
- Pour le niveau fort accepter le maximum d'explications.

➤ Le savez-vous ?

Une minute de vélo équivaut à 150 pas.

5) ACTIVITÉ : VOCABULAIRE

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : - Manuel scolaire p. 60
 - Illustrations : Coupe du monde de foot, un ballon, un terrain de foot.
- **Titre** : Les connecteurs d'énumération.
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable d'identifier les connecteurs logiques d'énumération et de les employer dans des phrases à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome dans le but d'expliquer.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Quel sport aimez-vous ?
- Connaissez-vous l'équipe nationale de foot ?
- Comment trouvez-vous son jeu ?
- Citez un de vos joueurs préféré.

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Coupe du monde

Durant la première mi-temps, la sélection algérienne a littéralement étouffé son adversaire et pris rapidement le dessus. C'est d'abord, Islam Slimani qui ouvrit la marque (26^e), ensuite, Rafik Halliche secoua les filets coréens d'une reprise de la tête (28^e), puis, ce fut le tour d'Abdelmoumene Djabou (38 e).

Enfin, Yacine Brahimi alourdit la note au bout d'une action rapide.

Africanews.com du 22/06/2014.

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le titre du texte ?
- Quelle est la source ?
- Combien de paragraphes contient-il ?
- Quel rôle joue ce texte ?

4. Lisez et analysez le texte

- Quel est le sujet abordé dans le texte ?
- Repérez dans la 3^{ème} phrase le mot de liaison.
- Trouvez dans le texte les autres mots de liaison.

5. Retenons

Dans un texte, les actions qui s'enchaînent peuvent être reliées par un mot de liaison : D'abord, et, puis, ensuite, enfin, premièrement, deuxièmement, etc.

Ex. : C'est d'abord, Islam Slimani qui ouvrit la marque (26^e), ensuite, Rafik Halliche secoua les filets coréens d'une reprise de la tête (28^e), puis, ce fut le tour de Abdelmoumene Djabou (38^e).

6. Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.

- **Groupe de niveau faible :**

1. Soulignez les mots de liaison des phrases suivantes :

- Le médecin ausculte l'athlète puis il décide de le mettre au repos.
- Premièrement, tu ranges ta chambre, deuxièmement, tu fais tes devoirs, ensuite tu pourras sortir jouer au foot.
- Étire-toi d'abord, chauffe-toi ensuite, après commence à courir.

2. Complétez les phrases avec les mots de liaison suivants : d'abord, puis, enfin, et, ensuite.

- Lorsqu'arrivera le moment de disputer ton match, tu devras enlever ton survêtement, mettre tes chaussures,sortir des vestiaires.

3. Écrivez une phrase dans laquelle vous utilisez les mots de liaison suivant : d'abord, ensuite. (aide-toi du dico).

- **Groupe de niveau moyen :**

1. Soulignez les mots de liaison dans la phrase suivante :

- Durant l'épreuve du saut en hauteur, l'athlète se concentre d'abord, puis engage sa course afin de franchir la barre.

2. Complétez les phrases avec les mots de liaison suivants : d'abord, puis, enfin, et, ensuite.

- Le ministre inaugure un nouveau complexe sportif à Batna ... félicite les autorités locales.
- Le ramasseur de balle récupère le ballon ... il le remet au gardien de but.
- Lorsque arrivera le moment de disputer ton match, tu devras ... enlever ton

survêtement, mettre ... tes chaussures, ... sortir des vestiaires.

- Après la course, la championne salue le public....répond aux questions des journalistes.

3. Écrivez en vous aidant du dictionnaire.

- Rédigez un petit paragraphe présentant votre sport préféré en expliquant les raisons de votre choix. Pour cela, utilisez : « **d’abord** », « **ensuite** », « **enfin** ».

▪ **Groupe de niveau fort :**

1. Complétez les phrases avec les mots de liaison suivants : d’abord, puis, enfin, et, ensuite.

- Le ministre inaugure un nouveau complexe sportif à Batna ... félicite les autorités locales.
- Le ramasseur de balle récupère le ballon ... il le remet au gardien de but.
- Lorsque arrivera le moment de disputer ton match, tu devras ... enlever ton survêtement, mettre ... tes chaussures, ... sortir des vestiaires.
- Après la course, la championne salue le public....répond aux questions des journalistes.

2. Écrivez en vous aidant du dictionnaire.

- Rédigez un texte présentant votre sport préféré en expliquant les raisons de votre choix.

6) ACTIVITÉ : GRAMMAIRE

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : Texte du manuel scolaire p. 62
 - Images représentant des gâteaux et des boissons.
- **Titre** : L’expansion du groupe nominal : la relative par « qui ... ».
- **Objectifs** : À la fin de l’activité, l’apprenant sera capable d’identifier la proposition relative introduite par « qui » et de produire des phrases contenant la proposition relative à l’oral et à l’écrit d’une manière personnelle et autonome dans le but d’expliquer.

▪ **DÉROULEMENT DE L’ACTIVITÉ**

1. Éveil de l’intérêt :

- Observez l’image (un enfant obèse).
- Comment trouvez-vous cet enfant ?
- Pourquoi d’après-vous ?
- Que doit-il faire ?
- Les gâteaux et les pâtisseries sont-ils bons pour la santé ?
- Qui veut expliquer ?

▪ **Observation et lecture silencieuse du texte.**

Les deux goinfres

Maman me dit tout le temps : « Bouboule, tu vas être malade à manger autant de gâteaux. En plus, tu ne bouges pas de ton canapé, tu vas grossir ! » C'est vrai, nous mangeons beaucoup de gâteaux, Baballe et moi. En plus, nous ne faisons aucun exercice ! Il faudrait y penser... La natation est un sport qui pourrait me plaire ! Et comme ça, Baballe et moi, nous pourrions continuer à nous «goinfrer» de pâtisseries.

« Philippe Corentin »

Éditions L'école des loisirs, 1997

2. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le titre du texte ?
- Quelle est la source ?
- De quoi parle-t-on ?

3. Analysez puis relevez

- Quel est le problème de Bouboule ?
- Que doit-il envisager de faire ?
- Quel est le nom précisé par le groupe de mots souligné ?

▪ **Retenons**

De la même manière que l'adjectif qualificatif et le complément du nom, la proposition relative introduite par «qui» apporte une précision sur le nom qui la précède. Ce nom est appelé antécédent.

Dans le texte, l'antécédent est le mot « sport ».

antécédent	proposition relative
un sport	qui pourrait me plaire !

4. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.
 - **Groupe de niveau faible :**

1. Soulignez la proposition relative et entourez l'antécédent quand cela est possible.

- Les supporters de l'Équipe Nationale acclament les joueurs et leur staff.
- J'adore les entraîneurs qui plaisantent avec leurs joueurs.

- Nous devons nous brosser les dents après chaque repas.
- Mon petit frère fait sa toilette avant de prendre son petit-déjeuner.

2. Reliez par des flèches pour retrouver les phrases cohérentes.

- Le professeur récompense les élèves - qui a été élu meilleur joueur du championnat anglais.
- C'est le joueur algérien Riyad Mahrez - qui ont réalisé une belle course.

▪ **Groupe de niveau moyen :**

1. Soulignez la proposition relative et entoure l'antécédent quand cela est possible.

- C'est une ancienne championne d'athlétisme qui préside le jury du meilleur jeune sportif de la commune.
- Mes camarades ont beaucoup aimé un documentaire qui vante les mérites du sport.

2. En vous aidant du tableau suivant, retrouvez les phrases cohérentes.

Le professeur récompense les élèves	qui souffrait d'une rage de dents.
Le dentiste a soigné l'athlète	qui brillent durant les Jeux Olympiques.
J'admire les étoiles de l'athlétisme	qui ont réalisé une belle course.

3. Complétez les phrases suivantes à l'aide d'une proposition relative par « qui ».

- C'est l'équipe féminine de Constantine ...
- Les joueuses de basketball ont remercié le public ...

4. Écrivez en vous aidant du dictionnaire.

- Complète la définition suivante en utilisant une proposition subordonnée introduite par « qui ».

« Le hand-ball est un sport... »

▪ **Groupe de niveau fort :**

1. En vous aidant du tableau suivant, retrouvez les phrases cohérentes.

Le professeur récompense les élèves	qui souffrait d'une rage de dents.
Le dentiste a soigné l'athlète	qui brillent durant les Jeux Olympiques.
J'admire les étoiles de l'athlétisme	qui ont réalisé une belle course.
C'est le joueur algérien Riyad Mahrez	qui se trouvent face au but.
Le vent a arraché les sièges des tribunes	qui a été élu meilleur joueur du championnat anglais.

2. Complétez les phrases suivantes à l'aide d'une proposition relative par « qui ».

- C'est l'équipe féminine de Constantine ...
- Les joueuses de basketball ont remercié le public ...
- Cette discipline sportive est celle ...

3. Écrivez un petit texte dans lequel vous utilisez des propositions relatives.

Définissez votre sport favori et expliquez-le.

7) ACTIVITÉ : CONJUGAISON

- **Durée** : 55 min.
- **Supports** : -Texte du manuel scolaire p. 64
- Supports : Images d'activités sportives.
- **Titre** : Les verbes du 3^e groupe au présent de l'indicatif.
- **Objectifs** : À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable d'identifier les V. du 3^e gr. du présent de l'indicatif et de savoir les utiliser dans des phrases à l'oral et à l'écrit d'une manière personnelle et autonome dans le but d'expliquer.

▪ DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez les images.
- Que représente-t-elles ?
- Pourquoi il est important de pratiquer un sport ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

L'utilité du sport scolaire

Certains parents n'accordent pas d'importance au sport. Pourtant cette activité est essentielle pour plusieurs raisons :

Le sport scolaire est d'abord une activité qui apprend la responsabilité, la citoyenneté, l'insertion scolaire et l'éducation à la santé. Il inculque également le respect de soi-même, le respect de la règle, de l'adversaire et de l'arbitre. Enfin, c'est un rempart contre toute forme de violence.

D'après «Infosoir» du 21/07/2010

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quels sont les objectifs poursuivis par le sport scolaire ?
- Souligne au crayon les verbes de la partie explicative du texte. À quel temps sont-ils conjugués ?
- Quel est l'infinitif de chaque verbe ? À quel groupe appartiennent ces verbes ?

4. Retenons

Les verbes soulignés dans le texte sont conjugués au présent de l'indicatif. Ils appartiennent au 3^e groupe. Il existe 3 terminaisons possibles pour les verbes du 3^e groupe. - s - s - t - ons - ez - ent. Je pars, tu pars, il/elle part, nous partons,

vous partez, ils/elles partent. - s - s - d - ons - ez - ent. Je rends, tu rends, il/elle rend, nous rendons, vous rendez, ils/elles rendent. - x - x - t - ons - ez - ent. Je veux, tu veux, il/elle veut, nous voulons, vous voulez, ils/elles veulent.

- ÊTRE : je suis, tu es, il/elle est, nous sommes, vous êtes, ils/elles sont.
- AVOIR : j'ai, tu as, il/elle a, nous avons, vous avez, ils/elles ont.

5. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.
 - **Groupe de niveau faible :**

1. **Soulignez les verbes du 3^e groupe**
 - Partir, prendre, finir, vouloir, parler, aller, courir, marcher, saisir.
2. **Mettez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.**
 - L'heure du coucher (dépendre) de la quantité de sommeil dont l'athlète (avoir) besoin.
 - Les activités physiques (être) recommandées par tous les médecins.
3. **Réécrivez ces phrases au pluriel.**
 - L'athlète prend son élan.
 -
4. **Écrivez en vous aidant du dictionnaire.**
 - Écrivez une phrase dans laquelle vous expliquez un bienfait du sport.
 - Utilisez le présent de l'indicatif.

- **Groupe de niveau moyen :**

1. **Écrivez l'infinitif des verbes suivants :**
 - Vous avez- Nous sommes- Il faut- Ils doivent- Ils écrivent- Je cours.
.....
2. **Mettez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.**
 - L'heure du coucher (dépendre) de la quantité de sommeil dont l'athlète (avoir) besoin.
 - Les entraîneurs (construire) leurs équipes à partir de données scientifiques.
 - Les activités physiques (être) recommandées par tous les médecins.
 - Les enfants (changer) et (apprendre) en grandissant.
3. **Réécrivez ces phrases au pluriel.**
 - L'athlète prend son élan.
 -
 - Elle veut gagner la médaille d'or.
 -
4. **Écrivez en vous aidant du dictionnaire.**
 - Écrivez deux phrases à travers lesquelles vous expliquez deux bienfaits du sport.
 - Utilisez le présent de l'indicatif.

▪ **Groupe de niveau fort :**

<p>1. Écrivez l'infinitif des verbes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Je crois- Tu peux- Elle reçoit- Nous prenons- Vous attendez- Ils reviennent-▪ Vous avez- Nous sommes- Il faut- Ils doivent- Ils écrivent- Je cours. <p>2. Mettez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ L'heure du coucher (dépendre) de la quantité de sommeil dont l'athlète (avoir) besoin.▪ Les entraîneurs (construire) leurs équipes à partir de données scientifiques.▪ Les élèves (obéir) au capitaine désigné par le professeur de sport.▪ Les activités physiques (être) recommandées par tous les médecins.▪ Les enfants (changer) et (apprendre) en grandissant. <p>3. Réécrivez ces phrases au pluriel.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ L'athlète prend son élan.▪▪ Elle veut gagner la médaille d'or.▪▪ Tu sais reconnaître la différence entre la raquette de ping-pong et celle de tennis.▪ <p>.....</p> <p>4. Construisez un petit texte à travers lequel vous expliquez les bienfaits du sport.</p>

8) ACTIVITÉ : ORTHOGRAPHE

- **Durée :** 55 min.
- **Supports :** -Texte du manuel scolaire p. 66
- Supports : Images représentant Morsli N. et Boulemarka H.
- **Titre :** Les signes de ponctuation (:) (-) (,) (.)
- **Objectifs :** À la fin de l'activité, l'apprenant sera capable d'identifier les signes de ponctuation et de les utiliser correctement dans des phrases personnelles et autonomes dans le but d'expliquer.

▪ **DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ**

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez les images.
- Qui connaît ces athlètes ?
- Les aimez-vous ou non ?
- Pourquoi ?

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Noureddine Morceli

Pour quelle raison l'athlète algérien Noureddine Morceli, le ghanéen Charles Kumi Gyamfi et l'Éthiopienne Derartu Tulu ont été les lauréats de la 10^{ème} édition du « Panthéon de la gloire du sport africain » ?

L'explication est que ces sportifs africains ont marqué l'histoire du sport mondial.

Rappelons que Morceli a été :

- recordman du monde ;
- triple champion du 1500 mètres ;
- champion olympique.

À l'issue de la cérémonie, Noureddine Morceli a déclaré :

- "je suis heureux et honoré de recevoir cette distinction."

El Moudjahid du 03/04/2015

3. Compréhension globale (tout le groupe-classe)

- Quel est le titre du texte ?
- De combien de paragraphes est-il composé ?
- Quelle est la source ?
- Quel est le type de ce texte ?

4. Observe puis relève

- Quels sont les titres de N. Morceli ?
- Relève du texte les signes de ponctuation.
- En connaissez-vous d'autres ? citez-les.
- D'après vous à quoi servent-ils ?

5. Retenons

Pour qu'un texte soit cohérent et qu'il ait du sens, j'utilise les signes de ponctuation.

Je marque la fin d'une phrase à l'aide d'un point. A l'aide d'une virgule, je peux séparer :

- Des mots ou des groupes de mots dans une énumération.

Ex. : « J'aime l'athlétisme, le tennis, le basketball. » ;

- Des propositions qui se suivent.

Ex. : « Slimani surgit, il inscrit le but libérateur. » ;

- Un complément circonstanciel au début d'une phrase.
Ex. : « Tous les samedis, Houria rend visite à son ancienne professeure ».
J'utilise les deux points :
- Pour introduire une explication.
Ex. : « Pratiquer une activité physique n'est pas une corvée : c'est une nécessité. » ;
- Un dialogue (Interview de Morcelli).
J'utilise les tirets :
- Pour introduire un dialogue (Interview de Morcelli).
- Pour introduire le procédé explicatif de «l'énumération».

6. Prise en charge de la différenciation

- L'enseignant propose trois (3) activités différentes adaptées à chaque groupe de niveau.

- **Groupe de niveau faible :**

1. Entoure les signes de ponctuation dans les phrases suivantes :

Pour les enfants et les jeunes gens, l'activité physique englobe les activités suivantes :

- Le jeu, les sports, les déplacements, les tâches quotidiennes, les activités récréatives et l'éducation physique dans le contexte familial ou scolaire.

2. Complète les l'espace par les signes de ponctuation qui conviennent.

Afin d'améliorer leur endurance cardio-respiratoire ... leur état musculaire et osseux ... les enfants et jeunes gens âgés de 5 à 17 ans devraient accumuler au moins 60 minutes par jour d'activité physique ...

3. Écris une phrase et ajoute les signes de ponctuation.

- Aide-toi du dictionnaire.

- **Groupe de niveau moyen :**

1. Remplace l'espace par le signe de ponctuation qui convient.

Pour les enfants et les jeunes gens ... l'activité physique englobe notamment le jeu ... les sports ... les déplacements ... les tâches quotidiennes ... les activités récréatives et l'éducation physique dans le contexte familial ou scolaire ...

Afin d'améliorer leur endurance cardio-respiratoire ... leur état musculaire et osseux ... les enfants et jeunes gens âgés de 5 à 17 ans devraient accumuler au moins 60 minutes par jour d'activité physique ...

2. Ponctue le texte.

Lors de l'été 1992 (...) Hassiba Boulmerka est entrée dans l'histoire olympique en remportant la toute première médaille d'or olympique de l'Algérie (...) Elle est également double championne du monde du 1 500 m (...)

3. Rédige 2 phrases et ponctue-les.

▪ **Groupe de niveau fort :**

1. Remplace l'espace par le signe de ponctuation qui convient.

Pour les enfants et les jeunes gens ... l'activité physique englobe notamment le jeu ... les sports ... les déplacements ... les tâches quotidiennes ... les activités récréatives et l'éducation physique dans le contexte familial ou scolaire ...

Afin d'améliorer leur endurance cardio respiratoire ... leur état musculaire et osseux ... les enfants et jeunes gens âgés de 5 à 17 ans devraient accumuler au moins 60 minutes par jour d'activité physique ...

Une activité physique pratiquée de manière appropriée aide les jeunes à ...

... développer un appareil locomoteur sain (os, muscles et articulations) ...

... développer un appareil cardiovasculaire sain (coeur et poumon) ...

... développer une conscience neuromusculaire (coordination et contrôle des mouvements) ...

... garder un poids approprié ...

2. Ponctue le texte.

Lors de l'été 1992 (...) Hassiba Boulmerka est entrée dans l'histoire olympique en remportant la toute première médaille d'or olympique de l'Algérie(...) Elle est également double championne du monde du 1 500 m (...)

3. Rédige un petit paragraphe dans lequel tu expliques un sport.

9) ACTIVITÉ : ATELIER D'ÉCRITURE

- **Durée :** 55 min.
- **Supports :** - Texte du manuel scolaire p. 68
- Supports : Images d'activités sportives
- **Titre :** Je me prépare à l'écrit.

- **Objectifs** : À la fin de cette activité, les apprenants seront capables de produire par écrit un texte explicatif en employant toutes les notions étudiées durant ce projet.

▪ **Coffre à mots** :

Noms	Les maladies, l'obésité, le surpoids, le diabète, les cancers, le danger, la course, la marche, la forme, les escaliers, les transports, les activités, le sport, etc.
Verbes	Laver la vaisselle, repasser, dépoussiérer, passer l'aspirateur, bricoler, jardiner, faire du vélo, nager, marcher, courir, bouger, monter, escalader, etc.
Adjectifs	Mauvaise, bonne, physique, sérieux, sain, régulier, sportive, etc.

▪ **DÉROULEMENT DES L'ACTIVITÉS**

A. ACTIVITÉ 1 (tout le groupe-classe)

1. Éveil de l'intérêt :

- Observez les images.
- Que représentent-elles ?
- Quelle activité préfères-tu ? Dis pourquoi. (*perspective de l'explicatif*)

2. Observation et lecture silencieuse du texte.

Le monde en marche

La marche à pied est de plus en plus pratiquée comme une activité sportive et est à la portée de tous. Quels sont donc ses bienfaits ?

La marche à pied entretient la souplesse des articulations et renforce les os sans imposer d'effort violent. Marcher améliore le rythme cardiaque et la capacité respiratoire. Il est en effet prouvé que marcher à raison de 30 minutes par jour minimum permet d'éviter la prise de poids et prévient contre l'obésité.

Plus qu'un sport, la marche à pied est un excellent remède contre le stress.

« *lasantepourtous.com* »

3. Compréhension et explication collective du texte (tout le groupe-classe)

- La marche à pied est-elle pratiquée souvent ? Justifie ta réponse à partir du texte.
- A quoi sert la question posée dans le texte ?

- Combien y-a-il de parties dans ce texte ?
- Quelle est la partie qui se rapporte à l'explication ?
- Quelle phrase sert de conclusion au texte ?

B. ACTIVITÉ 2 (prise en charge de la différenciation)

- L'enseignant propose trois (3) sous-thèmes différents adaptés à chaque groupe de niveau.

▪ **Sujet 1 : Groupe de niveau faible :**

Bouger !

Le professeur de sport vous a expliqué l'utilité de bouger quotidiennement. À ton tour, en arrivant à la maison, tu expliques à tes parents l'utilité de bouger, en leur proposant une activité à réaliser.

▪ **Sujet 2 : Groupe de niveau moyen :**

Les bienfaits de la marche

Ton camarade, qui souffre de surpoids, se déplace souvent en voiture pour venir à l'école et ce malgré une distance très courte qui sépare l'école de son domicile.

Rédige un court texte à travers lequel tu lui expliqueras la nécessité de faire de la marche à pied.

▪ **Sujet 3 : Groupe de niveau fort :**

Sportifs ensemble !

À l'issue d'un tournoi de volley-ball organisé entre les équipes des collèges de ta wilaya, deux équipes ont été récompensées. Celle qui a remporté toutes les rencontres du tournoi et celle qui a été la plus « fair-play ».

1. Avec l'aide de tes camarades, retrouve la définition du mot « fair-play ».
2. Rédige trois phrases qui pourraient figurer dans le règlement sportif du « fair-play » de ton collègue.

Tout d'abord, ...

Ensuite, ...

Enfin, ...

▪ **J'écris mon texte :**

➤ **Tire : « Mon sport préféré ».**

Karim, ton camarade de classe, a toujours souhaité pratiquer « la natation ». Pour cela, il doit expliquer à sa maman les bienfaits de ce sport.
- Rédige un dialogue où Karim répond aux questions de sa maman qui est plutôt inquiète.

Ton dialogue commence ainsi :

– La maman de Karim : « Comment peux-tu faire de la natation, alors que tu es en pleine année scolaire ?

– Karim : Mais Maman rassure-toi ! ...

➤ **Critères de réussite :**

– Pour réussir votre production :

- Utilisez le procédé de « définition » ;
- Utilisez le procédé de « l'énumération » ;
- Construisez des phrases déclaratives ;
- Utilisez des mots qui servent à l'enchaînement des actions dans tes phrases ;
- Utilisez une proposition relative par « qui » ;
- Mettez tes verbes au présent de l'indicatif.

Grille d'auto-évaluation

Coche la bonne case	Oui	Non
▪ Ma production explique l'importance de pratiquer souvent une activité sportive.		
▪ J'ai utilisé des définitions et des énumérations.		
▪ J'ai utilisé des phrases déclaratives.		
▪ J'ai utilisé des articulateurs (mots qui servent à l'enchaînement des actions).		
▪ J'ai utilisé une proposition relative par « qui ».		
▪ J'ai utilisé le présent de l'indicatif.		
▪ J'ai donné un titre à mon texte.		
▪ J'ai vérifié : - Les majuscules, - la ponctuation, - les accords (sujet-verbe, adjectifs qualificatifs).		

▪ **Finalisation du projet**

➤ **Dernière étape du projet**

Tes camarades et toi êtes arrivés au bout de la séquence 3 et à la fin du projet 1 où vous avez eu à produire plusieurs écrits concernant la propreté du corps, l'importance d'une alimentation saine et l'importance de l'activité physique et sportive.

Une fois terminé ce projet, ayant pour titre « **Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation qui se déroulent les 15 et 16 octobre de chaque année, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement** », sera présenté à vos camarades d'autres classes.

- Grâce à cette grille de lecture, tes camarades et toi vérifierez si les étapes du projet ont été respectées.

Coche la bonne case	Oui	Non
- Respect du thème : l'hygiène de vie.		
- Brochure : 2 ou 3 volets.		
- Illustrations : photos, logos.		
- Illustrations : photos, logos		
- Légende des illustrations		
Explications : <ul style="list-style-type: none"> • hygiène du corps. • hygiène alimentaire. • activités physiques. 		

Conclusion :

Après avoir mis à l'épreuve du terrain de l'enseignement notre projet pédagogique constitué de séquences et d'activités dans lesquelles nous avons inséré toutes les formes de différenciation choisies, adaptées aux différents groupes de niveaux (Faible / Moyen / Bon) et en respectant le contenu, les activités, les exercices du programme de 2^e génération destiné au premier palier c'est-à-dire la 1^{re} A.M., nous abordons maintenant les résultats de cette étude afin d'établir un rapport de causalité entre ces résultats obtenus et l'approche différenciée.

Ainsi, le prochain chapitre s'intitule : Bilan général de l'expérimentation.

CHAPITRE 7 :
RÉSULTATS ET BILAN GÉNÉRAL
DE L'EXPÉRIMENTATION

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de la recherche effectuée sur la base des principes de la différenciation pédagogique. Au départ, nous avons cherché, par une enquête (questionnaire) adressée aux professeurs impliqués, à comprendre les représentations qu'ils font de la différenciation pédagogique afin de savoir s'ils en font une utilisation efficace ou non. Après avoir établi les significations des résultats obtenus, nous avons proposé à une enseignante d'expérimenter la démarche différenciée avec ses élèves. C'est dire que nos conclusions doivent tout autant à l'observation collective des comportements des élèves pendant l'expérimentation qu'à l'analyse statistique.

Nous exposons donc ici le bilan général de l'étude.

D'abord, nous présenterons, les progressions dans les groupes des deux classes (expérimentales et de contrôle). Puis, la corrélation entre la réussite des apprentissages et les démarches utilisées (différenciée et classique). Ensuite, la progression générale dans les deux démarches. Enfin, ce volet sera clôturé par une partie dans laquelle nous présentons les difficultés rencontrées pendant cette expérimentation.

7.1. Présentation et interprétation des résultats généraux des apprentissages

Les résultats de l'analyse comparative aux deux expérimentations, celles de la classe expérimentale et de contrôle, et les comparaisons faites pour vérifier si la démarche de différenciation a eu l'effet escompté, seront présentés dans la suite.

Nous commençons d'abord par le groupe expérimental puis celui de contrôle. Les statistiques analysées nous fournissent des données chiffrées rattachées à chaque individu-apprenant et à chaque groupe de classe. Il s'agit d'un prélèvement quantitatif en vue d'explications et de comparaisons.

7.1.1. La classe expérimentale

Il s'agit de la classe de 1^{re} A.M.2. Elle se compose de 28 apprenants. Son effectif a été formé en groupes de niveaux à partir du test de positionnement ; et soumis aux différentes activités différenciées. Notre analyse commence d'abord par étudier la progression au sein des groupes de niveaux.

7.1.1.1. Progression dans les groupes de niveaux

Afin de mesurer l'évolution des niveaux des apprenants, nous avons pensé utile de dissocier l'apprentissage des élèves du produit à réaliser qui est le projet.

Ph. MEIRIEU (1991 : 178), rappelle que pour l'évaluation, « [...], il convient que le pédagogue distingue toujours le projet à réaliser par le groupe et l'objectif à atteindre par chacun. ». Ces évaluations portent alors sur :

1. Le processus :

Nous entendons mettre en rapport la démarche utilisée avec la progression des résultats des apprenants à travers les trois évaluations formatives qui représentent les trois séquences.

En effet, seule une évaluation individuelle des apprentissages réalisés permet de juger de la réussite de la séquence. Cette réussite pourrait être indépendante de la qualité du projet réalisé (un excellent projet peut n'avoir été réalisé que par un seul élève du groupe et n'avoir pas permis aux autres de travailler, donc de progresser).

2. Le produit :

Nous entendons mettre en rapport le processus d'apprentissage au produit fini (le projet).

En effet, cela signifie qu'il faut continuer à finaliser le travail du groupe tout en lui désignant un destinataire afin de le socialiser. Ici, il s'agit de le présenter à une autre classe avec laquelle ils correspondent.

A. Niveau faible

Tableau 7.1
Progression dans les groupes de niveau faibles

Sous-groupes	Apprenants	E.E ⁹² .1	E.E. 2	E.E. 3	Différence
S-G ⁹³ 1	E1	01	03	06	+5
	E2	05	06	10	+5
	E3	02	06	07	+5
	E4	01	08	08	+7
S-G 2	E5	01	01	05	+4
	E6	03	02	05	+2
	E7	04	07	09	+5
	E8	10	06	08	-2
S-G 3	E9	01	01	05	+4
	E10	10	04	06	-4
	E11	06	06	10	+4
	E12	02	03	05	+2
Total des différences	//////////	//////////	//////////	//////////	
Moyenne		03.83	04.41	07	

⁹²Expression écrites.

⁹³ Sous-groupe.

B. Niveau moyen

Tableau 7.2
Progression dans les groupes de niveau moyens

Sous-groupes	Apprenants	E. E. 1	E.E. 2	E.E. 3	Différence
S-G 4	E13	05	09	10	+5
	E14	07	08	11	+3
	E15	05	10	10	+5
	E16	10	08	09	-1
S-G 5	E17	10	10	12	+2
	E18	07	06	09	+3
	E19	03	03	06	+3
	E20	10	12	13	+3
Total des différences					
Moyenne		07.12	08.25	10	

C. Niveau forts

Tableau 7.3
Progression dans les groupes de niveau forts

Sous-groupes	Apprenants	E. E. 1	E.E. 2	E.E. 3	Différence
S-G 6	E21	16	14	15	+1
	E22	12	13	14	+2
	E23	14	16	16	+2
	E24	10	14	13	-1
S-G 7	E25	10	12	14	+4
	E26	13	13	13	00
	E27	10	12	12	+2
	E28	11	12	13	+1
Total des différences					
Moyenne		12	13.25	13.75	

7.1.2. La classe de contrôle

Il s'agit de la classe de 1^{re} A.M.₁. Elle est composée de 29 apprenants⁹⁴. Cette classe a été soumise à l'enseignement « habituel » ; celui pratiqué quotidiennement par la professeure, et qui se réfère à l'application totale des contenus du programme et du manuel scolaire. Les sous-groupes sont formés d'apprenants de niveaux hétérogènes. La professeure a laissé les élèves choisir eux-mêmes leurs camarades. Ils se sont regroupés par affinité, par sexe, par voisinage d'habitation, etc.

7.1.2.1. Progression dans les groupes

- Les groupes hétérogènes⁹⁵

Tableau 7.4
Progression dans les sous-groupes de la classe témoin

Sous-groupes	Apprenants	E. E. 1	E.E. 2	E.E. 3	Différence
S-G 1	E1	13	13	14	+1
	E2	06	10	10	+4
	E3	01	01	01	00
	E4	02	01	01	00
	E5	01	01	01	00
S-G 2	E6	13	10	12	+2
	E7	10	10	12	+2
	E8	06	01	08	+7
	E9	02	01	01	-1
	E10	02	01	01	-1
S-G 3	E11	12	11	13	+1
	E12	08	08	10	+2
	E13	01	01	01	00
	E14	01	01	01	00
	E15	01	07	08	+1
	E16	11	12	12	00

⁹⁴ Nous rappelons que la classe de contrôle n'a pas été soumise à une évaluation diagnostique (test de positionnement) car cette évaluation n'a été faite que pour former les groupes de niveaux. La classe témoin en est exemptée.

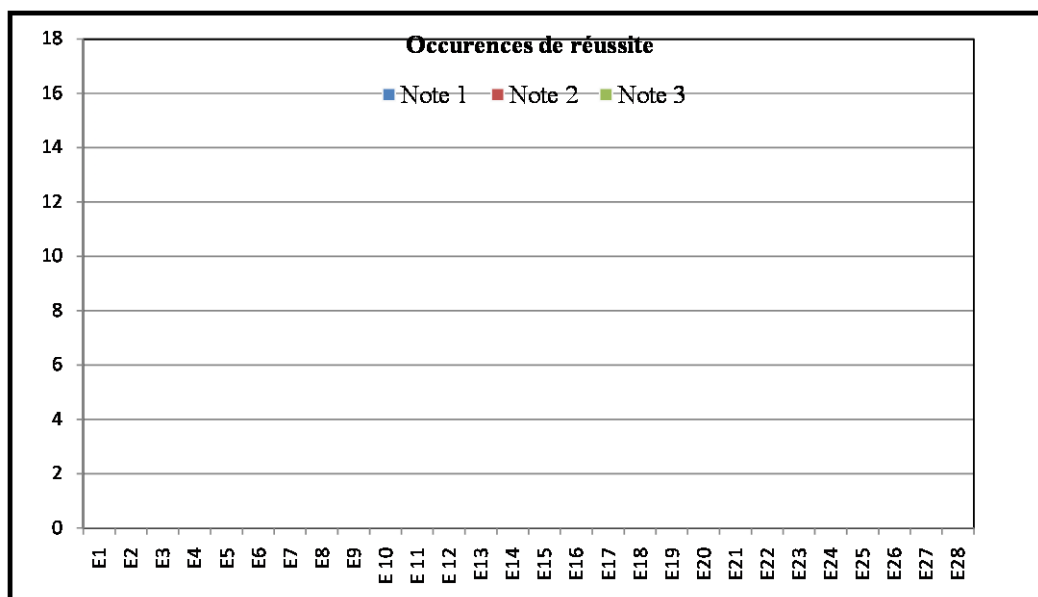
⁹⁵ Chaque groupe est formé d'élèves faible, moyen et bon.

Sous-groupes	Apprenants	E. E. 1	E.E. 2	E.E. 3	Différence
S-G 4	E17	10	10	10	00
	E18	02	02	08	+6
	E19	03	01	01	-2
	E20	08	01	01	-7
S-G 5	E21	10	13	11	-2
	E22	12	10	10	-2
	E23	10	08	08	-2
	E24	10	03	06	-4
S-G 6	E25	10	14	13	-1
	E26	10	08	10	+2
	E27	02	01	01	-1
	E28	02	01	01	00
	E29	01	01	01	00
Total des différences					
Moyenne		06.41	05.89	05.69	

7.1.3. Corrélation entre la réussite des apprentissages et les démarches utilisées

1) La démarche différenciée dans la classe expérimentale

Graphique 7.1
Occurrences de réussite



Commentaire :

Le graphique ci-dessus est riche d'enseignements. D'une part, il nous permet de comptabiliser le nombre d'occurrences de réussite dans les trois évaluations. Cela témoigne de l'impact de la démarche différenciée sur l'optimisation des apprentissages. Nous obtenons alors les chiffres suivants :

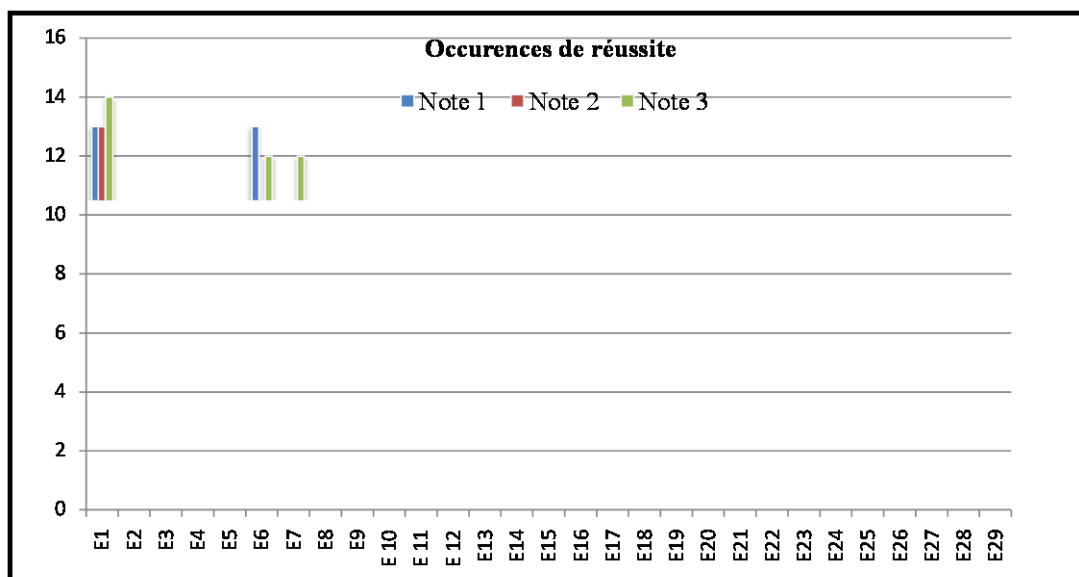
Évaluation de l'E.E. 1	05, soit 17.85 %
Évaluation de l'E.E. 2	06, soit 21.42 %
Évaluation de l'E.E. 3	23, soit 82.14 %

Les chiffres sont significatifs d'une progression avérée due à l'application de la démarche différenciée puisqu'ils débutent à presque 18 % de réussites pour finir en fin du projet à 82 %. Soit une différence de 64 %. Cela confirme notre hypothèse selon laquelle la démarche

choisie peut optimiser l'apprentissage. De même que cette progression s'oriente à crescendo et qu'en final elle atteint son degré le plus optimal.

2) La démarche classique « habituelle » dans la classe de contrôle

Graphique 7.2
Occurrences de réussite



Commentaire :

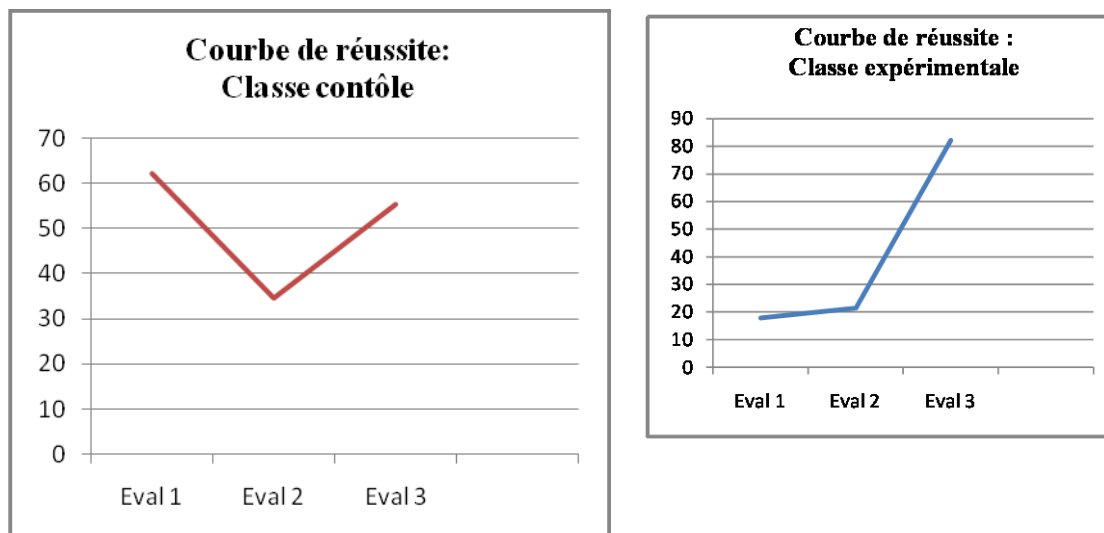
Le graphique ci-dessus montre clairement l'existence d'écarts importants entre les résultats des élèves lors des apprentissages. En effet, les différentes évaluations formatives attestent de l'impact négatif sur l'optimisation des apprentissages au fur et à mesure que les élèves progressent dans le projet. Nous obtenons alors le tableau suivant :

Évaluation de l'E.E. 1	18, soit 62.06 %
Évaluation de l'E.E. 2	10, soit 34.48 %
Évaluation de l'E.E. 3	16, soit 55.17 %

Les chiffres sont significatifs d'une régression du niveau des élèves pendant le processus d'enseignement-apprentissage au fur et à mesure que l'on progresse dans le projet puisqu'ils débutent à 62% de réussites pour finir à 55%.

Les deux graphiques comparatifs ci-dessous illustrent cette différence :

Graphique 7.3 ⁹⁶
Comparaison des courbes de réussite



Observation :

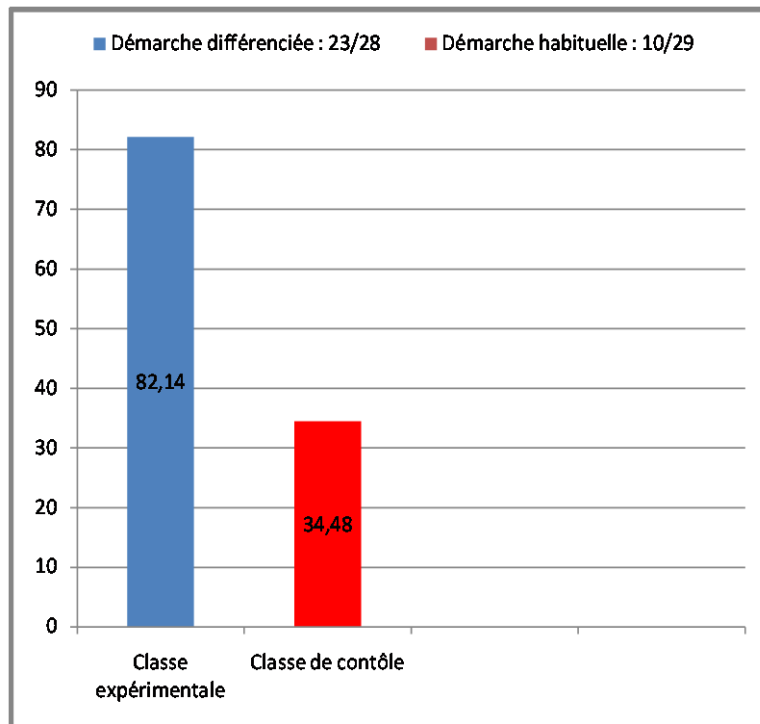
Nous remarquons dans le premier histogramme que la classe de contrôle a débuté avec un bon niveau mais celui-ci a diminué au fur et à mesure des apprentissages. À contrario, celui de la classe expérimentale a débuté avec un niveau faible mais il s'est amélioré le long des apprentissages.

7.1.4. Progression générale dans les deux démarches

Tableau 7.5
Progression générale dans les deux démarches

Classes	Démarches utilisées	Nbr. d'apprenants Ayant progressé	Pourcentage
Expérimentale	Différenciation pédagogique	23/28	82.14 %
Contrôle	Indifférenciation « habituelle »	10/29	34.48%

Graphique 7.4
Progression dans les deux démarches



Commentaire :

Le graphique ci-dessus montre l'impact de la démarche de différenciation sur les apprentissages par opposition à la démarche "habituelle". Ce qui montre l'efficacité de la première et, par conséquent l'optimisation des efforts des apprenants.

7.1.5. Corrélation des réussites dans le projet final

Nous rappelons que l'objectif final était de produire une brochure commune de la classe qui contiendrait tous les projets des groupes d'élèves. Pour ce faire, il fallait donc écrire un texte explicatif sur l'importance de se laver correctement, de manger sainement et de bouger régulièrement pour une bonne hygiène de vie en y ajoutant des dessins, des images et/ou des photos qui illustrent les différents sous-thèmes.

Pour que l'évaluation des travaux des élèves soit la plus objective possible, nous avons utilisé une grille d'évaluation globale conçue par nous-mêmes.

Pour assurer la réussite du projet, cette grille contient des critères, des indicateurs et un barème de notation.⁹⁷

Après évaluation, les résultats des projets obtenus sont comme suit :

Tableau 7.6
Résultats des projets de la classe expérimentale

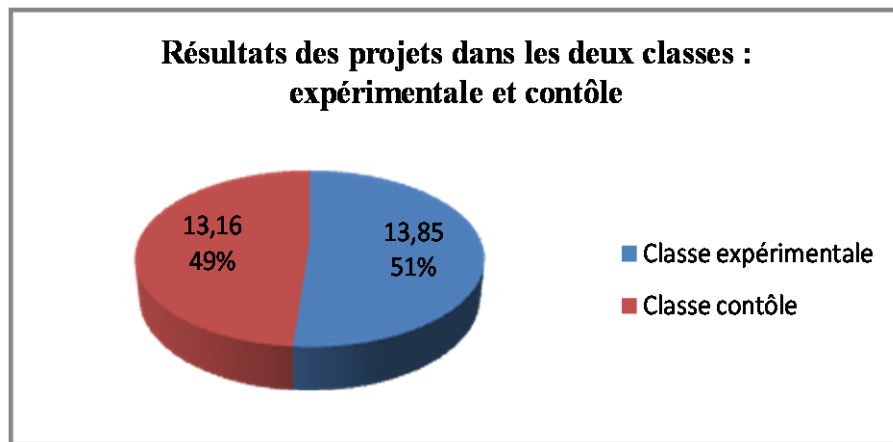
Groupes de niveaux	Notes du projet
Sous-groupes de niveaux faibles	
S.G. 1	12
S.G. 2	13
S.G. 3	12
Sous-groupes de niveaux moyens	
S.G. 4	13
S.G. 5	14
Sous-groupes de niveaux forts	
S.G. 6	17
S.G. 7	16
Moyenne générale du projet	13.85

Tableau 7.7
Résultats des projets de la classe de contrôle

Groupes hétérogènes	Notes du projet
Groupe 1	17
Groupe 2	11
Groupe 3	16
Groupe 4	14
Groupe 5	10
Groupe 6	11
Moyenne générale du projet	13.16

⁹⁷ Voir partie annexe p.

Graphique 7.5
Comparaison du pourcentage de réussite dans les deux classes



Observation :

En ce qui concerne le projet, nous remarquons que la moyenne générale de la classe expérimentale est légèrement plus élevée que celle de la classe témoin. En pourcentage cela donne 51% au groupe expérimental et 49 % au groupe contrôle. Nous rappelons que l'écart aurait pu être plus significatif si les bons élèves dans la classe contrôle n'ont pas eu la plus grande part de travail dans les différents groupes car ces derniers étaient composés d'éléments hétérogènes.

Conclusion :

La comparaison des deux résultats obtenus avec les deux démarches est porteuse d'enseignements.

Nous remarquons, en effet, que, si les deux classe (expérimentale et témoin) appartiennent au même niveau et que leurs nombres d'apprenants sont presque proches, il existe des écarts importants dans les moyennes de progression. Cela est dû au fait que la pratique de la différenciation pédagogique et les groupes de niveaux dans le groupe expérimental font progresser la majorité des élèves de la classe de façon relativement homogène, alors que la pratique « classique » de l'enseignement et les groupes hétérogènes dans le groupe contrôle ont tendance à freiner l'apprentissage et creuser les écarts. Dans cette classe, un petit nombre réalise d'excellents résultats tandis que les autres n'effectuent que de minces performances.

Par conséquent, nous pouvons conclure que la démarche différenciée peut prétendre à l'optimisation des apprentissages car elle produit des effets positifs avec un nombre importants d'apprenants donc à l'acquisition des connaissances et des savoirs, alors que la démarche « habituelle » échoue et ne favorise que les bons élèves.

7.2. Bilan général de l'étude

Cette étude comparative nous a permis de relever plusieurs constatations riches en enseignements. Nous les avons classées selon les critères de la grille d'observation⁹⁸. Nous livrons ici, à titre d'illustration quelques activités de la première séquence.

1 - Sur le plan de l'engagement à la tâche ;

i. La classe expérimentale :

Les élèves ne se contentaient pas de recevoir l'information mais ils s'engageaient dans le processus d'apprentissage, par l'intérêt qu'ils portaient au sujet traité, par la volonté de résoudre les situations-problèmes, l'observation et la pratique avec le concours de l'enseignante. Les apprenants jouaient un rôle actif grâce à la démarche différenciée appropriée à leurs apprentissages. Ainsi, l'enseignante qui connaissait les niveaux des apprenants, leurs styles cognitifs et affectifs, optimisait leurs apprentissages et élevait leurs niveaux de réflexion.

ii. La classe contrôle

Une grande majorité d'apprenants se contentaient de recevoir l'information. Ils n'adoptèrent aucun comportement d'engagement réel au processus d'apprentissage mis à par les excellents élèves peu nombreux. Les sujets proposés par la professeure ne les motivaient pas. Ils se contentaient de suivre les bons élèves et de compter sur eux pour la résolution des situations-problèmes.

2 - Sur le plan de l'apprentissage ;

i. La classe expérimentale :

Durant les différentes activités, presque tous les groupes de niveaux participaient aux apprentissages. La professeure ne faisait que gérer la classe en donnant l'autorisation de répondre ou non aux élèves pris dans leur élan de participation. Puis, pendant la phase d'évaluation des acquis, la quasi-totalité des exercices ont été réussis et en particulier par les faibles.

Nous vous livrons ici des exemples :

⁹⁸ Voir Grille d'observation de classe avec critères de réussite et indicateurs de mentions partie annexe p.

Dans Domaine de l'oral : le sujet abordé « l'alimentation » a été à la portée de tous (faible, moyen et forts). Tous ont participé en citant le nom d'un fruit ou d'un légume. Ce qui nous renvoie aux concepts constructivistes : (connaissance : savoir), (assimilation) un autre fruit (accommodation), (Équilibration).

En identification textuelle : toute la classe a participé même les groupes de niveau faible. Ils ont su reconnaître les différents types de texte proposés et à définir celui qui doit être étudié et à en faire un modèle discursif (l'explicatif).

En Lecture entraînement : Les élèves faibles et moyens sont souvent corrigés par les Forts, en particulier par l'élève tuteur. Les élèves faibles s'entraidaient en indiquant à leurs pairs à quelle ligne ils se sont arrêtés dans leur lecture afin que ces derniers continuent.

Pendant l'activité de vocabulaire, les élèves forts comprenaient facilement et vite exemple la manière dont on forme un nom à partir d'un verbe. Le radical a été repéré vite par l'élève tuteur et les suffixes sont cités par le groupe de niveau fort. Les élèves moyens ont mis du temps pour comprendre la notion. Les élèves faibles ont compris la notion que lorsque la professeure a donné des exemples et à mis à leur disposition des élèves forts et moyens pour les aider. Enfin, lors de l'application de la règle de la nominalisation, les élèves faibles ont bien participé et leurs réponses étaient correctes.

Lors de la séance de conjugaison, presque la majorité des élèves ont participé assimilé la notion de temps étudiée et ont conjugué correctement les verbes du 1^{er} gr. Au présent de l'indicatif.

En Orthographe : les élèves ont fait montre d'une bonne participation. Ils ont, en outre su donner des exemples sur les notions étudiées. Ex. le G.N. formé d'un N. et d'un Adj.

Pendant l'activité d'écriture : Un bon élève a réclamé d'utiliser d'autres termes que ceux proposés dans la boîte à outil la professeure l'a autorisé donc à changer le terme « étaler » sur la main le liquide par « mettre » le liquide sur la main. Ce qui prouve la richesse des acquisitions de mots chez cet élève.

Les élèves se sont montrés très intéressés par les différentes activités en particulier les Moyens. En outre, Les élèves faibles demandaient aux Moyens de les aider à bien orthographier les mots car les bons se trouvaient plus loin dans la salle.

Lors de l'activité de la production écrite : station projet :

La classe était organisée en groupes de niveaux comme convenu. Il y avait les Faibles (3 groupes), Les Moyens (2 groupes) et les Forts (2 groupes). Chaque groupe était formé de 4 éléments chacun. Les groupes de niveau faibles ont bénéficié de l'assistance et l'accompagnement du professeur. Les élèves moyens par un élève fort (tuteur). Une autre camarade fille qui appartenait au groupe fort avait aussi proposé son aide. Les activités proposées ont été réussies. Les élèves faibles ont exprimé des idées et des énoncés concernant la propreté. Ces idées et énoncés transformés sous forme de phrases ont été corrigées par l'ensemble de la classe ; c'est-à-dire le professeur et les élèves. Nous avons remarqué que les élèves faibles ont essayé de corriger les erreurs de leurs camarades qui écrivaient au tableau les phrases proposées.

ii. La classe contrôle

Dans le domaine de l'oral : ce qui a été observé, c'est qu'une partie des élèves s'efforçaient de trouver réponses aux questions posées par la professeure, tandis qu'une autre donnait des réponses incomplètes. Nous proposons quelques exemples :

- quels sont les produits déposés sur l'étagère ?
- Le savon, la serviette. Or, il fallait répondre : les produits déposés sur l'étagère sont : le savon, la serviette, ...

D'autres élèves se contentaient de répéter avec difficultés les réponses écrites au tableau par la professeure pour faciliter la phonétique et les articulations des mots de l'expression orale.

Dans le domaine de l'identification des textes : La participation dans cette activité a été faible si bien que peu d'élèves (bons) ont réussi à répondre aux différentes questions.

Dans le domaine de la lecture : peu d'élèves ont bien lu les textes proposés, quelques-uns avaient quelques difficultés de prononciation et d'autres avaient de sérieux problèmes d'articulation et de prononciation car ils avaient pris l'habitude de répéter les mots et les phrases prononcés par leurs enseignants. Lorsqu'ils lisaient ces élèves n'observaient pas les phrases écrites sur le livre mais attendaient que la professeure leur lise le mot ou la phrase pour qu'ils les répètent après lui. C'était une activité éprouvante pour la professeure.

Lors de l'activité de grammaire : le cours intitulé (les types de phrases) était un peu difficile pour la majorité des élèves. Ces derniers ont eu du mal à distinguer les types de

phrases. Les élèves n'ont pas bien assimilé la notion de différences entre les phrases si bien que la professeure a refait l'activité en T.D.

Activité production de l'écrit : peu d'élèves avaient réalisé facilement leurs productions, ils avaient compris les consignes et se sont mis vite au travail. Les autres élèves éprouvaient des difficultés à comprendre les consignes et n'arrivaient pas à entamer leur travail si bien qu'ils furent aidés par la professeure.

3 - Sur le plan des interactions ;

i. La classe expérimentale :

L'expérimentation de la démarche différenciée avec l'organisation de l'espace-classe en sous-groupes de niveaux homogènes a permis l'émergence d'interactions sous formes d'échanges verbaux et écrits d'abord à l'intérieur des sous-groupes, en dehors avec les autres groupes de niveaux et la professeure comme personne ressources et animatrice.

En effet, Les élèves qui éprouvaient des ressentiments vis-à-vis de la matière, un sentiment de peur, ont su exprimer leurs idées, opinions, se montrant parfois « virulent » dans le but d'imposer leurs idées (phrases), leurs dessins, leurs slogans. Ce phénomène est dû aux conflits socioconstructiviste. Souvent, il a fallu l'intervention de la professeure pour calmer les ardeurs et trouver un compromis en argumentant pour gérer la communication. Cela a amené les élèves à construire leur relation à l'autre à partir des savoirs liés à l'interaction. Ce mode d'organisation a révélé son efficacité tout au long des trois séquences liées au projet. Cette opportunité a permis de surmonter le sentiment d'exclusion. C'est donc dans le travail de rédaction que les apprentissages ont véritablement pris du sens pour les élèves.

Cette démarche a permis une dynamique de l'apprentissage au sein de chaque groupe et par conséquent permettre aux élèves de se construire dans la réussite du projet, d'avoir une image positive d'eux-mêmes ; et par là, de se constituer en en sujet.

ii. La classe contrôle

Dans cette classe, les interactions n'étaient pas aussi significatives car les sous-groupes étaient hétérogènes si bien qu'au sein de chaque groupe il y avait un ou deux élèves bons qui faisaient tout le travail du groupe. Les autres membres ne faisaient qu'assister ou se donnaient la tâche de mettre à la disposition du scripteur le matériel dont il avait besoin : gomme, crayon de couleur, feutre, règle, Cette démarche donc ne favorisait pas l'apprentissage de tous mais d'une frange seulement d'élèves.

4 - Sur le plan de l'utilisation optimale du temps ;

i. La classe expérimentale :

Dans cette classe, un des facteurs à prendre en considération par l'application de la démarche différenciée c'est la contrainte du temps. En effet, cette méthode ne serait rentable si le temps imparti pour la réalisation des tâches n'était pas respecté. Ce que nous avons donc observé pendant le travail au sein des groupes de niveaux, c'est que chacun a respecté le temps accordé à chaque étape du projet. La durée de réalisation des tâches était en moyenne de 25 min. ce qui laissait du temps aux élèves de revoir leurs travaux et à la professeure de contrôler. Ce gain du temps est dû principalement à la répartition équitable des tâches entre les éléments du même groupe de niveau et aux sujets adaptés aux différents niveaux des apprenants.

ii. La classe contrôle

Dans cette classe, la réaction en temps d'achèvement des tâches lors de la réalisation du projet était assez longue à chaque étape du processus de réalisation du projet si bien que la professeure demandait à chaque fin de séance à tous les élèves des groupes de continuer à travailler à la maison leur présentation pour le cours prochain. Cela est dû qu'en fait le travail était réalisé par un voir deux éléments maximum du groupe et cela augmentait la durée de la réalisation de la tâche par deux voir quatre. Ce rythme long accumulé le long du trimestre engendra un retard significatif dans l'achèvement du programme par rapport à la classe expérimentale.

5 - Sur le plan de l'autonomie,

i. La classe expérimentale :

Lors des travaux d'atelier (stations projet), au fur et à mesure que les élèves avançaient dans le projet, nous avons remarqué que les élèves moyens et faibles reprenaient confiance en eux. Ils se sont habitués au travail, savaient ce qu'ils avaient à faire et avaient envie de terminer le projet. Ce qui a permis l'émergence de facteurs stimulants tels que l'intérêt et le plaisir de travailler et d'être auteurs de décision.

Arrivés par exemple à la 3^e séquence, quelques élèves faibles refusaient que les bons les aident et préféraient achever leurs activités seuls. Ils ont acquis plus de liberté. Cette démarche donc leur a permis d'être plus autonomes et entreprenants dans le domaine de l'écrit.

iii. La classe contrôle

Dans cette classe, l'enseignement adopté d'une manière classique et l'organisation en groupes hétérogènes a permis seulement aux élèves forts et quelques élèves moyens de travailler lors des stations-projets. Les élèves faibles n'apportaient aucune contribution et se contentaient d'être uniquement observateurs. Ce qui est antipédagogique car cela permet à tous les élèves niveaux confondus d'avoir de bons résultats au détriment des apprentissages.

Synthèse :

- Grille d'observation des activités de classe

Critères	Classe expérimentale				Classe de contrôle			
	T.B.	B	M	F	T.B.	B	M	F
Engagement dans la tâche	X						X	
Apprentissage		X					X	
Interactions	X							X
Utilisation du temps		X						X
Autonomie		X					X	

- Indicateurs

Mentions	Indicateurs
Très bien	Tous les éléments du groupe actifs
Bien	$\frac{3}{4}$ des éléments du groupe actifs
Moyen	$\frac{1}{2}$ des éléments du groupe actifs
Faible	Moins de $\frac{1}{2}$ des éléments du groupe actifs

Conclusion

La pratique de la démarche différenciée en petits groupes de niveaux engage d'avantage les apprenants dans leurs tâches que lorsque l'enseignant dirige la classe d'une manière classique. Les groupes ont conscience de leur propre action. Ils connaissent leur mode de fonctionnement. Cette démarche crée chez eux un sens des responsabilités face à leur apprentissage. Les élèves apprennent plutôt que recevoir un enseignement. Ils interagissent d'une manière utile et régulière en échangeant entre pairs leurs connaissances. Ils exploitent efficacement le temps qui leur est imparti car les activités leur sont adaptées. Enfin, ils sont plus autonomes car conscients de leur productivité et de ce qui entrave leur progression. Les individus sont confiants et sécurisés dans leur groupe.

Donc, la démarche différenciée incite les apprenants à apprendre. En même temps, on encourage les élèves à travailler en vue du meilleur rendement possible afin d'atteindre les meilleurs résultats. L'enseignant peut ainsi savoir ce qui se passe dans sa classe et quelle direction adopter par la suite.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche avait pour but d'expérimenter une démarche d'enseignement différencié susceptible de réduire l'écart des disparités des niveaux des apprenants. Ces disparités ne cessent de progresser en classe de FLE.

Cette expérimentation a été effectuée après une enquête par questionnaire destinée aux enseignants de français du collège. Cette dernière a démontré que la majorité des professeurs n'avaient aucune notion sur la pédagogie différenciée et que ceux qui prétendaient en avoir, la pratiquaient d'une manière spontanée mais, forcément inefficace en classe.

Après ces deux constats, nous avons entrepris une étude comparative en proposant à une enseignante du Moyen d'expérimenter deux démarches différentes avec ses propres élèves : une démarche d'enseignement différencié dans une classe et dans une autre une démarche classique, « habituelle ». Les deux classes appartenaient au même niveau (1^{re} A.M.).

Le but de cette expérimentation était d'avoir des éléments de réponses à notre problématique.

Nous rappelons notre problématique qui était posée comme suit : une démarche de différenciation pédagogique pourra-t-elle diminuer l'écart des niveaux des apprenants dans le programme de deuxième génération ? Et dans quelle mesure ?

Autrement dit, nous nous interrogeons sur la faisabilité d'une telle démarche dans ce nouveau programme, les techniques qui la sous-tendent pour combler cet écart de niveau et quelles activités pourrions-nous concevoir selon les aptitudes et les capacités différentes des apprenants pour optimiser et faire évoluer leurs apprentissages en tenant compte des contraintes existantes à l'école algérienne ?

Afin de répondre à notre questionnement de recherche et vérifier nos hypothèses, nous avons en premier lieu opté pour un questionnaire destiné aux enseignants du collège afin de connaître leurs représentations par rapport à la différenciation pédagogique et s'ils la pratiquent au sein de leurs classes. Cette première étude a confirmé que la majorité des professeurs avait peu de connaissances sur cette démarche voire des représentations fausses si bien qu'ils la pratiquaient d'une manière inefficace. Puis, suite à ce constat nous avons proposé cette démarche différenciée pour une expérimentation sur le terrain de l'enseignement secondé par une enseignante au collège pour montrer d'abord la faisabilité et puis l'efficacité de cette démarche.

Notre étude qui se voulait comparative entre un groupe-classe expérimental et un autre de contrôle était une recherche action suivi d'observations de terrain. Recherche action dans la

mesure où nous expérimentions un modèle de démarche novatrice par une enseignante d'application avec ses classes et observation dans la mesure où nous nous placions comme acteur passif au sein de la classe afin de noter toutes les variables de l'apprentissage et dégager des informations pertinentes et exploitables pour le développement de la méthodologie.

À partir des éléments théoriques par lesquels nous avons essayé d'expliquer d'abord la notion d'enseignement dans une vision constructiviste, c'est-à-dire éclaircir les différentes significations de l'acte « d'enseigner » et des principaux concepts qui sous-tendent ce courant tant bien du côté de l'enseignant que du côté de l'apprenant, nous nous sommes posé la question quant à la démarche à adopter en vue de remédier au problème de disparité de niveaux des apprenants en classe de FLE.

La réponse s'appuyait sur plusieurs facteurs scolaires car nous ne voulions pas sortir du cadre didactique et pédagogique. L'objectif que nous nous sommes fixé c'était de constituer, à partir de notre expérience, une assise théorique. C'est-à-dire que notre thèse a produit au moins une partie de l'appareil théorique pour généraliser cette praxis dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères et en particulier le français. Aussi, à travers cette dernière lier la conception de projets pédagogiques au courant théorique le plus pratiqué dans le domaine scolaire qui est le constructivisme et ses dérivés notionnels cognitiviste et sociocognitiviste tels que l'étayage, le tutorat « informel », le conflit cognitif et sociocognitif, etc. Puis, les « représentations-conceptions » plus ou moins explicites qu'un enseignant se fait de l'enseignement/apprentissage et qui peuvent aussi jouer un rôle important dans sa manière d'approcher les tâches d'enseignement et d'interaction avec les apprenants. Ces concepts opératoires, qui servent de cadre de référence pour comprendre des notions telles que l'enseignement et les apprentissages, peuvent avoir un impact significatif sur le choix de démarches, de méthodes et de techniques d'approches dans l'enseignement et, par conséquent, » sur la qualité des apprentissages.

Nous avons ensuite convoqué tous les concepts et notions opératoires de la pédagogie différenciée ; nous avons abordé le champ définitoire de la différenciation pédagogique et ses principaux fondements théoriques et il était donc opportun de se poser la question quant à sa mise en exécution sur le terrain d'enseignement. La réponse reposait, bien sûr, sur plusieurs facteurs et nécessitait une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prévaut : environnement scolaire, programme, etc. Notre objectif était de tenter de trouver des

origines théoriques à l'application d'une démarche de différenciation pédagogique dans le domaine de l'éducation. Et de ces dernières, lier ou non la conception de la pédagogie différenciée aux grands courants modernistes de la didactique. A contrario, nous jugeons que tout enseignant est appelé à prendre en considération, entre autres, les caractéristiques des apprenants, le contenu de l'activité, les ressources à sa disposition ainsi que le temps imparti à chaque activité. Ces dispositions, qui servent de cadre de référence pour comprendre le phénomène de la disparité en classe, peuvent avoir un impact significatif sur les choix des méthodes et démarches d'enseignement et sur la qualité des apprentissages.

Puis, nous avons présenté le programme de 2^e génération mis en œuvre depuis 2015 est en rupture avec ce qui était enseigné auparavant et qui était un contenu parfois en total inadéquation avec la situation socioculturelle de l'apprenant algérien, avec ses besoins, ses aspirations, son développement psychologique et son intégration positive dans la société par le biais de thèmes se référant souvent à la violence, au divorce, à la mort, etc. À contrario, le nouveau programme obéit d'abord, à une logique d'apprentissage centrée principalement sur l'élève à travers une méthodologie active qui se réfère au socioconstructivisme qui vise à installer et développer chez l'apprenant les compétences qui lui permettront de réussir dans sa vie scolaire. De plus, il installe en lui des capacités morales et civiques lui permettant de développer l'esprit d'entraide, de solidarité et le sentiment de fierté d'appartenir à la nation algérienne. Ce qui formera sûrement le citoyen de demain utile à la société.

Dans la partie Terrain de recherche et cadre méthodologique destiné à la recherche, il était question de présenter le terrain de l'étude et la manière dont la différenciation pédagogique est mise en œuvre dans le programme de deuxième génération. Cette démarche entre dans le cadre d'une méthodologie nouvelle qui invite les enseignants à revoir leurs pratiques de classe. Elle pose les jalons du changement et peut préparer les élèves à un avenir scolaire meilleur. La différenciation pédagogique requiert un dispositif protocolaire assez rigoureux à mettre en place : l'élaboration d'un diagnostic initial comme test de positionnement, la formation des groupes de niveaux à partir de ce dernier, la fixation d'un objectif commun (projet à réaliser) et l'attribution des tâches à finaliser à la fin de chaque station-séquence, adaptées à chaque groupe de niveau (faible / moyen / fort) en prenant en compte les domaines de différenciation.

L'enquête par questionnaire destiné à un panel représentatif d'enseignants avait pour objectif d'analyser les pratiques enseignantes habituelles et leurs représentations quant à la

pédagogique différenciée afin de savoir leurs degrés de connaissance et de maîtrise de la démarche différenciée. Sur le plan de la pratique pédagogique la plupart des enseignants avaient tendance à pratiquer un enseignement indifférencié par ignorance de la pratique différenciée ou par représentations erronées qui attestent la non-connaissance des principes de différenciation pédagogique.

Nous rappelons que nous avons commencé notre étude comparative dans le projet pédagogique 1, avec des élèves de 1^{re} A.M. dans la réalisation d'un projet pédagogique durant tout un trimestre intitulé : « *Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement* ».

Enfin, au terme de cette étude, nous sommes arrivés au bilan général suivant :

La comparaison des deux résultats, celui de la classe expérimentale et de la classe témoin obtenus avec les deux démarches celle de la différenciation et la non-différenciation, est porteuse d'enseignements.

En effet, nous avons remarqué que, si les deux classes (expérimentale et témoin) appartiennent au même niveau et que leurs nombres d'apprenants sont proches, il existe des écarts importants dans les moyennes de progression. Cela est dû au fait que la pratique de la différenciation pédagogique et les groupes de niveaux dans le groupe expérimental font progresser la majorité des élèves de la classe de façon relativement homogène, alors que la pratique « classique » de l'enseignement et les groupes hétérogènes dans le groupe contrôle ont tendance à freiner l'apprentissage et creuser les écarts. Dans cette classe, un petit nombre réalise d'excellents résultats tandis que les autres n'effectuent que de minces performances.

Par conséquent, nous pouvons conclure que la démarche différenciée peut prétendre à l'optimisation des apprentissages car elle produit des effets positifs avec un nombre importants d'apprenants en favorisant l'acquisition des connaissances et des savoirs, alors que la démarche « habituelle » échoue et ne favorise que les bons élèves. Ce qui est contraire à la philosophie de l'école publique et républicaine qui prône l'égalité des chances entre les élèves à l'accès aux savoirs et à la formation.

Enfin sur le plan de l'observation de classe pendant les apprentissages, cette démarche a montré son efficacité par rapport à la démarche « habituelle » quand on compare les démarches nous remarquons que sur les plans de l'engagement à la tâche, de l'apprentissage,

des interactions, de l'utilisation optimale du temps et de l'autonomie, la classe expérimentale a été plus active et plus impliquée que la classe de contrôle.

Nous rappelons que la majorité des recherches faites sur la pratique différenciée étaient des études pratiquées dans des contextes scolaires autres que celui de l'Algérie ; et que toute la littérature importée ne reposait sur aucune donnée réelle qui décrit la situation de l'enseignement en Algérie. Ainsi, aucune des positions des principaux auteurs sur le sujet ne se référait au contexte scolaire algérien. C'est pourquoi nous pensons que notre contribution dans ce domaine sera sans doute utile puisqu'elle apporte une nouvelle démonstration à la faisabilité et à l'efficacité de cette approche et ce dans le cadre général des recherches algériennes dans le domaine de l'enseignement-apprentissage.

Finalement, comme attendu notre recherche a rencontré des limites car nulle démarche n'est garantie à cent pour cent. Parmi les problèmes rencontrés : une gestion de la classe difficile à maîtrisée. Ceci étant dû aux contraintes de la taille du groupe-classe (effectif important), de gestion de l'espace et de temps accordés aux élèves et aux enseignants puisqu'après chaque récréation, l'enseignante perdait minimum 10 min. du temps de l'activité.

Nous pensons que notre étude n'est que le début d'un processus de recherches et d'applications dans le domaine de la didactique-pédagogie qui doit être complété par la rédaction d'articles au sein de laboratoires universitaires. Ces recherches ultérieures pourraient faire l'objet de sujets plus approfondis et traiter des axes jusque-là non étudiés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. OUVRAGES THÉORIQUES

- ANGERS, M. (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah.
- AREZKI, D. (2004). *Cours de psychopédagogie*. Oran : Dar El Gharb.
- ARTAUD, J. (1986). *Différencier la pédagogie, pourquoi, comment?* Lyon: C.R.D.P.
- AVANZINI, G. (1991). *Pédagogie différenciée, pertinence et ambiguïté*. In *Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ?* Lyon : C.R.D.P.
- BAHLOUL, M. (1996). *Pédagogie différenciée dans l'école tunisienne : intelligibilité, conceptualisation, opérationnalisation et obstacles*. Sfax : Tesia lana.
- BAUDET, S et MONNERIE-GOARIN, A. (1993). *Petit lexique pour mémoire, Évaluation et certifications en langue étrangère. Le français dans le monde. Coll. Recherche et applications*, p.p. 57-61.
- BOUHOUHOU, W. (2005). « Didactique générale », Ouvrage universitaire de la formation continue et école normale supérieure-Bouzaréah. Alger : OPU.
- BURNS, P. (1971). « Methods for individualizing instruction, et Education technology » in *Cahiers pédagogiques* n° 148 et 149.
- COLTIER, D. MASSERON, C. et VINSON, M.-Ch. (1987). Un cycle d'apprentissage sur la réfutation en 3^e. *Pédagogie différenciée. Pratiques*, pp. 39 – 58.
- COUSINET, R. (1950). *L'Éducation nouvelle*, De LACHAUX et NIESTLÉ.
- CUQ, J. P., GRUCA I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, collection FLE.
- DABENE, L. (1994). « Repers sociolinguistiques pour l'enseignement des langues », *pour une didactique des situations plurilingues. Orientations méthodologique*. Paris: Hachette FLE.
- DE LANDSHEERE Viviane et Gilbert, (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. (2^{ème} éd.).

- DESSUS Ph. et GENTAZ E. (2006) : « Apprentissages et enseignement, sciences cognitives et éducation », Dunod, Paris.
- DEVELAY. M. (1989). *Sur la méthode expérimentale*. Paris : I.N.R.P.
- FREINET. C. (1968). *La méthode naturelle*, Neuchâtel : Delachaux.et NIESTLÉ.
- GARDNER H. (2001) : « Les 50 modernes penseurs de l'éducation ; de Piaget à l'heure actuelle ». Routledge, London.
- GARCIA-DEBANC, C. (1987). « Pédagogie différenciée et enseignement du français » *Pédagogie différenciée. Pratiques* , pp. 03-38.
- GARCIA-DEBANC, C. (1987). « Théories et pratiques de la différenciation pédagogique », in *PRATIQUES*, n° 53, mars 1987, CRESEF, p.p. 6-38
- GHELLAL, A. (2009). *Lire et écrire en classe de FLE, didactique de la littérature et des textes littéraires*. Oran : Dar El Rédouane.
- GIASSON, J, adapté par ESCOYEZ, T. (2007). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : de BOECK. (3^{ème} éd.).
- HADJI, Ch. (1989). « Éléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation ». *Revue française de pédagogie* N° 86, I.N.R.P. éditeur, pp. 49-59. Revue en ligne : <http://www.ife.ens-lyon.fr>, consultée le 3 mars 2017.
- IDDOU S. OUAMAR, M et ABSI, F. (2003). « Plaisir d'apprendre le français », Alger : ENAG.
- JENGER, G. (2004). *Lire et Écrire en G S*. Paris : Nathan.
- KHARCHI, L. (2017). *Didactique des langues étrangères et TIC*. Alger: O.P.U.
- LOUANCHI, D. (1994). *Éléments de pédagogie*. Alger : OPU, coll. Le cours de psychologie et sciences de l'éducation.
- MAHIEDDINE A. thèse de doctorat intitulée : Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère - Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens, 2009
- MAURY, S. (2008). *Aider les élèves en difficulté*. Paris: d'Organisation Eyrolles

- MEIRIEU, Ph. (2012). *Apprendre ... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur. Coll. Pédagogie / références.
- MEIRIEU, Ph. (1992). *Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée*. Cahier des charges, 4^{ème} éd.
- MEIRIEU, Ph. (1987). *Différencier la pédagogie*, in Cahiers Pédagogiques n°277
- MEIRIEU, Ph. (1991). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? -2*. Lyon : Chroniques sociales, Coll. Formation. (4^{ème} éd.).
- MEIRIEU, Ph. (1985). *Pédagogie différenciée*, in cahiers pédagogiques, n° 239.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF éditeur. (2^{ème} éd.).
- PERRENOUD, Ph. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF éditeur. Pédagogie /outils, Cahiers pédagogiques.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeur. Pédagogies /recherche. (2^{ème} éd.).
- PRZESMYCKI, H. (2004). « La pédagogie différenciée ». Paris : Hachette Éducation, Coll. Profession enseignant. (6^{ème} éd.).
- PUREN, Ch. (2013). *Technologies éducatives et perspectives actionnelles : Quel avenir pour le manuel de langue ?* Recherche et application du Français dans le monde. Paris : CLE international, N° 54.
- PUREN, Ch. (1990). « Langues modernes ». N° 1. Revue de l'AFPLV (Association Française des Professeurs de Langues Vivantes. Paris.
- PUREN, Ch. (2002). *La pédagogie différenciée en classe de langue : les leçons d'un programme de coopération européenne*, Coll. Ressources, N°5-IUFM des Pays de la Loire.
- RAYMOND, H. (1987). *Différencier la pédagogie*, Cahiers Pédagogiques.
- REID, J., FORRESTAL, P. et COOK, J. (1996). « Les petits groupes d'apprentissage dans la classe ». Lyon : Beauchemin ltée. (2^{ème} éd.).

- REUTER, Y. (2011). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Batna : El midad.
- SIAM, F. et MOKRANE, K. (2004). *Français psychopédagogie*. Alger: OPU.
- SILLAMY, N. (1999). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : Larousse-HER.
- TAGLIANTE, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : Clé international.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Logiques.
- THERER, J. (1998). « Styles d'enseignement, styles d'apprentissage et pédagogie différenciée en sciences ». Liège, Belgique.
- TISSET, C. et LEON, R. (1999). *Enseigner le français à l'école*. Paris : Hachette Éducation. Coll. Pédagogie pour demain. (8^{ème} éd.).
- TOMLINSON, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière.

B. DOCUMENTATION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

- Document d'accompagnement du programme de la 1^{re} A.M., Direction de l'enseignement fondamental, avril 2010
- Fascicule : Nouveau Programme de la première année moyenne, 2010
- Guide méthodologique d'élaboration des programmes, Commission Nationale des Programmes, juin 2009.
- Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen, éd., ENAG, Alger, 2014
- Le projet d'école, Ministère de l'Éducation Nationale, Algérie.
- Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04 du 23 janvier 2008, Bulletin officiel
- Manuel scolaire de 2^e génération de la 1^{re} année Moyen, éd. ENAG - Semestre 1- Alger, 2016.
- Programme de 2^e génération de 1^{re} AM, (2015). Ministère de l'Éducation Nationale, Algérie.
- Référentiel général des programmes, mars 2009

C. SITOGRAPHIE

- À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique. Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, Ontario revues, revue en ligne [http://www. Edu.gov.on.ca/fre/teacher/student success/a-ecoutpartie.pdf](http://www.Edu.gov.on.ca/fre/teacher/student success/a-ecoutpartie.pdf).
- Cours N°5 les méthodes d'enseignement les styles d'enseignement 06/10/2011 p.1-14. Document en ligne : [http : //blog.ac-versailles.fr](http://blog.ac-versailles.fr), consulté le 22/09/2017
- DAVID. C. (2007). « Apprivoiser les différences », « n. p. ». Document en ligne : <http://différenciationpédagogique.com>, consulté en janvier 2019.
- LESTAGE, P. (2008-2009). *IUFM du Limousin*. Consulté le 24 juillet 2017, sur <https://www.google.com>
- Plate-forme d'enseignement : www.efad.ufc.dz
- PUREN, Ch. 2001. Puren@paris.iufm.fr
- <http://www.education.gov.dz/wpcontent/uploads/2016/09/Cadreg%C3%A9n%C3%A9ral-Prog-primaire.pdf>. consulté le 10/02/2019
- [https://www. Béhaviorisme – cognitivisme – socio-constructivisme64.doc](https://www.Béhaviorisme – cognitivisme – socio-constructivisme64.doc)
<http://deste.umons.ac.be/cours/thappracredite/module6a-4d.htm>, document consulté en août 2018

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 Évaluation diagnostique (Test de positionnement)	264
Annexe 2 Teste de positionnement (réponses)	269
Annexe 3 Questionnaires des enseignants recueillis	289
Annexe 4 Expressions écrites N° 1 (classe expérimentale)	309
Annexe 5 Expressions écrites N°1 (classe témoin).....	319
Annexe 6 Grille d'évaluation critériée de l'expression écrite N° 1	329
Annexe 7 Expression écrite N° 2 (classe expérimentale)	330
Annexe 8 Expression écrite N° 2 (classe témoin).....	340
Annexe 9 Grille d'évaluation critériée de l'expression écrite N° 2	350
Annexe 10 Expressions écrites N° 3 (classe expérimentale)	351
Annexe 11 Expression écrite N°3 (classe témoin).....	361
Annexe 12 Grille d'évaluation critériée de l'expression écrite N° 3	371
Annexe 13 Projets pédagogiques (classe expérimentale)	372
Annexe 14 Projets pédagogiques (classe contrôle).....	400
Annexe 15 Grille d'évaluation du projet	417
Annexe 16 Images supports du projet.....	418

Annexe 1
Évaluation diagnostique (Test de positionnement)

Texte

Être en bonne santé

Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades ! C'est pourquoi nous voulons tous rester en bonne santé.

Pour rester en bon état, il faut :

- Boire de l'eau pure ;
- Manger des aliments bien choisis : des laitages, des protéines, des céréales ...
- Respirer de l'air pur ;
- Prendre soin de toutes les parties du corps : se laver, se brosser les dents, se couper les ongles ;
- Faire du sport ;
- Prendre du repos : c'est le sommeil qui est le meilleur repos.

Prendre soin de sa santé - L'hygiène scolaire.

I. Séquence 1 : Questions sur le texte

1. Mettez une croix dans la bonne case

- Dans ce texte, l'auteur :

- 1) conseille ;
- 2) explique ;
- 3) raconte.

2. Pour être en bonne santé, que faut-il faire ?

- 1) Prendre soin de son corps : se laver, se brosser les dents, ...
- 2) Manger beaucoup ;
- 3) Faire du sport ;
- 4) Dormir tard.

3. « Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades ! »

- Choisis la phrase qui a le sens opposé (contraire) :

1) « Comme nous sommes malheureux quand nous sommes en bon état ! »

2) « Comme nous sommes heureux quand nous sommes en bonne santé ! »

4. Mets au masculin :

1) Je suis en bonne santé.

2) Je suis en état.

5. Remplace le G.N.S. (Nous) par l'enfant et réécris la phrase :

1) Nous sommes tristes

2) L'enfant

6. Cherche dans le texte le synonyme de :

- Bonne santé =

7. Mets une croix dans la bonne case

- Le sommeil constitue :

1) Une maladie ;

2) Un repos ;

3) Une pollution.

8. Entoure vrai ou faux

- Pour avoir une bonne santé, il faut :

• Manger beaucoup de viande ; vrai faux

• Boire de l'eau ; vrai faux

• Boire du soda ; vrai faux

• Manger des légumes. vrai faux

9. Mets une croix dans la bonne case

- Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !

- Le mot « tristes » veut dire :

1) content ;

2) nerveux ;

3) malheureux.

10. Relie par une flèche le verbe à son nom

- Laitage ;
- Protéine ;
- Céréale ;
- Légume.

- Carotte ;
- Riz ;
- Yaourt ;
- Viande.

11. Mets une croix dans la bonne case

- **Boire de l'eau pure.**

- Le mot « pure » veut dire :

- 1) Impropre ;
- 2) Naturel ;
- 3) du robinet.

12. Indique le type de chaque phrase : Impérative – déclarative - impérative.

- 1) Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !
- 2) Nous voulons tous rester en bonne santé.
- 3) Faire du sport.

13. Complète par le mot convenable : mais – car – donc

- Nous faisons du sport nous voulons tous rester en bonne santé.

14. Mets une croix dans la bonne case.

- Dans ce texte, les verbes sont conjugués :

- 1) à l'imparfait ;
- 2) au futur simple ;
- 3) au présent de l'indicatif.

15. Relie par une flèche les verbes soulignés à leur infinitif

- Nous sommes tristes.
- Nous voulons tous rester.
- Il faut :...

- être
- falloir
- Vouloir

16. Écris les verbes soulignés au passé composé

- Tu bois de l'eau pure ;
- Nous voulons tous rester en bonne santé ;
- Vous mangez des aliments ;
- Nous respirons de l'air pur.

17. Relie le nom à son adjectif

- Des aliments
- Une eau
- Du repos
- Nous

- Pure
- Tristes
- Choisis
- Meilleur

18. accorde le participe passé quand cela est possible (s, é, ées, és.)

- Les aliments sont lav... .
- Vous avez bu... de l'eau propre.
- Le sport est pratiqu..... régulièrement.
- Les élèves ont compri... l'importance de la santé.

Annexe 2

Teste de positionnement (réponses)

1 AM 2

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

I. Séquence 1 : Questions sur le texte

1. Mettez une croix dans la bonne case

- Dans ce texte, l'auteur :

1) conseille ;

2) explique ;

3) raconte.

2. Pour être en bonne santé, que faut-il faire ?

1) Prendre soin de son corps : se laver, se brosser les dents, ...

2) Manger beaucoup ;

3) Faire du sport ;

4) Dormir tard.

3. « Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades ! »

- Choisis la phrase qui a le sens opposé (contraire) :

1) « Comme nous sommes malheureux quand nous sommes en bon état ! »

2) « Comme nous sommes heureux quand nous sommes en bonne santé ! »

4. Mets au masculin :

1) Je suis en bonne santé.

2) Je suis en bon état.

5. Remplace le G.N.S. (ous) par l'enfant et réécris la phrase :

1) Nous sommes tristes

2) L'enfant est... triste

6. Cherche dans le texte le synonyme de :

1) Bonne santé = bon état.....

7. Mets une croix dans la bonne case

- Le sommeil constitue :

1) Une maladie ;

2) Un repos ;

3) Une pollution.

2

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

8. Entoure vrai ou faux

- Pour avoir une bonne santé, il faut :

- Manger beaucoup de viande ; vrai faux
- Boire de l'eau ; vrai faux
- Boire du soda ; vrai faux
- Manger des légumes. vrai faux

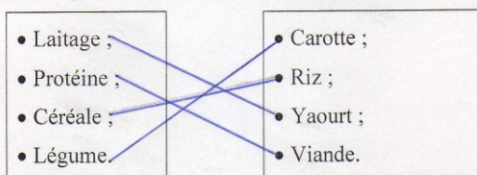
9. Mets une croix dans la bonne case

- Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !

- Le mot « tristes » veut dire :

- 1) content ;
- 2) nerveux ;
- 3) malheureux ;

10. Relie par une flèche le verbe à son nom



11. Mets une croix dans la bonne case

- Boire de l'eau pure.

- Le mot « pure » veut dire :

- 1) Impropre ;
- 2) Naturel ;
- 3) du robinet.

12. Mets le numéro de chaque phrase dans la bonne case

¹ Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !

² Nous voulons tous rester en bonne santé.

³ Faire du sport.

- 1) impérative ;
- 2) déclarative ;
- 3) (impérative.) exclamation ;

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

13. Complète par le mot convenable : mais – car – donc

- Nous faisons du sport mais nous voulons tous rester en bonne santé.

14. Mets une croix dans la bonne case.

- Dans ce texte, les verbes sont conjugués :

- 1) à l'imparfait ;
- 2) au futur simple ;
- 3) au présent de l'indicatif.

15. Relie par une flèche les verbes soulignés à leur infinitif

• Nous <u>sommes</u> tristes.	• être
• Nous <u>voulons</u> tous rester.	• falloir
• Il <u>faut</u> ...	• Vouloir

16. Écris les verbes soulignés au passé composé

- Tu bois de l'eau pure ; *tu as boiré de l'eau pure*
- Nous voulons tous rester en bonne santé ; *Nous sommes vouluir tous rester en bonne santé*
- Vous mangez des aliments ; *Vous avez manger des aliment.*
- Nous respirons de l'air pur. *Nous avons respirer de l'air pure*

17. Relie le nom à son adjectif

• Des aliments	• Pure
• Une eau	• Tristes
• Du repos	• Choisis
• Nous	• Meilleur

18. accorde le participe passé quand cela est possible (s, é, ées, és.)

- Les aliments sont lav. és.
- Vous avez bu. s. de l'eau propre.
- Le sport est pratiqu. és. régulièrement.
- Les élèves ont compr. is l'importance de la santé.

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

Séquence 2 : Situation d'intégration

Tu as remarqué qu'après chaque fin d'activité, toi et tes camarades laissez votre classe très sale.

Tu veux que cela change. Tu conseilles tes camarades de nettoyer à chaque fois la classe.

- Rédige un paragraphe dans lequel tu donneras à tes camarades 4 conseils pour que votre classe reste propre.

- Utilise « il faut » ou bien « il ne faut pas » ;
- Utiliser des verbes à l'infinitif ;
- Mets un tiret devant chaque conseil.

- Il faut être la classe toujours propre.....

- Il ne faut pas salir la classe.....

- Il faut jeter les ordures dans la poubelle.....

- Il ne faut pas jeter les ordures dans la classe.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1 AM 2

Khalt

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

I. Séquence 1 : Questions sur le texte**1. Mettez une croix dans la bonne case**

- Dans ce texte, l'auteur :

- 1) conseille ;
- 2) explique ;
- 3) raconte.

2. Pour être en bonne santé, que faut-il faire ?

- 1) Prendre soin de son corps : se laver, se brosser les dents, ...
- 2) Manger beaucoup ;
- 3) Faire du sport ;
- 4) Dormir tard.

3. « Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades ! »

- Choisis la phrase qui a le sens opposé (contraire) :

- 1) « Comme nous sommes malheureux quand nous sommes en bon état ! »
- 2) « Comme nous sommes heureux quand nous sommes en bonne santé ! »

4. Mets au masculin :

- 1) Je suis en bonne santé.
- 2) Je suis en *bon* état.

5. Remplace le G.N.S. (ous) par l'enfant et réécris la phrase :

- 1) Nous sommes tristes
- 2) L'enfant *est... triste*

6. Cherche dans le texte le synonyme de :

- 1) Bonne santé = ... *bon... état* ...

7. Mets une croix dans la bonne case

- Le sommeil constitue :

- 1) Une maladie ;
- 2) Un repos ;
- 3) Une pollution.

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

13. Complète par le mot convenable : mais – car – donc

- Nous faisons du sport donc nous voulons tous rester en bonne santé.

14. Mets une croix dans la bonne case.

- Dans ce texte, les verbes sont conjugués :

- 1) à l'imparfait ;
 2) au futur simple ;
 3) au présent de l'indicatif.

15. Relie par une flèche les verbes soulignés à leur infinitif

- | | |
|------------------------------------|-----------|
| • Nous <u>sommes</u> tristes. | • être |
| • Nous <u>voulons</u> tous rester. | • falloir |
| • Il <u>faut</u> ... | • Vouloir |

16. Écris les verbes soulignés au passé composé

- Tu bois de l'eau pure ;
 - Nous voulons tous rester en bonne santé ;
 - Vous mangez des aliments ;
 - Nous respirons de l'air pur.

17. Relie le nom à son adjectif

- | | |
|----------------|------------|
| • Des aliments | • Pure |
| • Une eau | • Tristes |
| • Du repos | • Choisis |
| • Nous | • Meilleur |

18. accorde le participe passé quand cela est possible (s, é, ées, és.)

- Les aliments sont lavés .
 - Vous avez bus de l'eau propre.
 - Le sport est pratiqué... régulièrement.
 - Les élèves ont compris l'importance de la santé.

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

8. Entoure vrai ou faux

- Pour avoir une bonne santé, il faut :

- Manger beaucoup de viande ;
- Boire de l'eau ;
- Boire du soda ;
- Manger des légumes.

- | | |
|------|------|
| vrai | faux |
| vrai | faux |
| vrai | faux |
| vrai | faux |

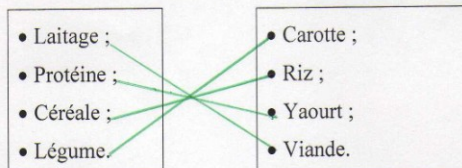
9. Mets une croix dans la bonne case

- Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !

- Le mot « tristes » veut dire :

- | | |
|-----------------|-------------------------------------|
| 1) content ; | <input type="checkbox"/> |
| 2) nerveux ; | <input type="checkbox"/> |
| 3) malheureux ; | <input checked="" type="checkbox"/> |

10. Relie par une flèche le verbe à son nom



11. Mets une croix dans la bonne case

- Boire de l'eau pure.

- Le mot « pure » veut dire :

- | | |
|----------------|-------------------------------------|
| 1) Impropre ; | <input type="checkbox"/> |
| 2) Naturel ; | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3) du robinet. | <input type="checkbox"/> |

12. Mets le numéro de chaque phrase dans la bonne case

1 - Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !

2 - Nous voulons tous rester en bonne santé.

3 - Faire du sport.

- | | |
|------------------|-------------------------------------|
| 1) impérative ; | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2) déclarative ; | <input type="checkbox"/> |
| 3) impérative. | <input type="checkbox"/> |

Exclamative →

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

Séquence 2 : Situation d'intégration

Tu as remarqué qu'après chaque fin d'activité, toi et tes camarades laissez votre classe très sale.

Tu veux que cela change. Tu conseilles tes camarades de nettoyer à chaque fois la classe.

- Rédige un paragraphe dans lequel tu donneras à tes camarades 4 conseils pour que votre classe reste propre.

- Utilise « il faut » ou bien « il ne faut pas » ;
- Utiliser des verbes à l'infinitif ;
- Mets un tiret devant chaque conseil.

*vous laissez la classe propre.
il faut ramasser les déchets.
il ne faut pas laisser les déchets
sur la table de la classe.
il ne faut pas gaspiller les feuilles
de papier.*

IAM2 Abdakouler

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

I. Séquence 1 : Questions sur le texte**1. Mettez une croix dans la bonne case**

- Dans ce texte, l'auteur :

- 1) conseille ;
- 2) explique ;
- 3) raconte.

2. Pour être en bonne santé, que faut-il faire ?

- 1) Prendre soin de son corps : se laver, se brosser les dents, ...
- 2) Manger beaucoup ;
- 3) Faire du sport ;
- 4) Dormir tard.

3. « Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades ! »

- Choisis la phrase qui a le sens opposé (contraire) :

- 1) « Comme nous sommes malheureux quand nous sommes en bon état ! »
- 2) « Comme nous sommes heureux quand nous sommes en bonne santé ! »

4. Mets au masculin :

- 1) Je suis en bonne santé.
- 2) Je suis en *bon* état.

5. Remplace le G.N.S. (ous) par l'enfant et réécris la phrase :

- 1) Nous sommes tristes
- 2) L'enfant *comme triste*

6. Cherche dans le texte le synonyme de :

- 1) Bonne santé = *bonne état*...

7. Mets une croix dans la bonne case

- Le sommeil constitue :

- 1) Une maladie ;
- 2) Un repos ;
- 3) Une pollution.

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

8. Entoure vrai ou faux

- Pour avoir une bonne santé, il faut :

- | | | |
|-------------------------------|-------------|-------------|
| • Manger beaucoup de viande ; | vrai | faux |
| • Boire de l'eau ; | <u>vrai</u> | <u>faux</u> |
| • Boire du soda ; | vrai | faux |
| • Manger des légumes. | <u>vrai</u> | <u>faux</u> |

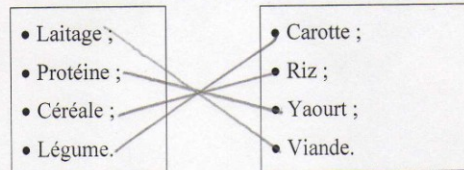
9. Mets une croix dans la bonne case

- Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !

- Le mot « tristes » veut dire :

- | | |
|-----------------|-------------------------------------|
| 1) content ; | <input type="checkbox"/> |
| 2) nerveux ; | <input type="checkbox"/> |
| 3) malheureux ; | <input checked="" type="checkbox"/> |

10. Relie par une flèche le verbe à son nom



11. Mets une croix dans la bonne case

- Boire de l'eau pure.

- Le mot « pure » veut dire :

- | | |
|----------------|-------------------------------------|
| 1) Impropre ; | <input type="checkbox"/> |
| 2) Naturel ; | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3) du robinet. | <input type="checkbox"/> |

12. Mets le numéro de chaque phrase dans la bonne case

- Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades ! 1

- Nous voulons tous rester en bonne santé. 2

- Faire du sport. 3

- | | |
|------------------|-------------------------------------|
| 1) impérative ; | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2) déclarative ; | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3) impérative. | <input checked="" type="checkbox"/> |

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

13. Complète par le mot convenable : mais – car – donc

- Nous faisons du sport mais nous voulons tous rester en bonne santé.

14. Mets une croix dans la bonne case.

- Dans ce texte, les verbes sont conjugués :

- 1) à l'imparfait ;
- 2) au futur simple ;
- 3) au présent de l'indicatif.

15. Relie par une flèche les verbes soulignés à leur infinitif

• Nous <u>sommes</u> tristes.	• être
• Nous <u>voulons</u> tous rester.	• falloir
• Il <u>faut</u> :...	• Vouloir

16. Écris les verbes soulignés au passé composé

- Tu bois de l'eau pure ; bois
- Nous voulons tous rester en bonne santé ; avons voulu
- Vous mangez des aliments ; avez mangé
- Nous respirons de l'air pur.

17. Relie le nom à son adjectif

• Des aliments	• Pure
• Une eau	• Tristes
• Du repos	• Choisis
• Nous	• Meilleur

18. accorde le participe passé quand cela est possible (s, é, ées, és.)

- Les aliments sont lavés.
- Vous avez bué de l'eau propre.
- Le sport est pratiqué régulièrement.
- Les élèves ont compris l'importance de la santé.

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

Séquence 2 : Situation d'intégration

Tu as remarqué qu'après chaque fin d'activité, toi et tes camarades laissez votre classe très sale.

Tu veux que cela change. Tu conseilles tes camarades de nettoyer à chaque fois la classe.

- Rédige un paragraphe dans lequel tu donneras à tes camarades 4 conseils pour que votre classe reste propre.

- Utilise « il faut » ou bien « il ne faut pas » ;
- Utiliser des verbes à l'infinitif ;
- Mets un tiret devant chaque conseil.

il faut nettoyer à chaque fois la classe

il faut ramasser les déchets

il faut être la classe propre

il faut bien nettoyer

N° AMV

Meriem

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

I. Séquence 1 : Questions sur le texte**1. Mettez une croix dans la bonne case**

- Dans ce texte, l'auteur :

- 1) conseille ;
- 2) explique ;
- 3) raconte.

2. Pour être en bonne santé, que faut-il faire ?

- 1) Prendre soin de son corps : se laver, se brosser les dents, ...
- 2) Manger beaucoup ;
- 3) Faire du sport ;
- 4) Dormir tard.

3. « Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades ! »

- Choisis la phrase qui a le sens opposé (contraire) :

- 1) « Comme nous sommes malheureux quand nous sommes en bon état ! »
- 2) « Comme nous sommes heureux quand nous sommes en bonne santé ! »

4. Mets au masculin :

- 1) Je suis en bonne santé.
- 2) Je suis en bon état.

5. Remplace le G.N.S. (ous) par l'enfant et réécris la phrase :

- 1) Nous sommes tristes
- 2) L'enfant est triste

6. Cherche dans le texte le synonyme de :

- 1) Bonne santé = Bonne santé

7. Mets une croix dans la bonne case

- Le sommeil constitue :

- 1) Une maladie ;
- 2) Un repos ;
- 3) Une pollution.

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

8. Entoure vrai ou faux

- Pour avoir une bonne santé, il faut :

- | | | |
|-------------------------------------------|------|------|
| • Manger beaucoup de viande ; <i>faux</i> | vrai | faux |
| • Boire de l'eau ; <i>vrai</i> | vrai | faux |
| • Boire du soda ; <i>faux</i> | vrai | faux |
| • Manger des légumes. <i>vrai</i> | vrai | faux |

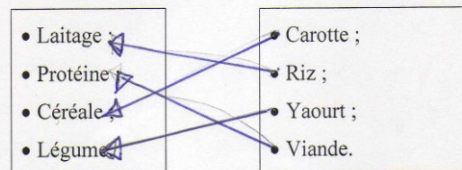
9. Mets une croix dans la bonne case

- Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !

- Le mot « tristes » veut dire :

- | | |
|-----------------|-------------------------------------|
| 1) content ; | <input type="checkbox"/> |
| 2) nerveux ; | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3) malheureux ; | <input type="checkbox"/> |

10. Relie par une flèche le verbe à son nom



11. Mets une croix dans la bonne case

- Boire de l'eau **pure**.

- Le mot « pure » veut dire :

- | | |
|----------------|-------------------------------------|
| 1) Impropre ; | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 2) Naturel ; | <input type="checkbox"/> |
| 3) du robinet. | <input type="checkbox"/> |

12. Mets le numéro de chaque phrase dans la bonne case

1 - Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !

2 - Nous voulons tous rester en bonne santé.

3 - Faire du sport.

- | | |
|------------------|--------------------------|
| 1) impérative ; | <input type="checkbox"/> |
| 2) déclarative ; | <input type="checkbox"/> |
| 3) impérative. | <input type="checkbox"/> |

exclamatoire

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

13. Complète par le mot convenable : mais – car – donc

- Nous faisons du sport car nous voulons tous rester en bonne santé.

14. Mets une croix dans la bonne case.

- Dans ce texte, les verbes sont conjugués :

- 1) à l'imparfait ;
- 2) au futur simple ;
- 3) au présent de l'indicatif.

15. Relie par une flèche les verbes soulignés à leur infinitif

• Nous <u>sommes</u> tristes.	• être
• Nous <u>voulons</u> tous rester.	• falloir
• Il <u>faut</u> .	• Vouloir

16. Écris les verbes soulignés au passé composé

- Tu bois de l'eau pure ;
- Nous voulons tous rester en bonne santé ;
- Vous mangez des aliments ;
- Nous respirons de l'air pur.

17. Relie le nom à son adjectif

• Des aliments	• Pure
• Une eau	• Tristes
• Du repos	• Choisis
• Nous	• Meilleur

18. accorde le participe passé quand cela est possible (s, é, ées, és.)

- Les aliments sont lavés .
- Vous avez bué de l'eau propre.
- Le sport est pratiqué régulièrement.
- Les élèves ont compris l'importance de la santé.

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

Séquence 2 : Situation d'intégration

Tu as remarqué qu'après chaque fin d'activité, toi et tes camarades laissez votre classe très sale.

Tu veux que cela change. Tu conseilles tes camarades de nettoyer à chaque fois la classe.

- Rédige un paragraphe dans lequel tu donneras à tes camarades 4 conseils pour que votre classe reste propre.

- Utilise « il faut » ou bien « il ne faut pas » ;
- Utiliser des verbes à l'infinitif ;
- Mets un tiret devant chaque conseil.

- il faut classe très sale.

- il ne faut pas la classe.

- il faut remarque qu'après.

- il ne faut conseille tes camarades.

1 AM 2

MOURAD

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

I. Séquence 1 : Questions sur le texte**1. Mettez une croix dans la bonne case**

- Dans ce texte, l'auteur :

- 1) conseille ;
- 2) explique ;
- 3) raconte.

2. Pour être en bonne santé, que faut-il faire ?

- 1) Prendre soin de son corps : se laver, se brosser les dents, ...
- 2) Manger beaucoup ;
- 3) Faire du sport ;
- 4) Dormir tard.

3. « Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades ! »

- Choisis la phrase qui a le sens opposé (contraire) :

- 1) « Comme nous sommes malheureux quand nous sommes en bon état ! »
- 2) « Comme nous sommes heureux quand nous sommes en bonne santé ! »

4. Mets au masculin :

- 1) Je suis en bonne santé.
- 2) Je suis en ^{bon} état.
~~bonne~~

5. Remplace le G.N.S. (ous) par l'enfant et réécris la phrase :

- 1) Nous sommes tristes
- 2) L'enfant ~~triste~~ ^{triste} ~~somme~~

6. Cherche dans le texte le synonyme de :

- 1) Bonne santé = bon état.....

7. Mets une croix dans la bonne case

- Le sommeil constitue :

- 1) Une maladie ;
- 2) Un repos ;
- 3) Une pollution.

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

8. Entoure vrai ou faux

- Pour avoir une bonne santé, il faut :

- Manger beaucoup de viande ; vrai faux
- Boire de l'eau ; vrai faux
- Boire du soda ; vrai faux
- Manger des légumes. vrai faux

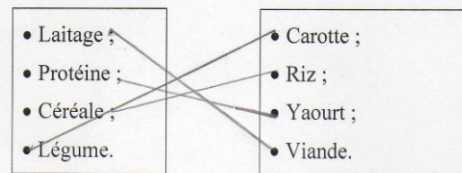
9. Mets une croix dans la bonne case

- Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !

- Le mot « tristes » veut dire :

- 1) content ;
- 2) nerveux ;
- 3) malheureux ;

10. Relie par une flèche le verbe à son nom



11. Mets une croix dans la bonne case

- Boire de l'eau pure.

- Le mot « pure » veut dire :

- 1) Impropre ;
- 2) Naturel ;
- 3) du robinet.

12. Mets le numéro de chaque phrase dans la bonne case

A Comme nous sommes tristes quand nous sommes malades !

B Nous voulons tous rester en bonne santé.

- Faire du sport.

- 1) impérative ; 2
- 2) déclarative ; 1
- 3) (impérative) 3

Exclamative

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

13. Complète par le mot convenable : mais – car – donc

- Nous faisons du sport mais nous voulons tous rester en bonne santé.

14. Mets une croix dans la bonne case.

- Dans ce texte, les verbes sont conjugués :

- 1) à l'imparfait ;
- 2) au futur simple ;
- 3) au présent de l'indicatif.

15. Relie par une flèche les verbes soulignés à leur infinitif

• Nous <u>sommes</u> tristes.	• être
• Nous <u>voulons</u> tous rester.	• falloir
• Il <u>faut</u> :...	• Vouloir

16. Écris les verbes soulignés au passé composé

- Tu bois de l'eau pure ;
- Nous voulons tous rester en bonne santé ;
- Vous mangez des aliments ;
- Nous respirons de l'air pur.

17. Relie le nom à son adjectif

• Des aliments	• Pure
• Une eau	• Tristes
• Du repos	• Choisis
• Nous	• Meilleur

18. accorde le participe passé quand cela est possible (s, é, ées, és.)

- Les aliments sont lavés.
- Vous avez bus de l'eau propre.
- Le sport est pratiqué régulièrement.
- Les élèves ont compris l'importance de la santé.

Test de positionnement : Évaluation diagnostique.

Séquence 2 : Situation d'intégration

Tu as remarqué qu'après chaque fin d'activité, toi et tes camarades laissez votre classe très sale.

Tu veux que cela change. Tu conseilles tes camarades de nettoyer à chaque fois la classe.

- Rédige un paragraphe dans lequel tu donneras à tes camarades 4 conseils pour que votre classe reste propre.

- Utilise « il faut » ou bien « il ne faut pas » ;
- Utiliser des verbes à l'infinitif ;
- Mets un tiret devant chaque conseil.

- il ne faut pas manger les F.A.S.E. FOOD

- il faut manger les légumes.....

- il faut écrire bien.....

- il faut respirer bien.....

- il faut écrire de j. Sports.....

- il ne faut pas manger les F.A.S.E. FOOD

- il ne faut pas venir à la demi.....

.. il ne faut pas venir à la demi.....

.. il ne faut pas écrire à la demi.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 3

Questionnaires des enseignants recueillis

Questionnaire destiné aux enseignants

(La différenciation pédagogique du FLE)

Chers collègues,

Dans le cadre d'un projet de recherche en doctorat (option didactique du FLE), nous avons besoin de votre contribution en répondant à ce questionnaire.

Nous vous remercions par avance.

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle : Moins de 5 ans 5-10 ans 11-20 ans plus de 20 ans
- Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 1^{ère} A.M. - 2^{ème} A.M. - 3^{ème} A.M. - 4^{ème} A.M.

N°	QUESTIONNAIRE
1	■ Lors de votre enseignement. <ul style="list-style-type: none"> 1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input type="checkbox"/> 2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/> 3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input checked="" type="checkbox"/>
2	■ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités. <ul style="list-style-type: none"> - Que faites-vous pour eux ? 1) Vous les prenez en séances de soutien <input checked="" type="checkbox"/> 2) Vous réduisez le rythme des activités <input type="checkbox"/> 3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/> 4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input type="checkbox"/>
3	■ Les élèves apprennent à des rythmes différents. <ul style="list-style-type: none"> - Vous vous occupez particulièrement. 1) Des plus rapides <input checked="" type="checkbox"/> 2) Des moins rapides <input type="checkbox"/> 3) Des plus lents <input type="checkbox"/> - Autre :
4	■ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ? <ul style="list-style-type: none"> 1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input type="checkbox"/> 2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input checked="" type="checkbox"/> 3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input type="checkbox"/> 4) Autre :

5	<p>▪ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :</p> <p>1) En groupes de quatre. <input type="checkbox"/></p> <p>2) En binômes. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Individuellement. <input type="checkbox"/></p>
6	<p>▪ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :</p> <p>1) Un nombre d'apprenants réduit. <input type="checkbox"/></p> <p>2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Une meilleure disposition des locaux. <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
7	<p>▪ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si oui, combien dure cette évaluation ?</p> <p>1) Une heure <input type="checkbox"/></p> <p>2) Deux heures <input type="checkbox"/></p> <p>3) Quatre heures <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
8	<p>▪ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p>
9	<p>▪ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
10	<p>▪ Utilisez- vous une grille critériée lors de vos évaluations ?</p> <p>▪ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

- Merci de votre coopération.

Questionnaire destiné aux enseignants

(La différenciation pédagogique du FLE)

Chers collègues,

Dans le cadre d'un projet de recherche en doctorat (option didactique du FLE), nous avons besoin de votre contribution en répondant à ce questionnaire.

Nous vous remercions par avance.

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle : Moins de 5 ans 5-10 ans 11- 20 ans plus de 20 ans
- Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 1^{ère} A.M. - 2^{ème} A.M. - 3^{ème} A.M. - 4^{ème} A.M.

N°	QUESTIONNAIRE
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lors de votre enseignement. 1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input checked="" type="checkbox"/> 2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/> 3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input type="checkbox"/>
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités. - Que faites-vous pour eux ? 1) Vous les prenez en séances de soutien <input type="checkbox"/> 2) Vous réduisez le rythme des activités <input type="checkbox"/> 3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/> 4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input checked="" type="checkbox"/>
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves apprennent à des rythmes différents. - Vous vous occupez particulièrement. 1) Des plus rapides <input type="checkbox"/> 2) Des moins rapides <input type="checkbox"/> 3) Des plus lents <input type="checkbox"/> - Autre : <i>Avoir la capacité nécessaire pour s'adapter au niveau des apprenants et moi les plier à des rythmes qui conviennent à l'insertion dans la relation dans l'acte d'enseignement.</i>
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ? 1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input type="checkbox"/> 2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input type="checkbox"/> 3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input checked="" type="checkbox"/> 4) Autre :

5	<p>▪ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :</p> <p>1) En groupes de quatre. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) En binômes. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Individuellement. <input type="checkbox"/></p>
6	<p>▪ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :</p> <p>1) Un nombre d'apprenants réduit. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Une meilleure disposition des locaux. <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
7	<p>▪ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si oui, combien dure cette évaluation ?</p> <p>1) Une heure <input type="checkbox"/></p> <p>2) Deux heures <input type="checkbox"/></p> <p>3) Quatre heures <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre : <i>en fonction de compétences définies par acquis</i> <i>Elaboré un test accompagné d'un guide et d'un plan. Un outil</i> <i>de remédiation pour les compétences non-acquis.</i></p>
8	<p>▪ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p>
9	<p>▪ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre : <i>dans un groupe-classe... les acquis varient</i> <i>d'un élève à l'autre.</i></p>
10	<p>▪ Utilisez-vous une grille critériée lors de vos évaluations ?</p> <p>▪ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>▪ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?</p> <p><i>les apprenants ne reçoivent pas la même consigne donc cette grille</i> <i>d'évaluation. Va du niveau d'enseignant à celui de performance de chaque</i> <i>apprenant évalué par rapport à la compétence visée. Elle lui indique son</i> <i>niveau de performance au regard de cette compétence</i> <i>et pas relativement à la performance des autres apprenants.</i></p>

Questionnaire destiné aux enseignants

(La différenciation pédagogique du FLE)

Chers collègues,

Dans le cadre d'un projet de recherche en doctorat (option didactique du FLE), nous avons besoin de votre contribution en répondant à ce questionnaire.

Nous vous remercions par avance.

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle : Moins de 5 ans 5-10 ans 11- 20 ans plus de 20 ans
- Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 1^{ère} A.M. - 2^{ème} A.M. - 3^{ème} A.M. - 4^{ème} A.M.

N°	QUESTIONNAIRE
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lors de votre enseignement. 1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input checked="" type="checkbox"/> 2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/> 3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input type="checkbox"/>
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités. - Que faites-vous pour eux ? 1) Vous les prenez en séances de soutien <input type="checkbox"/> 2) Vous réduisez le rythme des activités <input type="checkbox"/> 3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/> 4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input checked="" type="checkbox"/>
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves apprennent à des rythmes différents. - Vous vous occupez particulièrement. 1) Des plus rapides <input type="checkbox"/> 2) Des moins rapides <input checked="" type="checkbox"/> 3) Des plus lents <input type="checkbox"/> - Autre :
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ? 1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input checked="" type="checkbox"/> 2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input type="checkbox"/> 3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input type="checkbox"/> 4) Autre :

5	<p>▪ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :</p> <p>1) En groupes de quatre. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) En binômes. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Individuellement. <input type="checkbox"/></p>
6	<p>▪ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :</p> <p>1) Un nombre d'apprenants réduit. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Une meilleure disposition des locaux. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
7	<p>▪ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si oui, combien dure cette évaluation ?</p> <p>1) Une heure <input type="checkbox"/></p> <p>2) Deux heures <input type="checkbox"/></p> <p>3) Quatre heures <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
8	<p>▪ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p>
9	<p>▪ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
10	<p>▪ Utilisez- vous une grille critériée lors de vos évaluations ?</p> <p>▪ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>▪ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?</p> <p>..... <i>selon les compétences de</i></p> <p>..... <i>l'apprenant.</i></p>

- Merci de votre coopération.

Questionnaire destiné aux enseignants
(La différenciation pédagogique du FLE)

Chers collègues,
Dans le cadre d'un projet de recherche en doctorat (option didactique du FLE), nous avons besoin de votre contribution en répondant à ce questionnaire.
Nous vous remercions par avance.

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle : Moins de 5 ans 5-10 ans 11-20 ans plus de 20 ans
- Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 1^{ère} A.M. - 2^{ème} A.M. - 3^{ème} A.M. - 4^{ème} A.M.

N°	QUESTIONNAIRE
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lors de votre enseignement. 1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input checked="" type="checkbox"/> 2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/> 3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input type="checkbox"/>
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités. - Que faites-vous pour eux ? 1) Vous les prenez en séances de soutien <input type="checkbox"/> 2) Vous réduisez le rythme des activités <input checked="" type="checkbox"/> 3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/> 4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input type="checkbox"/>
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les élèves apprennent à des rythmes différents. - Vous vous occupez particulièrement. 1) Des plus rapides <input type="checkbox"/> 2) Des moins rapides <input type="checkbox"/> 3) Des plus lents <input type="checkbox"/> - Autre : Je m'occupe de toutes les catégories d'élèves
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ? 1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input type="checkbox"/> 2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input checked="" type="checkbox"/> 3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input type="checkbox"/> 4) Autre :

5	<p>▪ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :</p> <p>1) En groupes de quatre. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) En binômes. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Individuellement. <input type="checkbox"/></p>
6	<p>▪ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :</p> <p>1) Un nombre d'apprenants réduit. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Une meilleure disposition des locaux. <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
7	<p>▪ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si oui, combien dure cette évaluation ?</p> <p>1) Une heure <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Deux heures <input type="checkbox"/></p> <p>3) Quatre heures <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
8	<p>▪ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p>
9	<p>▪ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
10	<p>▪ Utilisez-vous une grille critériée lors de vos évaluations ?</p> <p>▪ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?</p> <p>.....</p>

- Merci de votre coopération.

Questionnaire destiné aux enseignants

(La différenciation pédagogique du FLE)

Chers collègues,

Dans le cadre d'un projet de recherche en doctorat (option didactique du FLE), nous avons besoin de votre contribution en répondant à ce questionnaire.

Nous vous remercions par avance.

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle : Moins de 5 ans 5-10 ans 11-20 ans plus de 20 ans
- Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 1^{ère} A.M. - 2^{ème} A.M. - 3^{ème} A.M. - 4^{ème} A.M.

N°	QUESTIONNAIRE
1	<p>▪ Lors de votre enseignement.</p> <p>1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input type="checkbox"/></p>
2	<p>▪ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités.</p> <p>- Que faites-vous pour eux ?</p> <p>1) Vous les prenez en séances de soutien <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Vous réduisez le rythme des activités <input type="checkbox"/></p> <p>3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/></p> <p>4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input type="checkbox"/></p>
3	<p>▪ Les élèves apprennent à des rythmes différents.</p> <p>- Vous vous occupez particulièrement.</p> <p>1) Des plus rapides <input type="checkbox"/></p> <p>2) Des moins rapides <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Des plus lents <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
4	<p>▪ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ?</p> <p>1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>4) Autre :</p>

5	<p>▪ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :</p> <p>1) En groupes de quatre. <input type="checkbox"/></p> <p>2) En binômes. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Individuellement. <input checked="" type="checkbox"/></p>
6	<p>▪ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :</p> <p>1) Un nombre d'apprenants réduit. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Une meilleure disposition des locaux. <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
7	<p>▪ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si oui, combien dure cette évaluation ?</p> <p>1) Une heure <input type="checkbox"/></p> <p>2) Deux heures <input type="checkbox"/></p> <p>3) Quatre heures <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
8	<p>▪ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p>
9	<p>▪ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
10	<p>▪ Utilisez-vous une grille critériée lors de vos évaluations ?</p> <p>▪ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

- Merci de votre coopération.

Questionnaire destiné aux enseignants

(La différenciation pédagogique du FLE)

Chers collègues,

Dans le cadre d'un projet de recherche en doctorat (option didactique du FLE), nous avons besoin de votre contribution en répondant à ce questionnaire.

Nous vous remercions par avance.

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle : Moins de 5 ans 5-10 ans 11-20 ans plus de 20 ans
- Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 1^{ère} A.M. - 2^{ème} A.M. - 3^{ème} A.M. - 4^{ème} A.M.

N°	QUESTIONNAIRE
1	<p>▪ Lors de votre enseignement.</p> <p>1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input type="checkbox"/></p>
2	<p>▪ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités.</p> <p>- Que faites-vous pour eux ?</p> <p>1) Vous les prenez en séances de soutien <input type="checkbox"/></p> <p>2) Vous réduisez le rythme des activités <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/></p> <p>4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input type="checkbox"/></p>
3	<p>▪ Les élèves apprennent à des rythmes différents.</p> <p>- Vous vous occupez particulièrement.</p> <p>1) Des plus rapides <input type="checkbox"/></p> <p>2) Des moins rapides <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Des plus lents <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
4	<p>▪ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ?</p> <p>1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input type="checkbox"/></p> <p>4) Autre :</p>

5	<p>▪ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :</p> <p>1) En groupes de quatre. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) En binômes. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Individuellement. <input type="checkbox"/></p>
6	<p>▪ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :</p> <p>1) Un nombre d'apprenants réduit. <input type="checkbox"/></p> <p>2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Une meilleure disposition des locaux. <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
7	<p>▪ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si oui, combien dure cette évaluation ?</p> <p>1) Une heure <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Deux heures <input type="checkbox"/></p> <p>3) Quatre heures <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
8	<p>▪ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p>
9	<p>▪ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
10	<p>▪ Utilisez- vous une grille critériée lors de vos évaluations ?</p> <p>▪ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>▪ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

- Merci de votre coopération.

Questionnaire destiné aux enseignants

(La différenciation pédagogique du FLE)

Chers collègues,

Dans le cadre d'un projet de recherche en doctorat (option didactique du FLE), nous avons besoin de votre contribution en répondant à ce questionnaire.

Nous vous remercions par avance.

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle : Moins de 5 ans 5-10 ans 11-20 ans plus de 20 ans
- Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 1^{ère} A.M. - 2^{ème} A.M. - 3^{ème} A.M. - 4^{ème} A.M.

N°	QUESTIONNAIRE
1	<p>▪ Lors de votre enseignement.</p> <p>1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input type="checkbox"/></p>
2	<p>▪ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités.</p> <p>- Que faites-vous pour eux ?</p> <p>1) Vous les prenez en séances de soutien <input type="checkbox"/></p> <p>2) Vous réduisez le rythme des activités <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/></p> <p>4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input type="checkbox"/></p>
3	<p>▪ Les élèves apprennent à des rythmes différents.</p> <p>- Vous vous occupez particulièrement.</p> <p>1) Des plus rapides <input type="checkbox"/></p> <p>2) Des moins rapides <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Des plus lents <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
4	<p>▪ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ?</p> <p>1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input type="checkbox"/></p> <p>4) Autre :</p> <p>.....</p>

5	<p>▪ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :</p> <p>1) En groupes de quatre. <input type="checkbox"/></p> <p>2) En binômes. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Individuellement. <input type="checkbox"/></p>
6	<p>▪ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :</p> <p>1) Un nombre d'apprenants réduit. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Une meilleure disposition des locaux. <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
7	<p>▪ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si oui, combien dure cette évaluation ?</p> <p>1) Une heure <input type="checkbox"/></p> <p>2) Deux heures <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Quatre heures <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
8	<p>▪ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p>
9	<p>▪ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
10	<p>▪ Utilisez-vous une grille critériée lors de vos évaluations ?</p> <p>▪ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

- Merci de votre coopération.

Questionnaire destiné aux enseignants

(La différenciation pédagogique du FLE)

Chers collègues,

Dans le cadre d'un projet de recherche en doctorat (option didactique du FLE), nous avons besoin de votre contribution en répondant à ce questionnaire.

Nous vous remercions par avance.

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle : Moins de 5 ans 5-10 ans 11- 20 ans plus de 20 ans
- Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 1^{ère} A.M. - 2^{ème} A.M. - 3^{ème} A.M. - 4^{ème} A.M.

N°	QUESTIONNAIRE
1	<p>▪ Lors de votre enseignement.</p> <p>1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input type="checkbox"/></p>
2	<p>▪ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités.</p> <p>- Que faites-vous pour eux ?</p> <p>1) Vous les prenez en séances de soutien <input type="checkbox"/></p> <p>2) Vous réduisez le rythme des activités <input type="checkbox"/></p> <p>3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/></p> <p>4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input checked="" type="checkbox"/></p>
3	<p>▪ Les élèves apprennent à des rythmes différents.</p> <p>- Vous vous occupez particulièrement.</p> <p>1) Des plus rapides <input type="checkbox"/></p> <p>2) Des moins rapides <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Des plus lents <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p>
4	<p>▪ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ?</p> <p>1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>4) Autre :</p>

5	<p>▪ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :</p> <p>1) En groupes de quatre. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) En binômes. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Individuellement. <input type="checkbox"/></p>
6	<p>▪ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :</p> <p>1) Un nombre d'apprenants réduit. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Une meilleure disposition des locaux. <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
7	<p>▪ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si oui, combien dure cette évaluation ?</p> <p>1) Une heure <input type="checkbox"/></p> <p>2) Deux heures <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Quatre heures <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
8	<p>▪ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p>
9	<p>▪ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
10	<p>▪ Utilisez-vous une grille critériée lors de vos évaluations ?</p> <p>▪ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

- Merci de votre coopération.

Questionnaire destiné aux enseignants

(La différenciation pédagogique du FLE)

Chers collègues,

Dans le cadre d'un projet de recherche en doctorat (option didactique du FLE), nous avons besoin de votre contribution en répondant à ce questionnaire.

Nous vous remercions par avance.

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle : Moins de 5 ans 5-10 ans 11-20 ans plus de 20 ans
- Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 1^{ère} A.M. - 2^{ème} A.M. - 3^{ème} A.M. - 4^{ème} A.M.

N°	QUESTIONNAIRE
1	<p>▪ Lors de votre enseignement.</p> <p>1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input type="checkbox"/></p>
2	<p>▪ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités.</p> <p>- Que faites-vous pour eux ?</p> <p>1) Vous les prenez en séances de soutien <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Vous réduisez le rythme des activités <input type="checkbox"/></p> <p>3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/></p> <p>4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input type="checkbox"/></p>
3	<p>▪ Les élèves apprennent à des rythmes différents.</p> <p>- Vous vous occupez particulièrement.</p> <p>1) Des plus rapides <input type="checkbox"/></p> <p>2) Des moins rapides <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Des plus lents <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
4	<p>▪ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ?</p> <p>1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input type="checkbox"/></p> <p>4) Autre :</p> <p>.....</p>

5	<p>▪ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :</p> <p>1) En groupes de quatre. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) En binômes. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Individuellement. <input type="checkbox"/></p>
6	<p>▪ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :</p> <p>1) Un nombre d'apprenants réduit. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Une meilleure disposition des locaux. <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
7	<p>▪ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>▪ Si oui, combien dure cette évaluation ?</p> <p>1) Une heure <input type="checkbox"/></p> <p>2) Deux heures <input type="checkbox"/></p> <p>3) Quatre heures <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
8	<p>▪ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p>
9	<p>▪ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
10	<p>▪ Utilisez-vous une grille critériée lors de vos évaluations ?</p> <p>▪ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

- Merci de votre coopération.

Questionnaire destiné aux enseignants

(La différenciation pédagogique du FLE)

Chers collègues,

Dans le cadre d'un projet de recherche en doctorat (option didactique du FLE), nous avons besoin de votre contribution en répondant à ce questionnaire.

Nous vous remercions par avance.

- Sexe : Femme Homme
- Age : Moins de 30 ans - 30 à 40 ans - 41 à 50 ans - Plus de 50 ans
- Lieu d'exercice : Zone rurale Zone urbaine
- Expérience professionnelle : Moins de 5 ans 5-10 ans 11-20 ans plus de 20 ans
- Quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
- 1^{ère} A.M. - 2^{ème} A.M. - 3^{ème} A.M. - 4^{ème} A.M.

N°	QUESTIONNAIRE
1	<p>▪ Lors de votre enseignement.</p> <p>1) Vous vous occupez de tous vos élèves. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) De ceux qui suivent uniquement. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Particulièrement de ceux qui sont en difficulté <input type="checkbox"/></p>
2	<p>▪ Certains élèves ralentissent l'avancée des activités.</p> <p>- Que faites-vous pour eux ?</p> <p>1) Vous les prenez en séances de soutien <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Vous réduisez le rythme des activités <input type="checkbox"/></p> <p>3) Vous ne prenez aucune décision pour eux <input type="checkbox"/></p> <p>4) Vous leur donnez des tâches adaptées pour eux <input checked="" type="checkbox"/></p>
3	<p>▪ Les élèves apprennent à des rythmes différents.</p> <p>- Vous vous occupez particulièrement.</p> <p>1) Des plus rapides <input type="checkbox"/></p> <p>2) Des moins rapides <input type="checkbox"/></p> <p>3) Des plus lents <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre : <i>Les élèves moyens</i></p>
4	<p>▪ Comment faites-vous pour former les groupes d'apprenants pour les projets ?</p> <p>1) Vous formez les groupes de mêmes niveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>2) Vous formez des groupes de différents niveaux. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Vous laissez les élèves choisir leurs groupes. <input type="checkbox"/></p> <p>4) Autre :</p>

5	<p>▪ Lors de la réalisation du projet pédagogique, les élèves travaillent-ils :</p> <p>1) En groupes de quatre. <input type="checkbox"/></p> <p>2) En binômes. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Individuellement. <input type="checkbox"/></p>
6	<p>▪ Selon vous, afin de prendre en charge tous les apprenants, il faut :</p> <p>1) Un nombre d'apprenants réduit. <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Des moyens pédagogiques nouveaux. <input type="checkbox"/></p> <p>3) Une meilleure disposition des locaux. <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
7	<p>▪ Procédez-vous par une évaluation diagnostique au début de votre enseignement ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si oui, combien dure cette évaluation ?</p> <p>1) Une heure <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>2) Deux heures <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3) Quatre heures <input type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
8	<p>▪ Donnez-vous la même consigne pour tous les apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p>
9	<p>▪ Exigez-vous le même contenu linguistique (vocabulaire) de tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Autre :</p> <p>.....</p>
10	<p>▪ Utilisez-vous une grille critériée lors de vos évaluations ?</p> <p>▪ Si c'est oui, est-elle la même pour tous vos apprenants ?</p> <p>- Oui <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p> <p>▪ Si c'est non, comment vous la confectionnez ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

- Merci de votre coopération.

Annexe 4

Expressions écrites N° 1 (classe expérimentale)

Évaluation des collégiens.
Veuillez à l'É.P. inscrire le nombre des diastèmes retenus dans la case
à % par case ou en complétant le tableau ci-dessous.
Merci.

Date:	Jeudi 10 Octobre 2012				
Présentation:	production écrite n°1.				
M. &	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; padding: 5px;">Note</th> <th style="width: 50%; padding: 5px;">Observation</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">12/20</td> <td style="padding: 5px;">un bon travail, fait attention à ton orthographe!</td> </tr> </tbody> </table>	Note	Observation	12/20	un bon travail, fait attention à ton orthographe!
Note	Observation				
12/20	un bon travail, fait attention à ton orthographe!				

sujet: ②

Expliquez l'importance de prendre une douche

- * je prends une douche pour:
- * Éviter les mauvaises odeurs ✓
- * et se douche le cou pour éviter les salle
- * se laver le cheveu pour évité les puux
- * il ya des personnes il ne pas du et soi de pas hyenes et
sa grande fouc je donne un conseille
- * il faut du tous les journee pour évité les me et
les malades ↗

Jeudi 10 Octobre 2019

Thibault
1Ame

Production écrite
n°1

Note	observations
15	Un bon travail, fais attention à ton orthographe!

Sujet :

Expliquez l'importance de se laver les mains et citez les étapes.

Le lavage des mains est important pour rester propre, pour être propre doit :

1. Je mouille mes mains ;
2. Je les étale avec le savon ; ✓
3. Je les frotte ;
4. Je les rince ; ✓
5. Je sèche mes mains avec la serviette ; ✓

Judi 10 octre 2019

Bayane
1Mg

activité : production écrite :

<p><u>Noté</u></p> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">A3</p> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">W</p>	<p><u>observations</u></p> <p>Un bon travail, Sais attention à ton écriture et ton orthographe!</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

sujet :

expliquez l'importance de se laver les mains
et citez les étapes :

« pour être en bonne santé il faut qu'on soit
part propre »

pendant la journée je fais des activités en
utilisant mes mains bien sûr, je joue, je mange,
j'écris.....

donc, je dois laver mes mains régulièrement
et voici les simples étapes :

- 1) j'applique le savon j'applique.
- 2) la pression sur mes mains et je frotte mes
mains avec l'eau
- 3) il les sèche à l'aide d'une serviette
- 4) et voilà mes mains toutes propres :

Jeudi 10 octobre 2019

Massimo

Production

1M2

écrite

n°1

Sujet : Expliquez l'importance de se laver les mains etitez les étapes.

Note	observation
15	Un bon travail

Le lavage des mains est très important pour l'être humain. Ça nous permet de se débarrasser des microbes qui causent des maladies. ✓

Le lavage des mains a des étapes: ✓

1. D'abord je me mouille les mains: ✓

2. ensuite j'y mets le savon: ✓

3. après je les frotte ✓

4. enfin je les rince ✓

En exécutant ces étapes on a des mains propres ✓

jeudi 10 Octobre 2019
 production écrite n° 1.

yasser
 1M2

Note	observations
14	Un bon travail, fais attention à ton orthographe!

- sujet:

- Expliquer l'importance de se laver les mains et citer les étapes.

« On se lave les mains pour rester en bonne santé et pour éviter les microbes. ✓


- Les étapes pour se laver les mains:

- * je me utilise le savons liquide. ✓
- * j'étale le savons. ✓
- * je me frotte les mains. ✓
- * je me rince les mains. ✓
- * je me sèche les mains. ✓

mes mains et nettoyer.

Nom : _____
 Prénom : yasser
 Classe : 4M9

jeudi 10 Octobre 2019
 Production écrite 01

Note	observation
	<p style="color: red;">Un bon travail, évite la répétition du mot mains!</p>

sujet (3)
 Expliquez l'importance de se laver les mains et citez les étapes pour se laver les mains, pour éviter les microbes et éviter les maladies.


Les étapes de lavage des mains sont :

- * se mouille les mains . ✓
- * y ajoute le savon . ✓
- * se frotte le savon . ✓
- * se rince les mains . ✓
- * se sèche les mains . ✓

jeudi 10 octobre 2019

production écrite n°1

Nate rabiserrations


Un bon travail,
Évite la répétition

③ sujet :

Expliquez l'importance de se laver les mains et
citez les étapes.

On se lave les mains pour être une bonne santé et
pour se débarrasser des sabbes est les maladies.

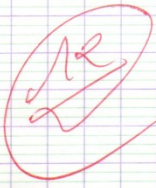
Les étapes de lavage des mains :

- * je me mouille les mains ✓
- * j'étale le savon ✓
- * je me frotte les mains ✓
- * je me rince les mains ✓
- * je sèche mes ^{mes} mains ✓

jeudi 10 Octobre 2019

production écrite n°1

Donat
classe 1.1.2

Note	Conseils
	<p>Un bon travail, fais attention à ton orthographe.</p>

Explique l'importance de lavage des mais et citez les étapes.

Pour être une bonne rente nous lavons les mais chaque jour, nous lavons les mais parce que les microbes passent facilement d'une personne à une autre. ✓

Les étapes de le lavage des mais sont :

- D'abord, nous étalons les mais avec le savon liquide, Ensuite, nous flavons les mais avec l'eau. Enfin, nous séchons les mais avec les serviettes.

Ferial

1.11.2

- Jeudi 10 octobre 2019.

Production écrite n°01

note	observations
11	Fais attention aux fautes d'orthographe.

sujet =

- Expliquez l'importance de prendre une douche.

Je prends une douche pour :

- * Éviter les mauvaises odeurs. ✓
- * Éviter l'odeur des cheveux. ✓
- * Éviter les microbes. ✓
- * Pour éviter les maladies. ✓

Dimanche 10 octobre 2019

production écrite n° 1

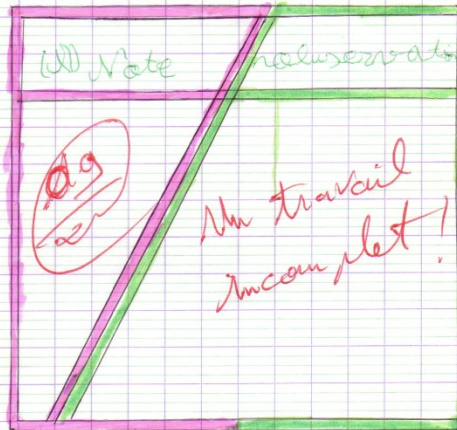
prénom:

Zoube

Nom:

classe:

1p2



Sujet:

Expliquez l'importance de prendre une pause.

- se souche mélanges la salette
- se lairage les chaussures
- se lairage le cœur

Annexe 5
Expressions écrites N°1 (classe témoin)

Dimanche 13 octobre 2019

MAMA

7 Ms Pratique écrite n°1

Note	Observation
03	Une écriture illisible, un travail plein de fautes!

cam m'eu la veer les mains

- se m'alle les mains a veer che l'eu ni tige l'ou t'ede
M

- rien dire du se van l'equi. ale bien et bien se fait en
M les mains, je en ont 30er pas p'caud.

- se se les mains a veer s'eu que rien d'usage
M même.

(A H A M . i A t o u) ?

- pour vite les laide.

- pour la pro pri ete et se pour les maisons.

- pour vite des rien ce o les.

Inc

Miloud
Madih
7,01

Dimanche 13 octobre 2019

production écrit no. 1	Not 06 23	observations Ma travail plein de fautes
------------------------	-----------------	-----------------------------------------------

Compagnie:
"L'art ensemble pour la propreté" est le titre de l'article
inséré dans le journal de l'école avec l'aide de mon professeur
• rédige un court-text à travers le quel tu expliqueras l'importance d'avoir
des mains propres. Les étapes à suivre pour le faire.

4 Importance de se laver les mains Les mains Les mains Les mains de
à la suite compagnie de Inc

- 1 se laver les mains de l'avant Les avant
- 2 protection des mains Inc
- 3 se laver les mains avant de manger.
- 4 Propre les mains, sécher les mains
- 5 se laver les mains avant de qu'il

Les étapes
du lavage
des mains
ne sont pas en
ordre!

Dimanche 13 octobre 2019

ZAHRA - Production écrite n° 1

1 M 1

- Date :	- observation :
----------	-----------------

Fais attention à ton orthographe

- consigne: - Tous ensemble pour la propreté.

- Ent le titre de l'article à insérer dans le journal de l'école. Avec l'aide de ton professeur rédige un court texte à travers lequel tu expliqueras l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.

- Le 3^e références Laver les mains les mains:

- 1) utilise le savon: ✓
- 2) étale le savon: ✓
M.R
- 3) Lave les mains: ✓

- 4) frotte les mains: ✓
- 5) rincer le eau: ✓
- 6) sèche les mains: ✓

- se laver les mains chaque jour avant

- chaque repas et après:

Dimanche, 13 octobre 2019

Production écrite n° 4

1M ↓

Notes

Observation

Fais attention à ton orthographe.

Consigne!

« Tous ensemble pour la propreté » est le titre de l'article à insérer dans le journal de l'école. Avec l'aide de ton professeur, rédige un court texte à travers lequel tu expliqueras l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.

- 1 - je mouille les mains.
- 2 - je mets le savon liquide.
- 3 - je froisse les doigts. ✓
- 4 - je les rince bien avec l'eau. ✓
- 5 - je les sèche avec une serviette. ✓

Dimanche 13 octobre 2019

Sadok
1M1

production écrite n° 07

<p>Note</p> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">13</p>	<p>conservation</p> <p>Utilise les substituts grammaticaux pour éviter la répétition!</p>
------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

consigne :

« prendre ensemble pour la propreté » est le titre de l'article à insérer dans le journal de l'école, avec l'aide de ton professeur, rédige un court texte à travers lequel tu expliqueras l'importance d'avoir les mains propres et les étapes à suivre pour le faire.

le lavage des mains consiste à se débarrasser des saletés, des matières grasses et des microbes.

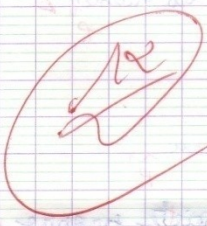
les étapes à suivre pour le faire

- 1- je mouille mes mains.
- 2- je utilise le savon liquide.
- 3- je frotte les mains.
- 4- je rince mes mains.
- 5- je sèche mes mains avec une serviette.

Dimanche 13 Octobre 2019

Production écrite n° 1

Mohamed Chadir
1M1

Note	Observation
	<p>Attention aux fautes!</p>

- consigne :

«Sous ensemble pour la propreté»

est le titre de l'affiche sur laquelle tu placeras un court
texte explicatif à destination de ton jeune frère et des
enfants qui ne connaissent pas l'importance de l'hygiène
et les étapes à suivre à suivre pour se laver correctement
les mains.

Nom: _____
 Prénoms: _____
 La Karim
 Classe: _____
 1.16.1

Dimanche 13 Octobre 2019
 Production écrite n°1

<p>Note</p> <p style="font-size: 2em; font-weight: bold;">13</p>	<p>Observation</p> <p style="font-size: 1.5em; font-weight: bold;">Attenti en ton orthographe.</p>
------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Consigne:

« Tous ensemble pour la propreté » est le titre de l'article à insérer dans le journal de l'école. Avec l'aide de ton professeur, rédige un court texte à travers lequel tu expliqueras l'importance d'avoir les mains propres pour le faire.

« Je lave mes mains »

Le nettoyage efficace et régulier des mains évite beaucoup de maladies et de problèmes de santé.

maladie

Les étapes à suivre pour avoir des mains propres sont:

- 1^{er} Je mouille les mains avec l'eau.
- 2^e J'étale un savon nettoyant ou un gel sur la surface des mains.
- 3^e Je frotte bien les doigts et la paume des mains aussi et les angles pendant au moins 2 minutes.
- 4^e Je rince les mains avec l'eau.
- 5^e enfin je sèche bien les mains avec une serviette.

En fin

fatima
1m1

Dimanche 13 octobre 2019
production écrite n.1



Attention aux fautes
d'orthographe et de
conjugaison!

Consignes.

Tout ensemble pour la propreté:

est le titre de l'article à insérer dans le journal de l'école
avec l'aide de ta maîtresse, rédige un court de texte
travers le quel tu expliqueras l'importance du lavage des
mains et les étapes du la sage des mains.

Text explicatif: l'importance du lavage des mains sert à
l'élimination des microbes.

pour éviter les mains pour éviter les maladies graves et les sales
Les étapes du lavage des mains: éviter grave sale

- Amener les mains
- étaler le savon
- le frotter
- le rincer
- le sécher avec la serviette.

Dimanche 03 octobre 2019

Zina

production écrite n°1

1 m₁

Note

10

observation

Frais attendus
à ton orthographe

consigne :

(Tous, ensemble pour la proposition le titre de l'affiche. à insérer dans le journal de l'école avec l'aide de ton professeur rédige un court texte à travers lequel tu expliques l'importance des mains propres et les étapes à suivre pour le faire

production écrite :

L'hygiène est très importante dans la vie sans l'hygiène on peut attrapper des maladies.

pour le faire les mains il faut :

- 1) il faut se laver les mains ✓
- 2) il faut utiliser de l'eau savonneuse ✓
- 3) il faut se rincer bien ✓
- 4) il faut se laisser sécher ✓
- 5) il faut se sécher ✓

Annexe 6

Grille d'évaluation critériée de l'expression écrite N° 1

Critères	Indicateurs	Barème
Respect de la consigne.	Peut expliquer comment bien se laver.	1 à 2 pts
Capacité à expliquer pour informer.	Peut expliquer de manière simple comment se laver les parties du corps.	1 à 4 pts
Lexique / orthographe lexical	Peut utiliser des mots simples pour expliquer / peut écrire les mots et les phrases relativement exact.	1 à 4pts
Morphosyntaxe / orthographe grammaticale.	Peut utiliser des structures de phrases simples.	1 à 3 pts
Cohérence et cohésion.	Peut produire un texte simple et cohérent/ utilise les articulateurs logiques.	1 à 3 pts
Ponctuation.	Peut utiliser la majuscule au début de la phrase et le point à la fin.	1 à 2 pts
Qualité d'écriture.	Peut écrire bien et sauter des lignes.	1 à 2 pts

Annexe 7

Expression écrite N° 2 (classe expérimentale)

Mercredi 13 Novembre 2019

Production écrite 2

Observation

Note

16

Un bon travail

Dans ce monde où on vit les gens mangent beaucoup des choses grasses comme par exemple des fruits avec de la mayonnaise, des suceries et du sodas. C'est pour cela qu'on attrape des maladies comme la diabète, Cancer et l'obésité, C'est un danger pour l'être humain.

Il faut bien manger et faire attention à sa nourriture, manger sain et faire du sport, pour être en bonne santé il faut aussi boire beaucoup d'eau.

yamen
 ↓ M2

Lundi 11 novembre 2019
 Activité : préparation de l'écrite 2

Note 12	Observation Trop de fautes!
-------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

Les aliments toxiques sont : les pizzas ou les sandwiches ou les tacos.
 Les fast food
 Il faut éviter ces aliments parce que elle est très dangereuse à la santé. elle provoque la toxication et la constipation et l'obésité. Il faut manger les aliments naturels comme les légumes et les fruits pour vivre sainement.

Lundi 11 Novembre 2019

Mardi 12
1
M/
2/

~~compte~~ rendre de la production écrite n°1

quelques personnes ne peuvent pas aller
~~à~~ ^à la maison, alors ils ^{ils} ~~vaent~~ ^{vaent} à fast-food
ils mangent les mauvaises aliments; Pizza, cacao
... et ils ~~mauvais~~ ^{mauvais} à la santé, parce que il cause
des problèmes ~~maladies~~ ^{maladies} intoxication alimentaire,
~~maladies~~ ^{maladies} du ventre... alors:
* il ne faut pas manger les fast-food.
* il faut se nourrir bien ~~aliments~~ ^{aliments} ~~conventionnellement~~ ^{conventionnellement} observation

Note

13

Fais attention à ton orthographe!

Boyoune
1 Ms

Lundi 11 novembre 2019

Activité: orthographe 2^e accord de l'écrit

<p><u>La note</u></p> <p>M</p>	<p><u>L'observation</u></p> <p>Vais attention à ton orthographe</p>
--------------------------------	-------------------------------------------------------------------------


pour rester en bonne santé, il faut bien manger de bon matin comme les fruits le lait et du chocolat, sa dose de la bonne toute la matinée et sa bonne aux enfants de ne pas manger des aliments dangereux. parce que la malbouffe peut causer des maladies, comme l'obésité l'enfant qui se meurt l'enfant à la maison en prent des vitamines et légumes progrès à un physique sain et fort et produit, un rendement positif à l'écrit et à l'avenir il sera utile à son pays

Mercredi 13 Novbre 2019

Environnement

Dacá

Production écrite

Observation	Note
	<p>Fais attention à ton orthographe et à ton écriture !</p>

Pour être une bonne santé il faut éviter les repas embeles. ^{Jeude} Exemple. Les faste fouda ^{le frites} le frite et le pizza, les sandwichs et le ^{P.M.} ^{donnets} ^{chirurgie} le sucre pour les dents et les changements il faut manger les fruits et les légumes il faut ^{mains} laver les mains ^{avant} les manger il faut ^{dents} brosser les dents après le repas.

jeudi 14 novembre 2019

Nom: _____

Prénom: _____

Classe: 1^{me}
1 M 2

Production écrite n°2

Note	observation
06	Trop de fautes!

Tous les jours a deux meubles

je mange de petit - déjeuner

de compresse - le lait - œuf - leurre

Kanfuture - façange - le pain - café

Note
Ferial
Prémen

Lundi novembre 2019.

Production écrite

Note	observations
------	--------------

at
Trop de
Sautes!

Il y a plusieurs gens qui vendent des sandwichs et les
 routes public, sans mesure de la hygiene est les voitures
 vient tes Sitoyene uchele met et sandwich et vent c'
 microbes à la ventre dont gas je conseil les gent ven
 pas les sandwich à la route et esty parceque c'est pas bien
 la santé.

Annexe 8

Expression écrite N° 2 (classe témoin)

Nom: _____ Lundi 11 novembre 2019
 Prénom: Zakaria
 Classe: 1^{MS}

Activité: Production écrite 1

Note	Observation
13	Un bon travail mais fais attention à ton orthographe!

Consigne: Bien manger est essentiel pour le bon fonctionnement de notre corps.
 En t'aidant de ce que tu es appris durant la séquence 2 rédige quelques phrases pour expliquer les composants de la bonne alimentation.

Pour rester en bonne santé il faut manger:

- 5 fruits et légumes par jour. ✓
- Boire 8 verres d'eau par jour. ✓
- Une petite quantité de sucre et chocolat. ✓
- La viande et le beurre et les œufs et les poissons. ✓
- Boire un verre de lait. ✓

Lundi 11 novembre 2013

Mouad
1M1

activité = production écrite n°2

Note	Observation
12	<p>Mon travail acceptable! Fais attention à ton orthographe.</p>

conseils = Bien manger et essentiel pour le bon fonctionnement de notre corp.

En t'aidant de ce que tu as appris durant la séquence 02 réviser quelques phrases pour expliquer les composants de la bonne alimentation

Peur	<p>P B M M</p> <p>Peur être en bonne alimentation il faut = suc</p>
Boire	<p>B M M</p> <p>Boire du lait.</p>
Boire	<p>B M M</p> <p>Boire de l'eau tous les jours</p>
Cantité - Manger	<p>M M M</p> <p>manger une petite quantité de bonbons</p>
Manger	<p>M M M</p> <p>manger des fruits et des légumes</p>
Manger	<p>M M M</p> <p>manger du pain</p>

Meriem Lundi 11 Novembre 2019

Activité: Production écrite, n°2

Note	Observation
13/20	Un bon travail!

Consigne: Bien manger est essentiel pour le bon fonctionnement de notre corps.

En t'aidant de ce que tu as appris durant la séquence 2, rédige quelques phrases pour expliquer les composants de la bonne alimentation.

La bonne alimentation

La bonne alimentation est le plus important de la journée, il faut:

- Manger 5 fruits et les légumes par jours.
- Boire de l'eau.
- Consommer une petite quantité des sucres et les graisses.
- Consommer des produits laitiers.

Lundi 11 Mars 2015

Exercice: Production écrite n°2

Mohamed Radir
1M1

Koti	Abacirestian
13	<p>Un bon travail fait attention à ton orthographe!</p>

consigne: Bien manger est essentiel pour le bon fonctionnement de notre corps

En t'aidant de ce que tu as appris durant la séquence

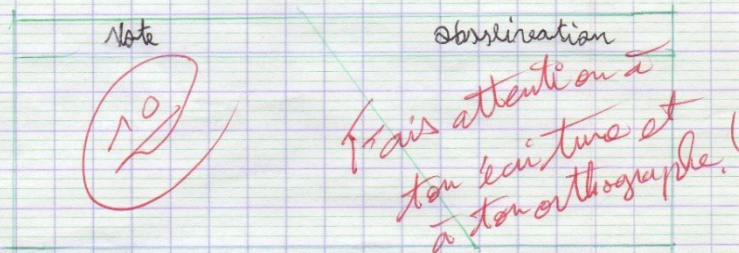
① rédige quelques phrases pour expliquer les avantages de la bonne alimentation.

- La bonne alimentation est ~~important~~ ^{très} important pour la ~~croissance~~ ^{croissance} du corps. Il faut ^P
- Boire du ~~eau~~ ^{liquide}
- ~~Mange~~ ^{Mange} 5 fruits et légumes par jour
- ~~consomme~~ ^{consomme} des produits laitiers
- manger ~~en~~ ^{en} petite quantité de sucres et ~~en~~ ^{en} gras

Lundi 11 novembre 2019

Activité : Production écrite

zina



consigne! Bien manger est essentiel pour le bon
ment et notre corp.

En t'aidant de ce que tu as appris durant la séquence
redige quelques phrases pour expliquer les composants de ta bonne

alimentation:

- pour resté ou bon alimentation il fais
- Manger manger les légumes et les fruits.
- Il il fais manger le poisson.
- il ne fais pas manger les secrétois.
- il fais boire du lait
- Il fais lait

b
 Miloud

Jeudi 11 Novembre 2019

Activité : production écrite n°2

10	Arabes saadiens
----------------------------------------------------------------------------------	-----------------

Fais attention à ton orthographe & ton "jeai twa" !

comme je, Bien manger est essentiel pour la bon fonctionnement de notre corps.

Ent aidant de quelques après avant la sequera ☺ Le dige quelques phrases pour quelques ser comparant de ~~jeai~~ comme alimentation.

- ~~manjer de légumes~~ La fruit est part fruit.
- ~~manjer de yaourt~~ est fromage.
- ~~buire de café~~
- ~~manjer de légumes~~ chaque jour.
- ~~buire de lait~~ est le lait.
- ~~et son bon alimentation.~~

Lundi 11 novembre 2019

sekki djilali
sm

activité: production écrite

note	observation
11	Très bon travail mais attention à ton orthographe!

consigne: Bien manger est essentiel pour le bon fonctionnement de notre corps.

En t'aidant de ce que tu as appris durant la séquence "à l'" rédige quelques phrases pour expliquer les composants de la bonne alimentation.

Pour pouvoir être en bonne santé il faut:

- Il faut manger ~~les~~ fruits et légumes par jour.
- Il faut boire de l'eau ^{cinq}.
- Il faut consommer des produits laitiers.
- Il ne faut pas manger ~~beaucoup~~ de produits sucrés.
^{beaucoup}

Lundi 11 novembre 2019 M.

ZAHRA

1M1

- A l'initiative : P production écrite :

note observation

- consigne :

- Bien manger est essentiel pour le bon fonctionnement de notre corps.
- En t'aidant de ce que tu as appris durant la séquence, rédige quelques phrases pour expliquer les composants de la bonne alimentation.

- manger 5L de fruits et légumes par jour

- manger 5L de fruits

- pour le lait

- manger la fromage ou viande par exemple

- mangeons de aliments saite contenant de l'eau

- mangeons de aliments saite tels que des fruits des légumes et de la viande

- pour le lait

- un petite quantité de problèmes de rangement

viande par

Lundi 11 novembre 2019

fatima
Talha
1M1

Activité production suite.

Note	Observation
(2)	travail acceptable, tu peux mieux faire!

consigne: Bien manger est essentiel pour le bon fonctionnement de notre corps.
En t'aidant de ce que tu a appris durant la séquence (E) rédige quelques phrases pour expliquer les composants de la bonne alimentation.

Pour être en bonne santé
l'alimentation.

La bonne alimentation est :

- il faut manger 5 fruits et légumes par jour
- il faut boire beaucoup d'eau.
- consommer une petite quantité de gras et sucre
- consommer les produits laitiers gras

Lundi 1/4 novembre 2019

activité production écrite 2

↓ M ↓ 1

Note	Observation
20	Trop de fautes! Ecriture illisible!

Le petit abzu est important pour
 1) ^{substantif} enfant ^{photo} Il fait du lait.
 2) ^{verbe} geletter ^{confiture} pour
 plus apeneigne.
 3) ^{incl} faut ^{motier} notre alimentation.
 4) ^{incl} on mange les fruits et légumes.
 5) ^{incl} on boit les produits gazeux sucrés.
 6) ^{incl} boire du lait. ^{gazeux sucrés}
 7) ^{incl} Manger les aliments ^{niché} même en ^{niché}
 intenses (A.B.C.E).
 8) ^{incl} Boire du lait.
 9) ^{incl} Boire du lait.
 10) ^{incl} Boire du lait.

Annexe 9

Grille d'évaluation critériée de l'expression écrite N° 2

Critères	Indicateurs	Barème
Respect de la consigne.	Peut expliquer l'importance de manger bien.	1 à 2 pts
Capacité à expliquer pour informer.	Peut expliquer de manière simple comment manger convenablement.	1 à 4 pts
Lexique / orthographe lexical	Peut utiliser des mots simples pour expliquer / peut écrire les mots et les phrases relativement exact.	1 à 4pts
Morphosyntaxe / orthographe grammaticale.	Peut utiliser des structures de phrases simples.	1 à 3 pts
Cohérence et cohésion.	Peut produire un texte simple et cohérent/ utilise les articulateurs logiques.	1 à 3 pts
Ponctuation.	Peut utiliser la majuscule au début de la phrase et le point à la fin.	1 à 2 pts
Qualité d'écriture.	Peut écrire bien et sauter des lignes.	1 à 2 pts

Annexe 10

Expressions écrites N° 3 (classe expérimentale)

Lundi 6 janvier 2020

Activité: Production écrite n°3

Wassim
1M2

Note	Observation
14	<p style="color: red;">Un bon travail mais fais attention à ton écriture!</p>

Sportif ensemble

À l'issue d'un tournoi de volley-ball organisé entre les équipes des collèges de ta wilaya, deux équipes ont été récompensées. Celle qui remporte toutes les rencontres du tournoi et celle qui sera été la plus ~~forte~~ fair-play.

1. Avec l'aide de tes camarades retrouve la définition
2. Rédige 3 phrases qui pourraient figurer dans le règlement sportif du fair-play de ton collège

Le fair-play est le bon joueur qui accepte loyalement les règles du jeu.

Le règlement du fair-play de notre collège est:

1. Tout d'abord, les deux doivent se serrer.
2. Ensuite, les joueurs jouent loyalement sans tricher.
3. Enfin, ils se embrassent pour éviter les bagarre, et ils quittent le stade.

Lundi 06 janvier 2020

Douala

1 M 2

Activité Production écrite n°3

Note	Observation
13	Fais attention aux fautes! et la définition n'est pas correcte.

Sportifs ensemble!

À l'issue d'un tournoi de volley-ball organisé entre les équipes des collèges de la wilaya deux équipes ont été récompensées. Celle qui a remporté toutes les rencontres du tournoi et celle qui a été la plus fair-play avec l'aide de tes camarades retrouve la définition du mot fair-play.

Écris trois phrases qui pourraient figurer dans le règlement sport du fair-play de ton collège.

Tout d'abord Ensuite Enfin

Le fair-play C'est lement les compétition d'un football beau joueur.

Tout d'abord:
Les deux équipes quittent le vestiaire pour le stade et le capitaine de l'équipe porte le logo de son équipe.

Ensuite:
Les deux équipes commencent à jouer et après 45 minutes, l'arbitre termine la fin de la première mi-temps.

Enfin:
L'arbitre annonce la fin du match et annonce la victoire de l'équipe qui a remporté le plus de résultats, après quoi les deux équipes se serrent la main et le match se termine.

Lundi 6 Janvier 2020

Melhem
A.M.

Activité: Production écrite n°3

Note	Observation
No	Travail incomplet!

Sportifs ensemble!

À l'issue d'un tournoi de Volley-ball organisé entre les équipes des collèges de la Wilaya, deux équipes ont été récompensées. Celle qui a remporté toutes les rencontres du tournoi et celle qui a été la plus « fair-play ».

- Rédige trois trois phrases qui pourraient figurer dans les règlements suivants :

Tout d'abord...
 ensuite...
 enfin...

- Avec l'aide de tes camarades, retrouve la définition du mot « fair play ».

le fair play est un : bon jeu qui accepte d'un jeu
 Ensuite les joueurs se mettent au jeu
 Enfin les deux équipes s'embrassent et quittent le stade.

Lundi 06 janvier 2020

Mazaid Activité : Production écrite m²³

Note	observation
13	Fait attention aux fautes!

Sportifs ensemble!

A l'issue d'un tournoi de volley-ball organisé entre les équipes des collèges de la Wilaya, deux équipes ont été récompensées. celle qui a remporté toutes les rencontres du tournoi et celle qui a été la plus « Fair-play »

- 1- Avec l'aide de tes camarades, retrouve la définition du mot « Fair-Play »
- 2- Rédige trois phrases qui pourraient figurer dans le règlement sportif du « Fair-Play » de ton collège.

Production écrite:

Faut d'abord ^{elles} les deux équipes se salu^{ent}
ensuite ^{les} les joueurs se mettent au jeu et ils jouent avec toute Fair plus
En fin les deux équipes s'un bras et quittent le stade

Lundi 06 Janvier 2020

5
 10
 15
 20
 25

Activité: Production écrite n°3

<u>Note</u>	<u>Observation</u>
<div style="border: 2px solid red; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;"> 10 </div>	<div style="border: 2px solid red; border-radius: 50%; width: 150px; height: 80px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;"> Travail incomplet </div>
<u>Sportifs ensemble!</u>	

À l'issue d'un tournoi de volley-ball organisé entre les équipes des collèges de la Wilaya, deux équipes ont été récompensées. Celle qui a remporté toutes les rencontres du tournoi et celle qui a été la plus « faire-play ».

- avec l'aide de tes camarades, retrouve la définition du mot « faire-play ».
- Rédige trois phrases qui pourraient figurer dans le règlement Sportif du « faire-play » de ton collège.

Production écrite:

Tout d'abord, les deux équipes se saluent
 ensuite, les joueuses se mettent au jeu
 enfin, les deux équipes s'embrassent et quittent le stade.

Lundi 6 janvier 2020

A. Clément Production écrite N°3

<p>la date</p> <p style="font-size: 2em; color: red;">No</p>	<p>L'observation</p> <p style="color: red; font-size: 1.5em;">Vous attention aux fautes!</p>
--------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

"Sports ensemble!"

À l'issue d'un tournoi de volley-ball organisé entre les équipes des collèges de ton village, deux équipes ont été les plus « give-play ».

- 1) Avec l'aide de tes camarades, retrouve la dérivée du mot « give-play ».
- 2) Rédige trois phrases qui pourraient figurer dans le règlement sportif du « give-play » de ton collège.

Tout d'abord,
ensuite,
ensin,

Le give-play est un beau jeu ayant un caractère soigné et élégant en plus le règlement d'un jeu c'est ce que maître professeur de sport nous a appris.

- * Tout d'abord il faut se caler avec l'équipe adverse.
- * Ensuite embrasser afin de les aider les joueurs de l'équipe adverse et mixer en prise le net avec.

Lundi 6 janvier 2020

1M₂ Activité: Production écrite: N°3

<u>Note</u>	<u>observation</u>
13	Fais attention aux fautes!

Sportifs ensemble:

À l'issue d'un tournoi de volley-ball organisé entre les équipes des collèges de Ta Wilaya, des équipes ont été récompensées. Celle qui a remporté toutes les rencontres du tournoi et celle qui a été la plus « fair-play ».

- 1) avec l'aide de tes camarades, retrouve la définition du mot: « fair-play ».
- 2) Rédige trois phrases qui pourraient figurer dans le règlement sportif du « fair-play » de ton collège.

- tout d'abord,.....

- ensuite,.....

- enfin,.....

la production:

Le fair-play est un beau joueur qui accepte d'un jeu.

tout d'abord, les deux équipes se saluent.


ensuite, les joueurs des équipes se remettent le jeu.

enfin, les deux équipes brassent est quitté le jeu. voilà le fair-play.

Lundi 06 Janvier 2020

1AM2

Activité : Production écrite n°3

Note	Observation
	<p style="color: red;">Un bon travail mais fais attention à tes fautes!</p> <p style="color: red;"><u>Sportifs ensemble!</u></p>

A l'issue d'un tournoi de volley-ball organisé entre les équipes des collèges de ta Wilaya, deux équipes ont été la plus « faire-play »

- 1- Avec l'aide de tes camarades, retrouve la définition du mot « faire-play ».
- 2 Rédige trois phrases qui pourraient figurer dans le récit sportif du ; Tout d'abord, ...
Ensuite, ...
Enfin

- Le faire-play est un beau joueur qui a un comportement élégant et qui accepte loyalement le règlement d'un jeu.

- 1) Tout d'abord, nous faisons la salutation avec les joueurs.
- 2) Ensuite, on a commencé le match, le stade était rempli des gens qui nous regarder.
- 3) Enfin, nous étions très content d'avoir gagné le match, puis on c'est changer les maillots. C'est formidable.

Lundi 06 Janvier 2020

productain écrite n°1

Rikam
 AM2

Note	observation
<div style="border: 2px solid red; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin: 0 auto;"> 26 </div>	<div style="border: 2px solid red; border-radius: 50%; padding: 10px; margin: 0 auto;"> travail plein de fautes! </div>

Bouger

Le professeur de sport nous a expliqué l'utilité de bouger quotidiennement. à ton tour, en arrivant à la maison, tu expliques à tes parents l'utilité de bouger, en leur proposant une activité à réaliser.

La course est un sport de bouger et un exercice physique comme cette

Etapes: Nous faire les mouvements en suit, Nous faire le départ aprai, Nous courrons rapid et enfin, Nous respirons bien et comment nous finissons le sport

Lundi 6 janvier 2020

2 po 1 Activité Production écrite 3

Note	observation
26	Trop de sautes!
	<u>Bouger</u>

le professeur de sport vous a expliqué l'utilité de bouger quotidiennement. À ton tour, en arrivant à la maison, tu expliques à tes parents l'utilité de bouger et leur proposant une activité à réaliser.

Il faut bouger par le sécrétion
 et pour mieux commencer le matin
 être en bonne santé et éviter
 les maladies et bien dormir

Annexe 11
Expression écrite N°3 (classe témoin)

Lundi 06 janvier 2020

1AM₁ dictée Production écrite n°3

Note Observation

10 Trop de fautes

consigne Les bienfaits de la marche à pied.
 Tom camarade, qui souffre de surpoids, se déplace
 souvent en voiture pour venir à l'école et ce malgré
 distance très courte qui se pose l'école de son domicile.
 Rédige un court texte à travers lequel tu lui
 expliqueras la nécessité de faire la marche à pied.

La marche est une activité sportive individuelle
 Mais quels sont ses bienfaits ? La marche
 permet d'acquiescer une force physique
 cardiaque et respiratoire. Elle permet
 aussi d'éviter la prise de poids et par conséquent
 contre l'obésité plus qu'un sport, la
 marche est un excellent remède contre
 le stress.

djilali
1m1

lundi 06 janvier 2020

activité: Production écrite m23

note	observation
13	Un bon travail!

consigne: les bienfaits de la marche à pied

Ton camarade, qui souffre de surpoids, se bécote, souvent en voiture pour venir à l'école et ce malgré la distance très courte qui sépare l'école de son domicile.

Rédige un court texte à travers le quel tu lui expliqueras la nécessité de faire la marche à pied.

la marche à pied

la marche à pied est un sport, il est bien pour la santé et le cœur, il faut faire la marche à pied 30 minutes par jour, il est important pour les vieux et les jeunes

Merion

Lundi 06 janvier 2020

Activité: La production écrite 3

Observation

Fais attention aux fautes!

Consigne: Les bienfaits de la marche à pied

Ton camarade, qui souffre de surpoids, se déplace souvent en voiture pour venir à l'école et ce malgré la distance très courte qui le sépare de son domicile. Rédige un court texte à travers lequel tu lui expliqueras la nécessité de faire de la marche à pied.

La marche à pied.

La marche à pied est le plus important de la journée. Elle est un bon sport. Elle est prouvée que marche à raison de 30 minutes par jour. Et enfin la marche à pied est un bon de la santé.

Musade
1 AM,

Lundi 06 janvier 2020

activité : production écrite 3

Note	observation
10	Tu n'as pas abordé tout le thème!

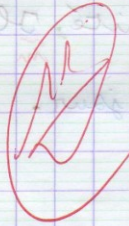
Consigne : Les bienfaits de la marche à pied ton camarade qui souffre de surpoids, se déplace, souvent en voiture pour venir à l'école et ce malgré la distance très qui sépare l'école de son domicile Rédige un court texte travers lequel tu lui expliqueras la nécessité de la marche à pied.

Pour éviter les maladies compte l'absité il faut :

- marcher à l'école à pied.
- faire de sport tous les jours.
- manger une petite quantité de légumes.
- éviter la voiture.

Lundi 06 janvier 2020

Mohamed
Chadir

Note	Observation
	<p style="color: red; font-size: 1.2em;">Fais attention en écrivant!</p>

Consigne: Les bienfaits de la marche à pied

Tran camarade, qui souffre de surpoids, se déplace souvent en voiture pour venir à l'école et ce malgré la distance très courte qui le sépare de son domicile. Rédige un court texte à travers lequel tu lui expliqueras la nécessité de faire de la marche à pied.

La marche à pied

La marche à pied est un sport et comme une activité sportive. Elle est nécessaire pour améliorer le cœur et pour éviter l'obésité. Il faut marcher 30 minutes par jour.

Spumeti 06 janvier 2019

stage maître-élève

ZINA Activité : production écrite 3

NAM

Note	obésité
10	Kais attention aux fautes!

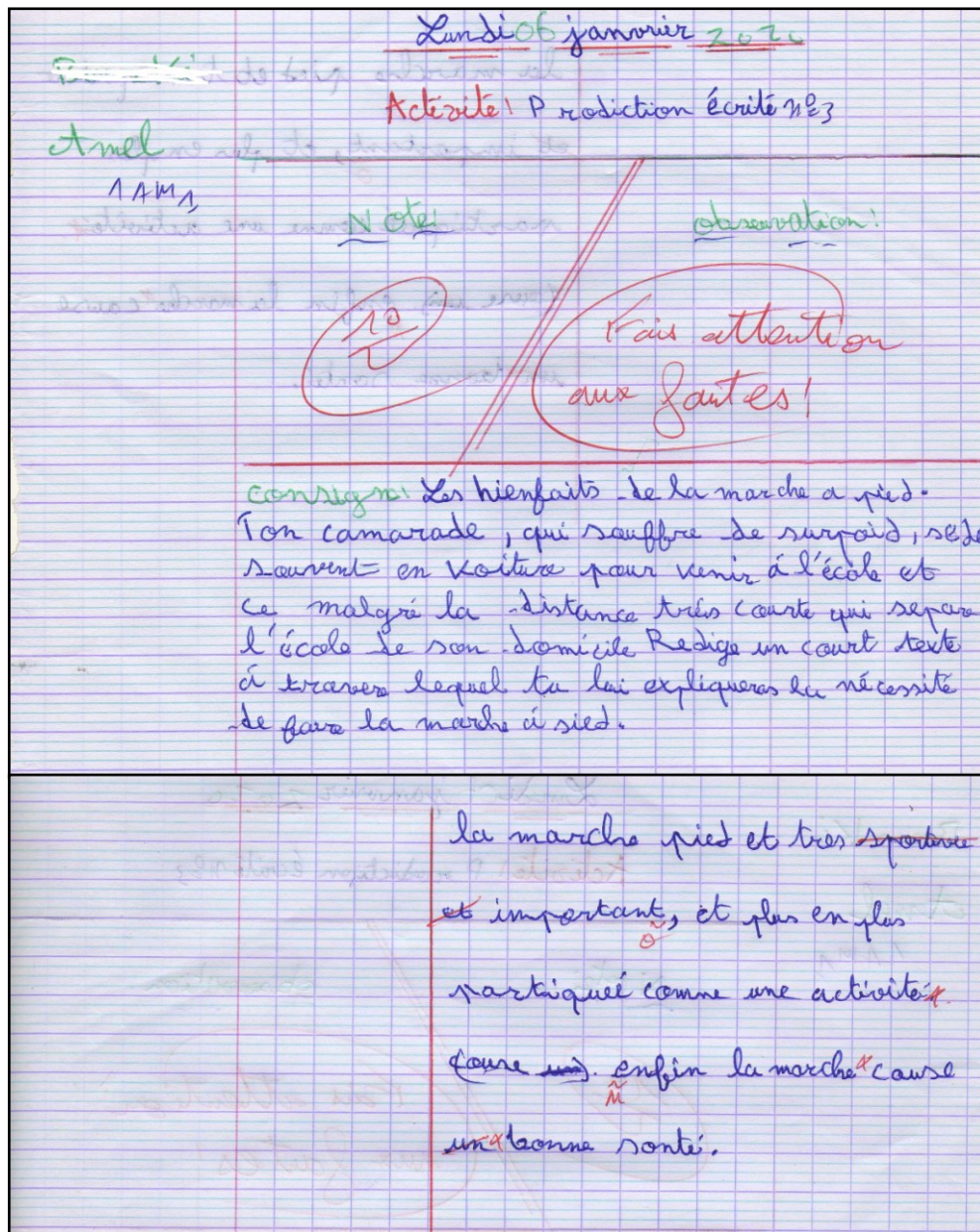
consigne: Les bienfaits de la marche à pied.

Tom commande, qui souffre de surpoids, se déplace souvent en voiture pour venir à l'école et ce malgré la distance très courte qui sépare l'école de son domicile. rédige un court texte à travers lequel tu lui expliqueras la nécessité de faire la marche à pied.

production écrite

la marche à pied est de plus en plus perçue comme une activité sportive.

La marche et bien il faut marcher 30 minutes par jour minimum permet d'aider à prévenir d'éviter la prise de poids et prévenir contre l'obésité.



Lundi 06 janvier 20 20

fatima
Isheed
1 M 1

Activité de production écrite 3

Note

Observation.

Fais attention
aux fautes!

Consigne Hier bienfaits de la Marche à pied
Tom camarade, qui souffre de sur poids, se déplace
souvent en voiture pour venir à l'école et ce malgré la
distance très courte qui sépare l'école de son domicile.
Rédige un court texte à travers lequel tu lui expliqueras
la nécessité de faire la Marche à pied.

La Marche à pied

La Marche à pied est un sport, Il est bien pour la santé
et le cœur. Il faut marcher 30 min par jour, Il est
important pour la santé car ce qui est bien pour
tout, Il donne un bon poids, ce sport est bien.

Lundi 06 Janvier 2020

Takaria
Am1

Activité: Production écrite n°3

Note	Observation
13	Un bon travail mais fais attention à ton écriture!

Consigne: Les bienfaits de la marche à pied.

Ton camarade qui souffre de surpoids se déplace souvent en voiture pour venir à l'école et ce malgré la distance très courte qui sépare l'école de son domicile. Rédige un court texte à travers lequel tu lui expliques la nécessité de faire la marche à pied.

- Pratiquer la marche régulièrement permet de garder un poids stable fait deifier le taux de cholestérol réduire le glucose. TL
- Donc la marche à pied renforce nos muscles et notre capacité respiratoire et cérébrale stimule système immunitaire améliore l'humeur et diminue le stress et même augmente la durée de vie. p

Lundi 06 janvier 2020

Sadale
IMT

Activité - production écrite 3

Note	Observation
10	Trop de sautes!

consigne: Les benefits de la marche à pied

ton camarade, qui souffre de surpoids, se réplacé souvent en voiture pour venir à l'école et ce malgré la distance très court qui sépare l'école de son domicile rédige un court texte à travers lequel tu lui expliqueras la nécessité de faire la marche à pied

la marche à pied est très importante

le cours pour équilibrer le cours

et un piis (le) deu de la marche à pied

et un sport coléctif et la marche

et de plus en plus particulièrement comme une

activité physique et entretient

la souplesse des articulations et gâten

Le piis grand et spuse che en l'opine

santé

Annexe 12

Grille d'évaluation critériée de l'expression écrite N° 3

Critères	Indicateurs	Barème
Respect de la consigne.	Peut expliquer l'importance de faire du sport.	1 à 2 pts
Capacité à expliquer pour informer.	Peut expliquer de manière simple comment bouger régulièrement.	1 à 4 pts
Lexique / orthographe lexical	Peut utiliser des mots simples pour expliquer / peut écrire les mots et les phrases relativement exact.	1 à 4pts
Morphosyntaxe / orthographe grammaticale.	Peut utiliser des structures de phrases simples.	1 à 3 pts
Cohérence et cohésion.	Peut produire un texte simple et cohérent/ utilise les articulateurs logiques.	1 à 3 pts
Ponctuation.	Peut utiliser la majuscule au début de la phrase et le point à la fin.	1 à 2 pts
Qualité d'écriture.	Peut écrire bien et sauter des lignes.	1 à 2 pts

Annexe 13
Projets pédagogiques (classe expérimentale)
Brochure 1
Groupe 1 :






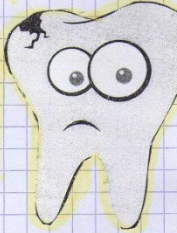
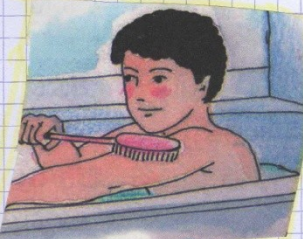
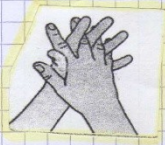

Séquence 1

se laver correctement

* Pour être propre, il faut :

1. Je prend une douche.
2. Je me lave les mains avec le savon.
3. Je me brosse les dents avec le dentifrice et la brosse à dent.
4. Je me lave les cheveux avec le shampooing.

en fait ça pour se débarrasser les microbes.

Séquence 04

Manger bien

Pour être en bonne santé, il faut :

1. manger 5 fruits et légumes par jour.
2. Ne manger pas beaucoup de bonbon et du sucreries.
3. boire 3 litres d'eau par jour.
4. manger des protéines.
5. Il ne faut pas oublier de manger de la viande rouge.
6. boire du lait.
7. Il ne faut pas manger des graisse.

La clémentine

11 Séquence 3 11

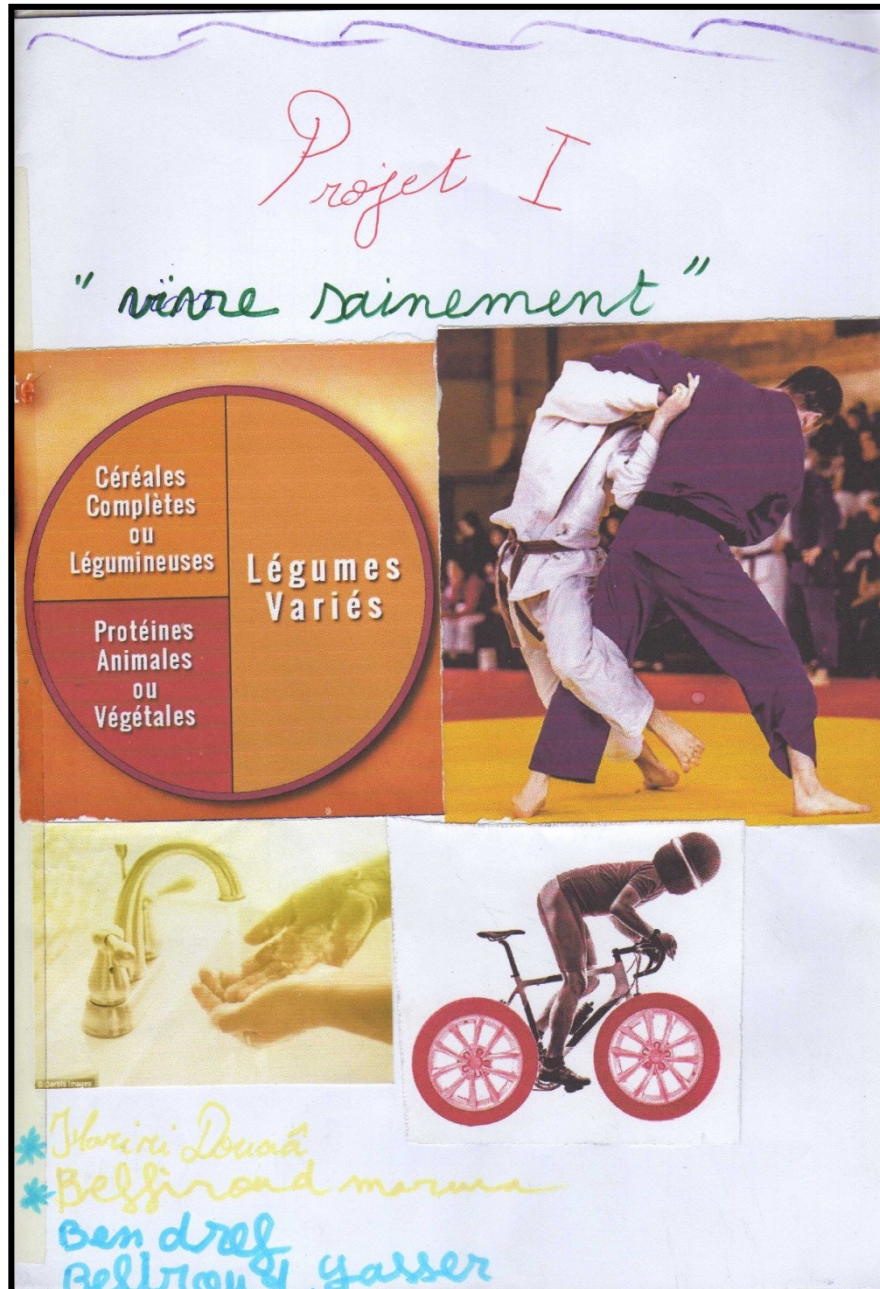
11 Bouger et faire du sport 11

Le sport est très important pour la santé car :

- Il nous protège des maladies graves
- Il nous permet de perdre du poids
- Après le sport on dort mieux
- Grâce à lui on se débarrasse de la paresse
- Plus on fait du sport plus on s'améliore



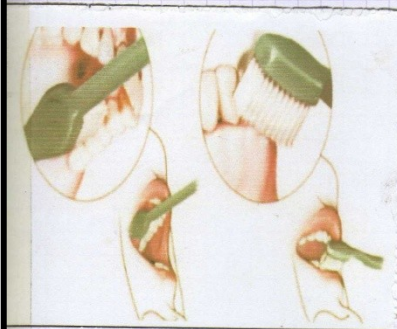
Groupe 2



Séquence 01:

Se laver correctement.

pour être en bonne santé
il faut laver les mains
avant et après les repas.



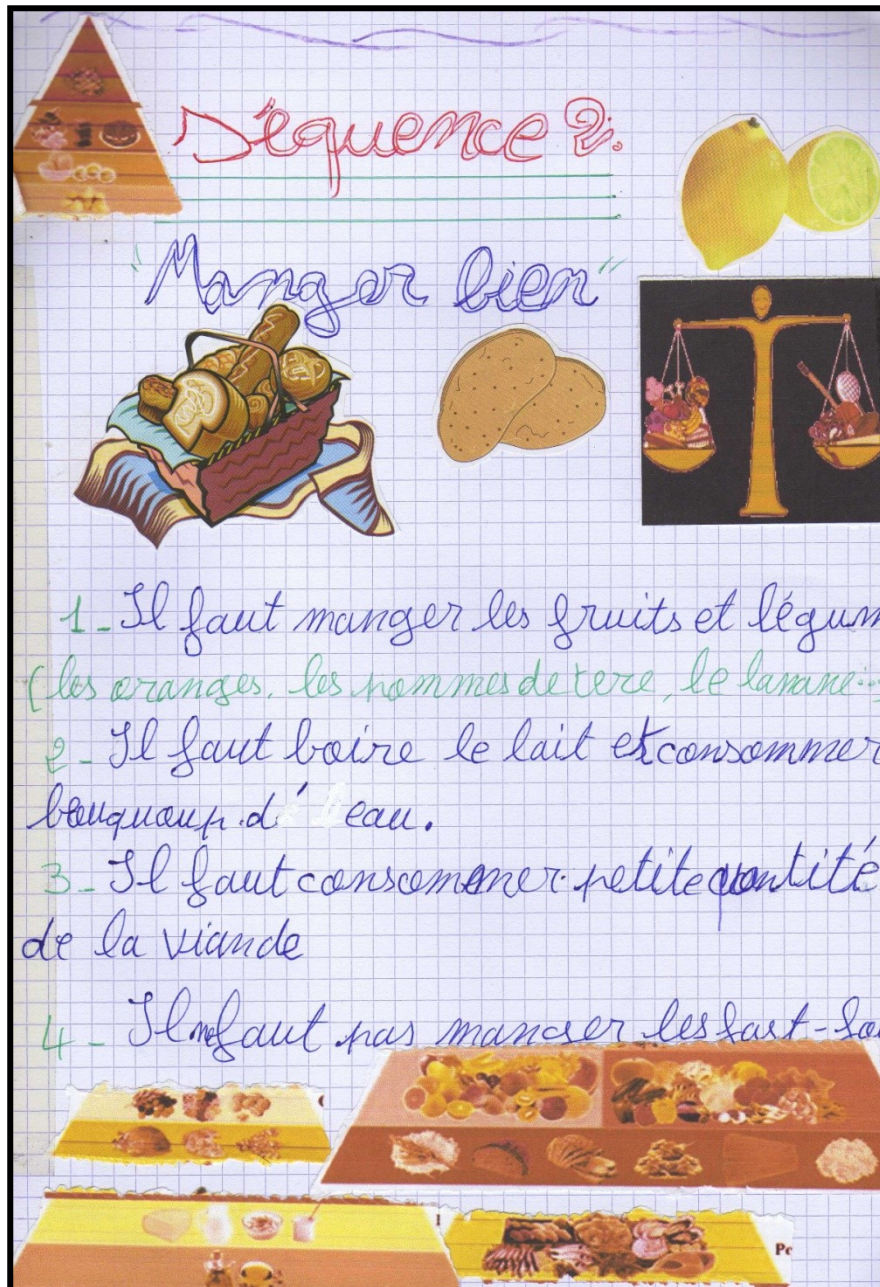
il faut brosser les dents
avec les dentifrices et la brosse
à dents avant les manger.

il faut nettoyer le cuir
laver les cheveux avec les
shampoings et le serviette
pour les sécher.



Sequence 2:

"Manger bien"

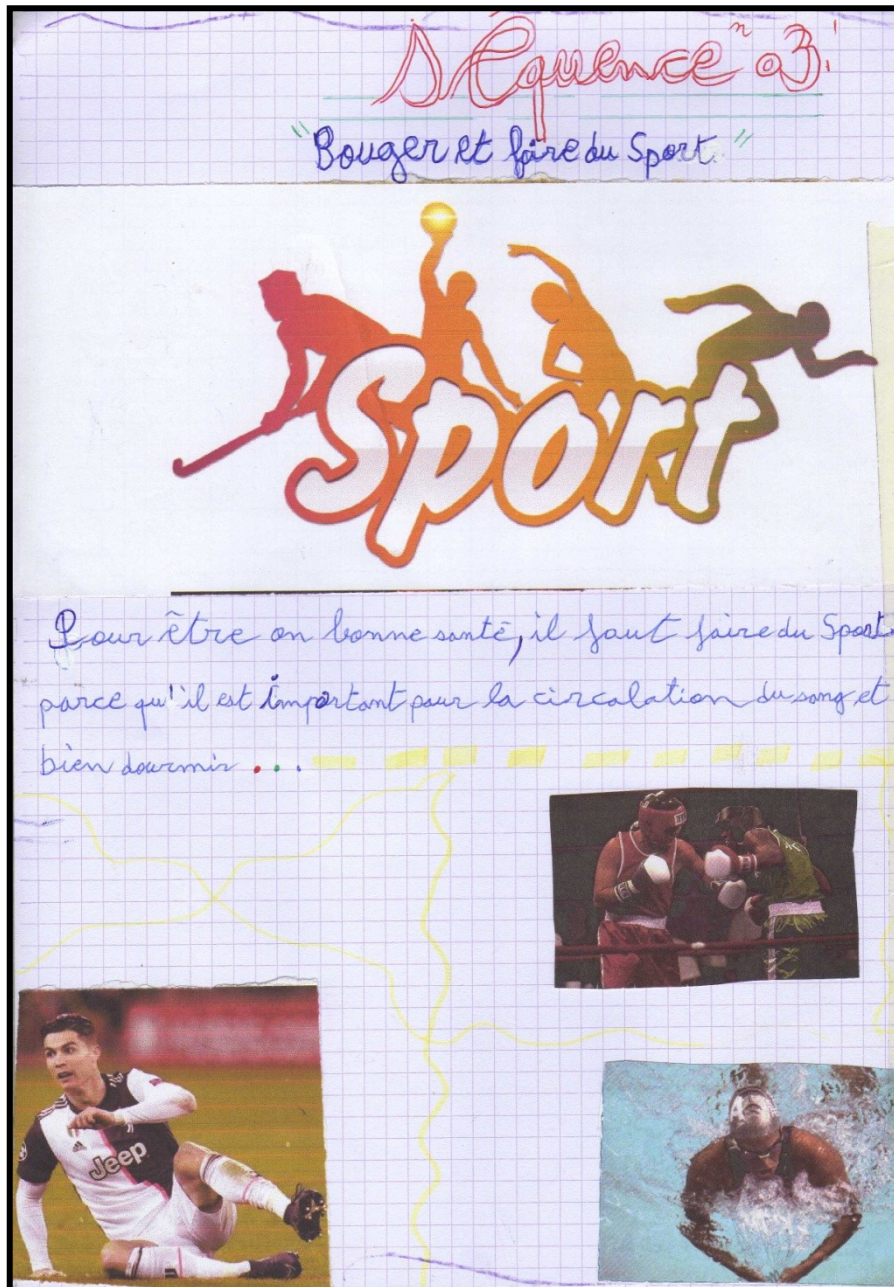


1. Il faut manger les fruits et légumes
(les oranges, les pommes de terre, le lait, le sucre...)

2. Il faut boire le lait et consommer beaucoup d'eau.

3. Il faut consommer petite quantité de la viande

4. Il ne faut pas manger les fast-food



Groupe 3



Séquence 1

"Se laver correctement"

- je prend une douche pour :

- 1 Éviter les microbes
- 2 se laver les mains avec le savon liquide pour éviter les maladies
- 3 se brosser les dents pour combattre la carie dentaire.
- 4 se laver le corps pour éviter les puces.
- 5 et tous les jours je lave le visage.



Séquence 2

"bien manger"

- 1 Il faut manger :

- 1 Les fruits et légumes - les bienfaits de ces fruits vitaminés et légumes.
- 2 Je mange le poisson et la viande une petite quantité (une fois par semaine) bienfait du poisson calcium.
- 3 Je bois le lait et ~~de l'eau~~ - bienfait de le lait le protéine.
- 4 Je mange cette aliment pour bien courir


Séquence "3"

"faire du sport"

- pour un bon corps.

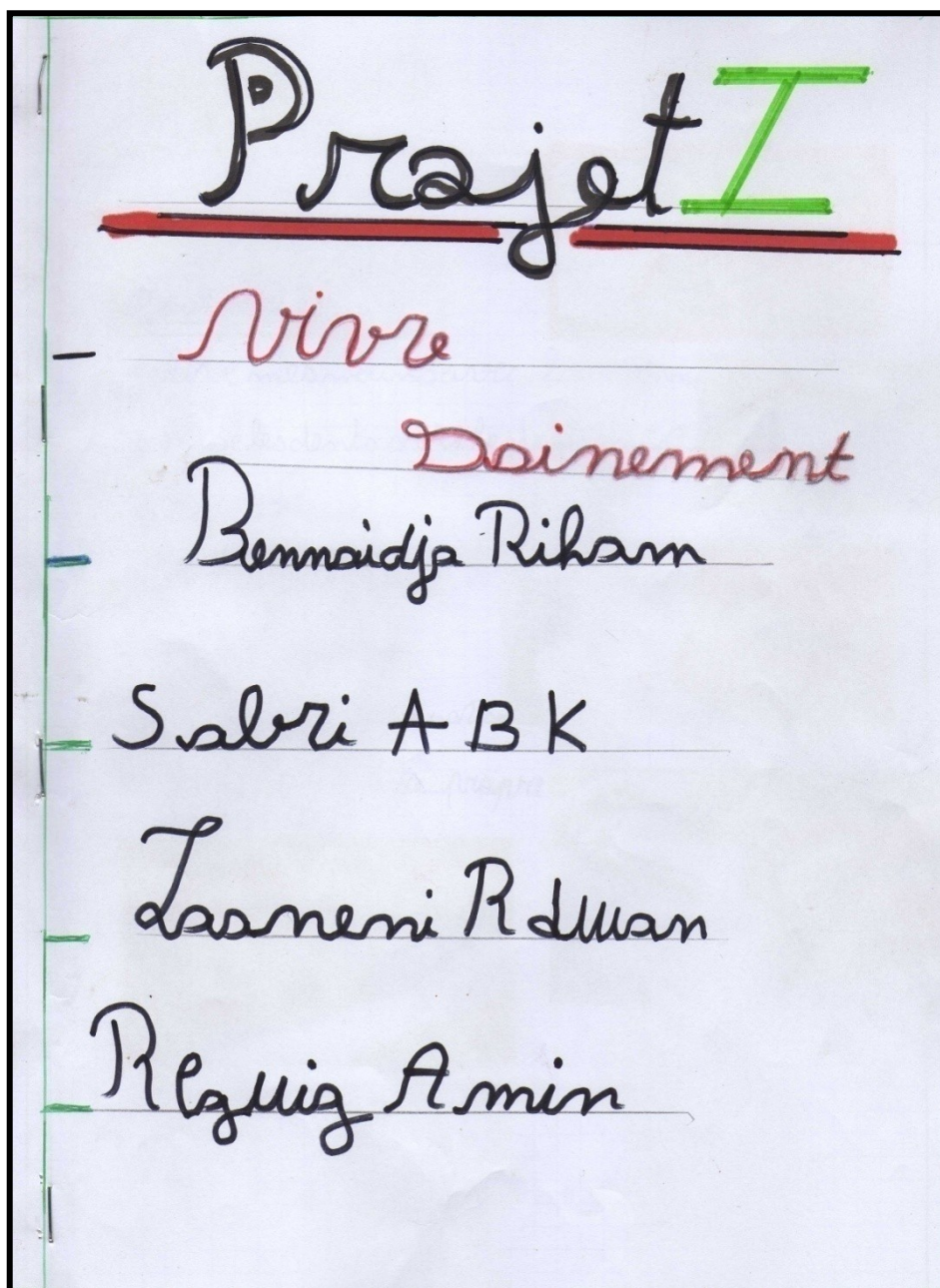
- 1 je pratique le sport chaque semaine;
- 2 je protège ma santé;
- 3 je protège mon cœur;
- 4 le sport me donne une belle taille;
- 5 j'évite plusieurs maladies.

Sport = Santé!



Groupe 4








Séquence 01

Je lève

Pour être propre.

- je lave mes mains avec le savon
- je braise les dents avec le dentifrice
- je lave le visage,
- je lave mes cheveux
- avec le shampooing
- je lave le corps avec le savon

et l'eau pour être propre

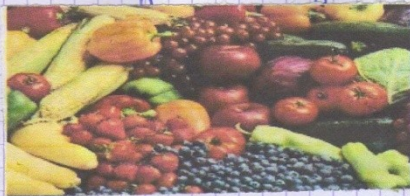






Sequence 02

Bien manger

pour rester en bonne santé

Il faut manger les légumes et les fruits.



- Les légumes construit :
 la pomme de terre - la carotte -
 la salade - la tomate - aubergine
 et les fruits construit : les pommes



- Les bananes - les fraises - la oranges.

- Il faut faire ça pour rester en bonne santé



Séquence (3)

- Bouger -

voir le sport

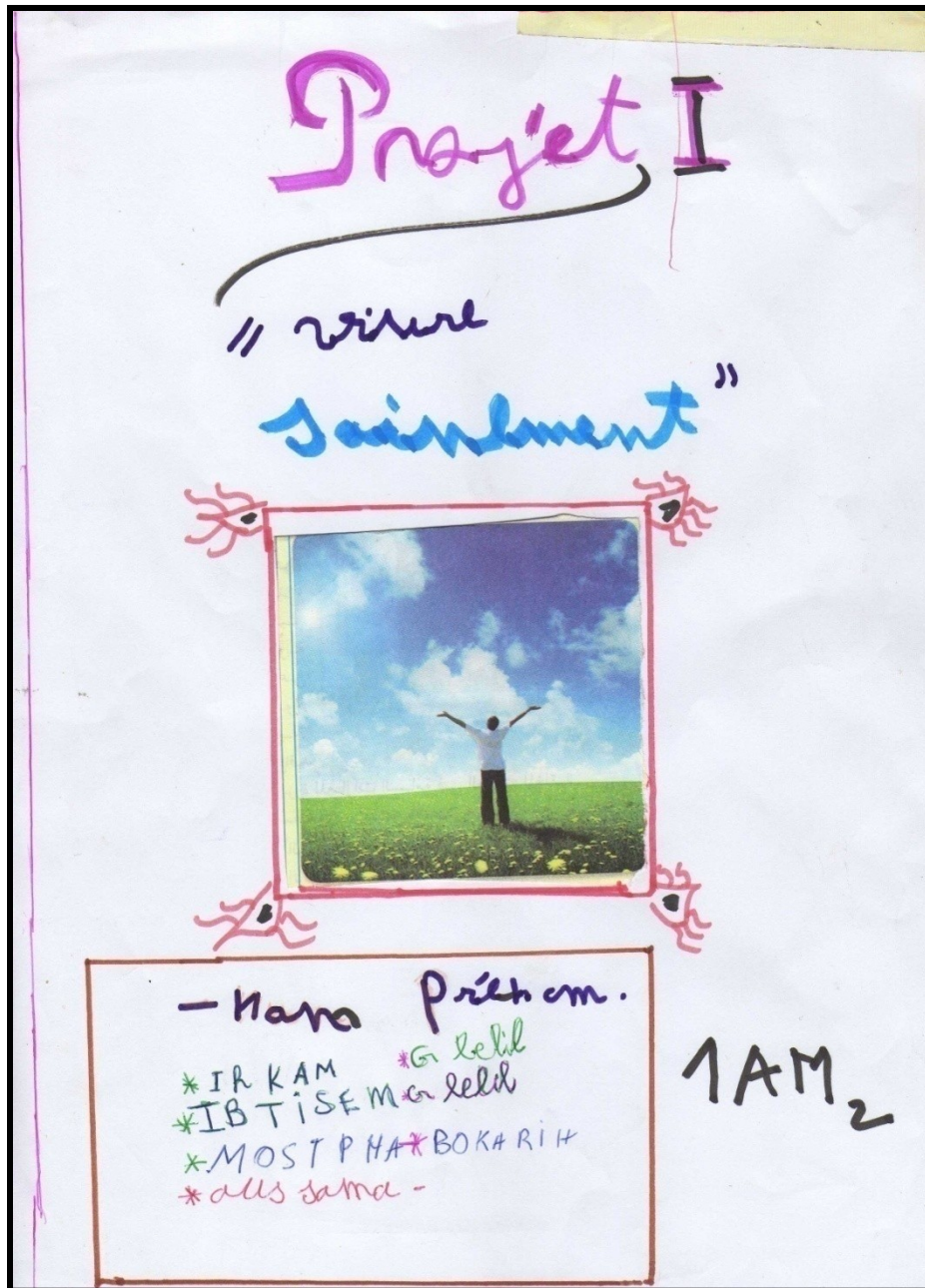
- faire du sport pour être en forme



et en bonne santé
et éviter les maladies

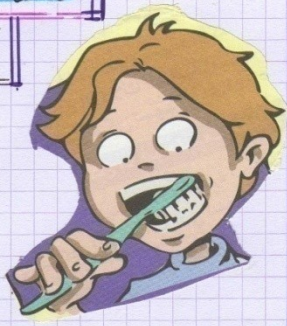




Groupe 5



Séquence 11 : se laver
correctement

- * - pour être propre :
- * - je me lave les ongles
- * - je me lave les cheveux
- * - je me lave le corps
- * - Il faut se brosser les dents pour :
- * - éliminer les bactéries qui
- * - provoquent la carie dentaire .


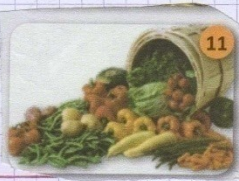




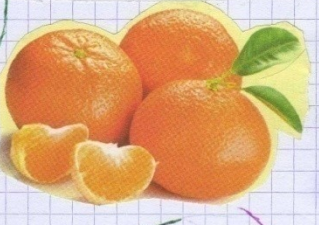
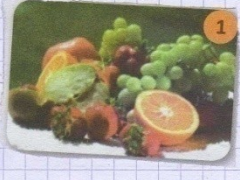
(1)

SEQUENCE 02

bien 02 : manger

- * Pour être en bonne santé, il mangent des :
- * fruits et les légumes et boire de l'eau et le lait
- * et le matin, il faut boire du café
- * et manger les légumes et les fruits
- * et après avoir fini le manger, il faut
- * se laver les dents

SEQUENCE 03

L'exercice joue un rôle essentiel, car il est bénéfique pour le corps humain. Et tout ce dont nous avons besoin est d'ajouter un peu de mouvement à la routine quotidienne et être capable à :

- Maintenir le poids
- Entretien des articulations
- Réduire l'incidence des malalties



(3)

Groupe 6



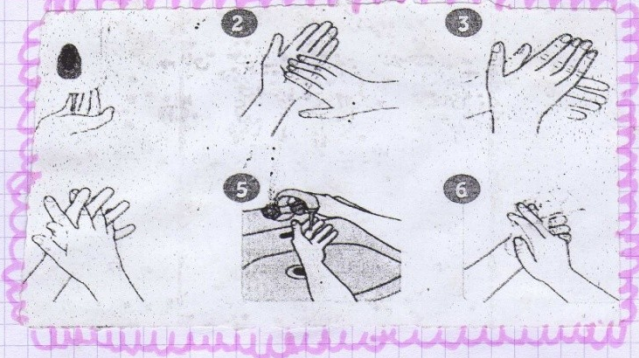
Séquence 0.1: Se laver correctement

* Je lave mes mains.

* Je lave le corps pour éviter les microbes.

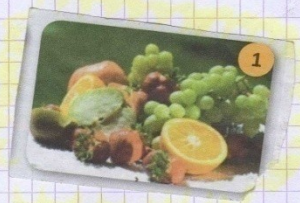
Je brosses mes dents avec le dentifrice.

* Je brosses à deux fois par jour pour éviter la carie dentaire.



Séquence 2: Bien manger.

- pour être un bon sportif, il faut manger
tous les jours ~~des~~ manger les fruits et les légumes
comme les tomates - la salade - la pomme de
terre comme les fruits - la banane, le pomme
les oranges et boire de l'eau et le lait et
le jus chaque jour.




Séquence 3 : Bouger.

- Il faut bouger par le réchauffement et pour bien commencer le matin, et être en
- bonne santé et éviter les maladies et pour bien dormir.





Groupe 7



Projet I..

" Vivre "







Sainement "


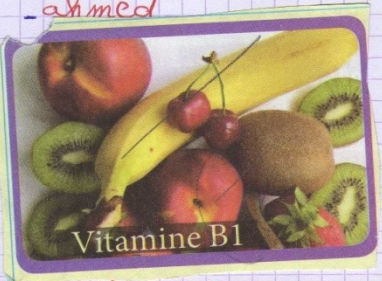
* Nom:..

- Mimouni
- Zoubir
- ADAABrohime
- Laref.

* Prénom:..

- Feriel
- Douata
- Malidi
- ahmed

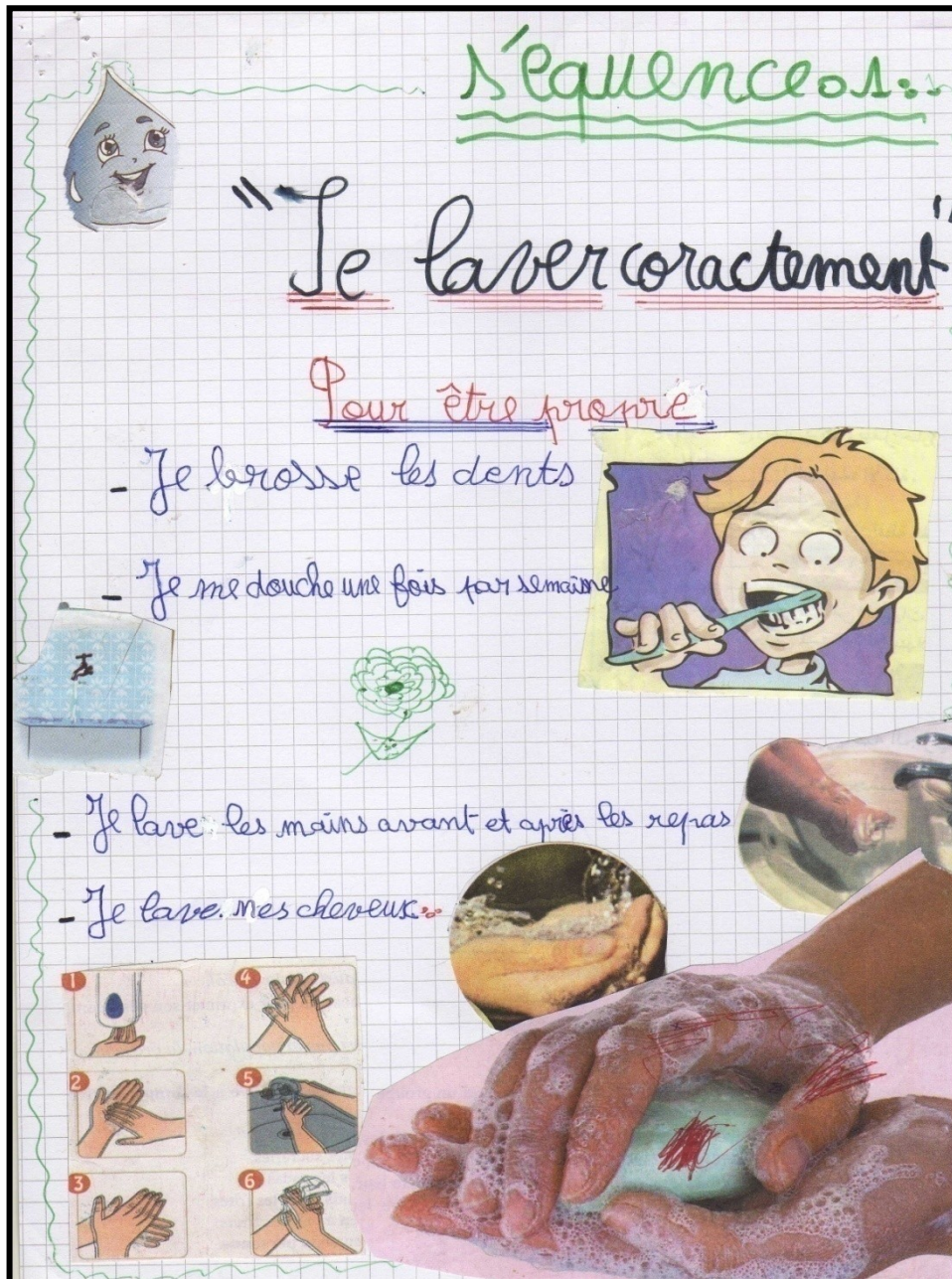



Séquence

"Je lavez correctement"

Pour être propre

- Je brosse les dents
- Je me douche une fois par semaine
- Je lave les mains avant et après les repas
- Je lave mes cheveux






The poster includes several illustrations: a blue water drop with a face, a boy with blonde hair brushing his teeth, a shower stall, a hand being washed under a faucet, and a large image of hands being scrubbed with a bar of soap. A numbered list of six steps for handwashing is shown in the bottom left corner.

1. Wet hands with water.
2. Apply soap.
3. Rub hands together.
4. Rub palms together.
5. Rub backs of hands.
6. Rub fingers together.

séquence 02

"manger bien"

Pour être en bonne santé

- Manger les fruits 
- boire de l'eau 
- Manger les légumes 
- boire le lait 
- Mange une petit quantité de sucre 
- Mange petit-quantité de pain 

Séquence 03

"Le sport"

faire le sport pour :

- être une bonne santé

- éviter les maladies

- Ne pas manger de collations

car cela conduit à l'obésité



Annexe 14
Projets pédagogiques (classe contrôle)
Brochure 2
Groupe 1

Projet I
La Santé

Pour une bonne santé il faut respecter 3 chose


- La propreté.
- La bonne alimentations
- Le sport.

realiser par:
Le groupe

- LAHLAH Zakaria
- BOUGANAYA Nadir
- WAAFI Djamad.
- BENTIRATE Ayoub.
- BASSOUJI Noukamed.

La propreté et l'hygiène


- ☞ Pour être propre, 2^e étape, se laver les mains de vez auire c'est
- ☞ Couper les ongles
- ☞ Prendre au moins deux douches par semaine
- ☞ Éviter de jouer avec la saleté
- ☞ Garder vos vêtements propres
- ☞ Nettoyer vos oreilles




La bonne alimentation

Pour avoir une bonne alimentation :


- manger 5 fruit est légumes par jour.
- boire un verre de lait par jour.
- boire 8 verre de l'eau par jour.
- consommer une petit quantité de sucre.
- boire les jus naturel.
- on mange la viande et les poissons qui sont riche en protéines.
- on mange les fruits sec.




3




4




La mandarine




5




6

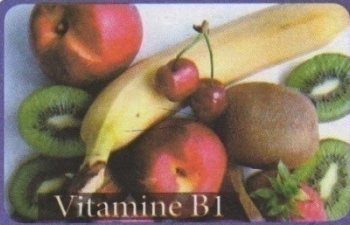


11



13






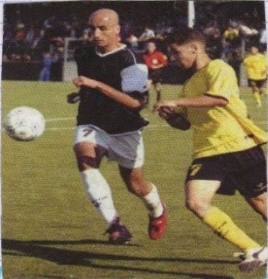
Vitamine B1

Le sport Pour bien être

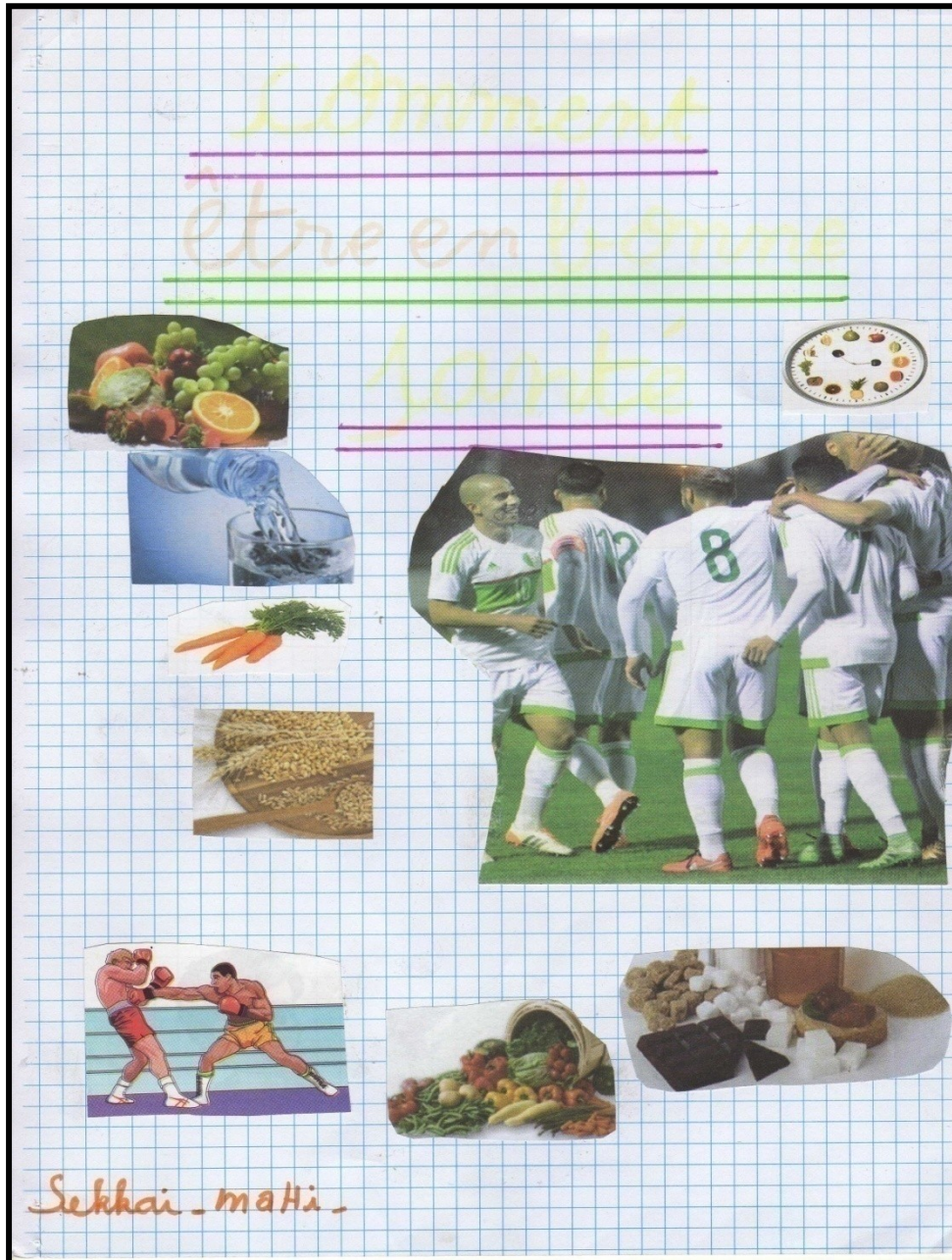
Le sport est une activité physique très importante, pour le corps humain surtout : le cœur, les poumons, la circulation du sang ainsi les muscles.

Il ya des sports collectifs comme : le foot ball et le basket ball etc et des sports individuels comme : le caraté et l'athlétisme.

Marcher, courir, rouler à vélo ... est pratiquer le sport tous les jours, est très important ou au moins deux fois par semaine. régulièrement permet de garder une bonne forme physique et d'éviter plusieurs maladies.

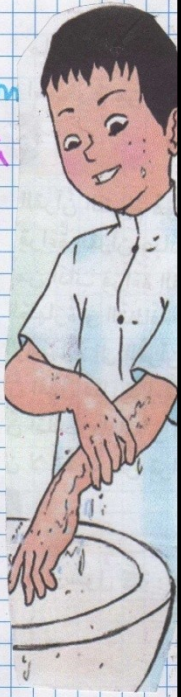



Groupe 2



Hygiène en classe
santé:

- Il faut se laver les mains avec le savon
- Il faut se brosser les dents avec la brosse à dents et le dentifrice 2 fois par jour
- Il faut se laver les cheveux avec le shampooing
- Il faut se couvrir le nez et la bouche quand on tousse et on éternue

A cartoon illustration of a young boy with black hair, wearing a light blue shirt, washing his hands in a white sink. He is looking towards the viewer with a slight smile. The sink is filled with water and soap suds.

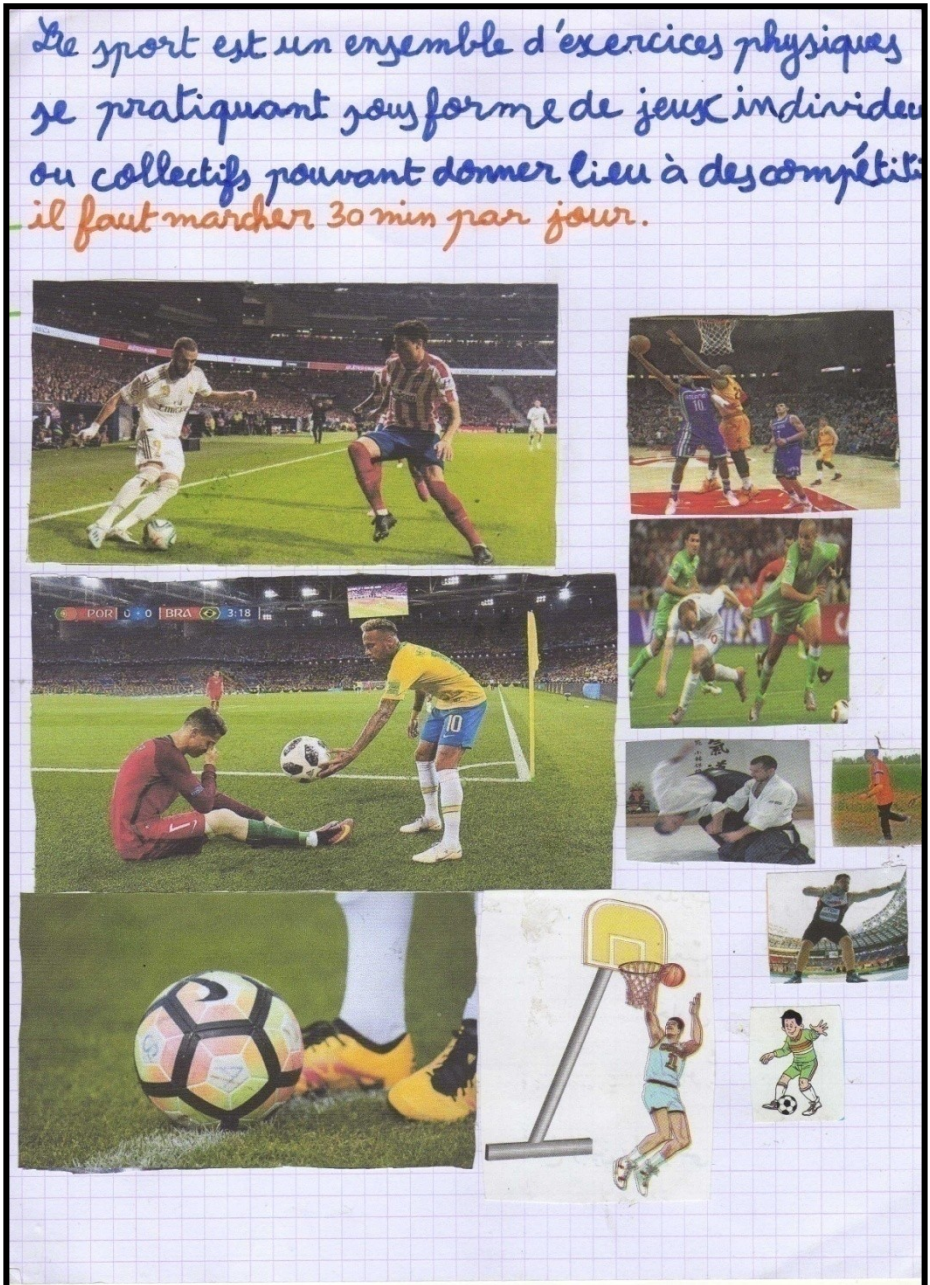
- Il faut manger cinq fruits et légumes

- Il faut manger les produits laitiers

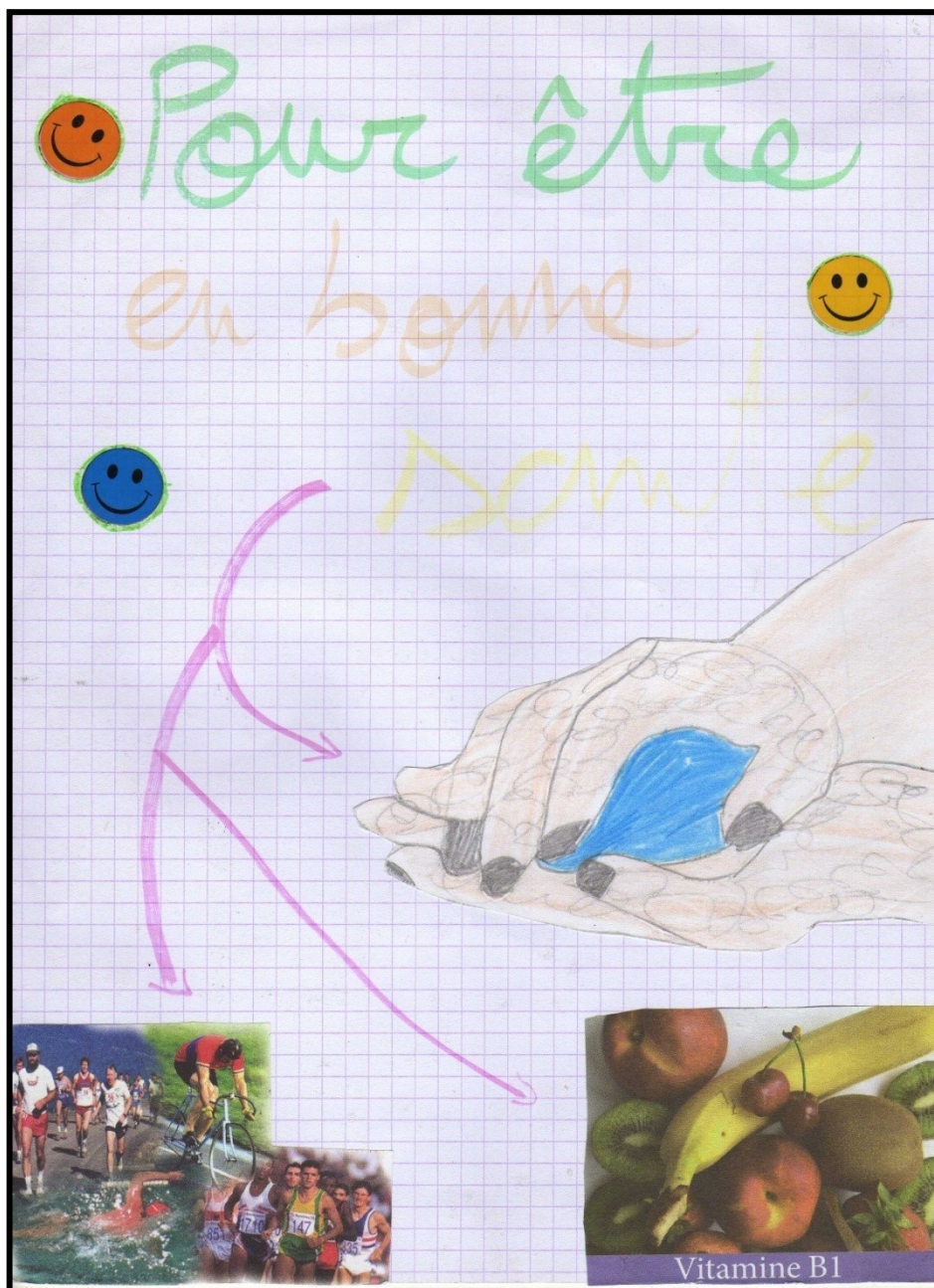
- Il faut boire de l'eau tout les jours

Il faut consommer une faible quantité par les produits sucrés, les pâtes et les graisses et viandes on tousse et les poisson





Groupe 3



Tous ensemble
pour la
propre

Pour en bonne santé et éviter les microbes il faut :

- Laver les mains avec le savon.
- Brosser les dents après chaque repas.
- Laver les cheveux avec le shampoing.
- Prendre une douche une fois par semaine.
- Laver les pieds.



L'importance de manger

Pour être en bonne santé il faut manger bien alors :

- Il faut manger 5 fruits et légumes,
- Consommer des protéines et des vitamines,
- Diminuer du sucre et du sel et les graisses,
- Boire beaucoup d'eau,



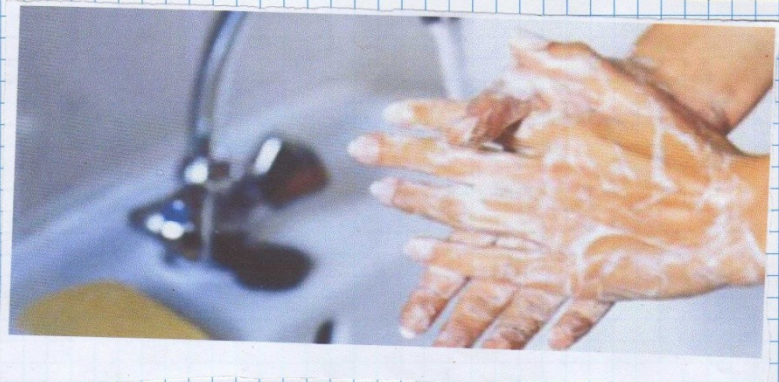



Groupe 4




LA propreté

- Il faut se peigner les cheveux.
- Il faut se laver le visage tous les jours.
- Il faut se laver les mains avec le savon.
- Il faut se brosser les dents après chaque repas.
- Il faut se laver les oreilles.
- Il faut se doucher chaque semaine.
- Il faut se laver les pieds tous les jours.



La Bonne Alimentation

- Il faut manger 5 fruits et légumes par jour (carotte - orange)
- Il faut boire 8 verres d'eau par jour.
- Il faut consommer les produits laitiers (fromage - yaourts...)
- Il faut manger en petite quantité de graisses et sucres et de sel.
- Il ne faut pas manger beaucoup de viande rouge.



Vitamine B1

L'alimentation

Principes de l'alimentation

Le but de l'alimentation est de fournir à l'organisme l'énergie et les nutriments nécessaires à son fonctionnement normal.

Les principes de l'alimentation sont :


- équilibrer les apports en nutriments
- varier les aliments
- respecter les besoins individuels
- adapter l'alimentation à l'âge, à l'activité physique, à l'état de santé

Aliments recommandés

Les aliments recommandés sont ceux qui fournissent l'énergie et les nutriments nécessaires à l'organisme.

Exemples :

- légumes
- fruits
- céréales
- produits laitiers
- viande
- poisson
- œufs
- noix
- graines



Le sport

Principes du sport

Le sport est une activité physique qui consiste à se déplacer à l'aide de ses muscles.

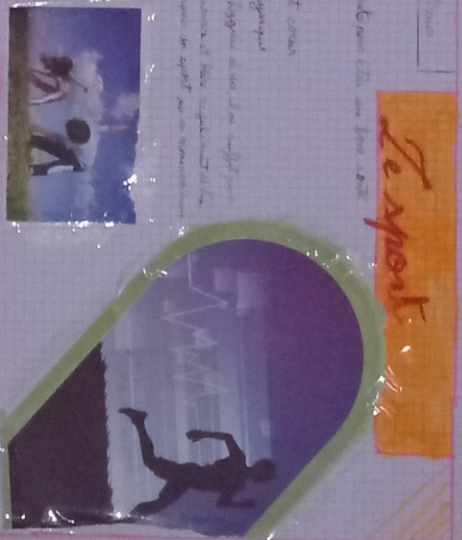
Les principes du sport sont :

- pratiquer régulièrement
- varier les activités
- adapter l'effort à son niveau
- respecter les règles
- avoir une bonne tenue
- avoir une bonne hygiène
- avoir une bonne alimentation
- avoir une bonne hydratation
- avoir une bonne récupération

Avantages du sport

Le sport apporte de nombreux avantages à la santé :

- améliore la circulation sanguine
- renforce le système immunitaire
- réduit le stress
- améliore l'humeur
- aide à perdre du poids
- prévient les maladies cardiovasculaires
- prévient les maladies respiratoires
- prévient les maladies osseuses
- prévient les maladies mentales



La propreté

Principes de la propreté

La propreté est l'état de pureté et de santé d'un individu.

Les principes de la propreté sont :


- se laver régulièrement
- porter des vêtements propres
- utiliser des produits d'hygiène
- éviter les lieux publics sales
- éviter les animaux sales
- éviter les personnes sales
- éviter les objets sales
- éviter les surfaces sales
- éviter les déchets
- éviter les animaux sauvages
- éviter les insectes
- éviter les rongeurs
- éviter les oiseaux
- éviter les reptiles
- éviter les amphibiens
- éviter les poissons
- éviter les mollusques
- éviter les arthropodes
- éviter les champignons
- éviter les bactéries
- éviter les virus
- éviter les parasites
- éviter les toxines
- éviter les allergènes
- éviter les médicaments
- éviter les produits chimiques
- éviter les produits dangereux
- éviter les produits inflammatoires
- éviter les produits irritants
- éviter les produits corrosifs
- éviter les produits explosifs
- éviter les produits radioactifs
- éviter les produits nucléaires
- éviter les produits biologiques
- éviter les produits génétiques
- éviter les produits nanotechnologiques
- éviter les produits nanomatériaux
- éviter les produits nanosuspensions
- éviter les produits nanodispersés
- éviter les produits nanofibrés
- éviter les produits nanofeuilles
- éviter les produits nanosphériques
- éviter les produits nanocylindriques
- éviter les produits nanofibres
- éviter les produits nanofils
- éviter les produits nanocâbles
- éviter les produits nanotubes
- éviter les produits nanofeuilles
- éviter les produits nanosphériques
- éviter les produits nanocylindriques
- éviter les produits nanofibres
- éviter les produits nanofils
- éviter les produits nanocâbles
- éviter les produits nanotubes

Importance de la propreté

La propreté est essentielle à la santé et au bien-être de l'individu.

Elle permet de :

- prévenir les maladies
- améliorer l'apparence
- réduire le stress
- améliorer l'humeur
- augmenter la confiance en soi
- améliorer les relations sociales
- améliorer la qualité de vie
- améliorer la santé mentale
- améliorer la santé physique
- améliorer la santé osseuse
- améliorer la santé cardiovasculaire
- améliorer la santé respiratoire
- améliorer la santé digestive
- améliorer la santé immunitaire
- améliorer la santé hormonale
- améliorer la santé métabolique
- améliorer la santé neurologique
- améliorer la santé psychologique
- améliorer la santé comportementale
- améliorer la santé sociale
- améliorer la santé culturelle
- améliorer la santé artistique
- améliorer la santé scientifique
- améliorer la santé technologique
- améliorer la santé économique
- améliorer la santé politique
- améliorer la santé juridique
- améliorer la santé éthique
- améliorer la santé morale
- améliorer la santé spirituelle
- améliorer la santé religieuse
- améliorer la santé philosophique
- améliorer la santé esthétique
- améliorer la santé littéraire
- améliorer la santé musicale
- améliorer la santé cinématographique
- améliorer la santé télévisuelle
- améliorer la santé journalistique
- améliorer la santé éditoriale
- améliorer la santé académique
- améliorer la santé professionnelle
- améliorer la santé personnelle
- améliorer la santé familiale
- améliorer la santé communautaire
- améliorer la santé nationale
- améliorer la santé internationale
- améliorer la santé mondiale



Annexe 15
Grille d'évaluation du projet

Critères de réussite	Oui	Non
1. Respect du thème	2 pts	
2. Respect des sujets (3 volets)	6 pts	
3. Dessins, photos, logos, etc.	2 pts	
4. Respect du modèle discursif (texte explicatif)	6 pts :	
- Hygiène du corps ;	2 pts	
- Hygiène alimentaire ;	2 pts	
- Activités physiques.	2 pts	
5. Écriture	4 pts	

Annexe 16
Images supports du projet

(Se laver)



(Bien manger)



(Bouger)

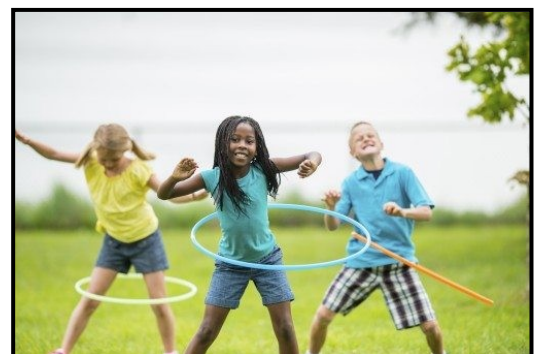


TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	4
LISTE DES TABLEAUX FIGURES ET SHÉMAS	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	11
CHAPITRE 1 : CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT DANS UN CADRE CONSTRUCTIVISTE.....	20
1.1. Conception de l'enseignement	21
1.1.1. Nouveau paradigme : « Apprendre à apprendre ».....	23
1.2. Styles d'enseignement.....	24
1.3. Quel style d'enseignement pour quel objectif et style d'apprentissage ?.....	27
1.3.1. Quels critères choisir ?.....	28
1.4. Les principales théories d'apprentissage choisies par l'école algérienne	29
1.4.1. Le constructivisme	30
1.4.1.1. Le conflit cognitif	31
1.4.1.2. Le constructiviste piagétien	32
1.4.1.3. L'approche constructiviste d'apprentissage.....	33
1.4.2. L'approche socioconstructiviste de Vygotski	35
1.4.2.1. Le conflit sociocognitif	35
1.4.2.2. La zone proximale de développement (ZPD)	37
1.4.2.3. La médiation	38
1.4.2.4. La pédagogie de la découverte.....	39
1.4.2.5. Le processus d'étayage	40
1.4.2.6. La séquence potentiellement acquisitionnelle (S.P.A.)	43
CHAPITRE 2 : DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : ANCRAGE THÉORIQUE	47
2.1. Le concept de la différenciation pédagogique.....	48
2.1.1. La finalité et les objectifs de la différenciation pédagogique.....	52
2.1.2. La différenciation pédagogique selon quelques psychopédagogues.....	53
2.1.3. Une pédagogie centrée sur l'activité des apprenants	54
2.1.4. Origines des disparités des niveaux	55
2.1.4.1. Disparité due au cadre scolaire	55
2.1.4.2. Disparité due à l'appartenance socioculturelle	56
2.1.4.3. Disparité due à l'appartenance socio-économique	56
2.1.5. Variation vs différenciation	57

2.1.6. Hétérogénéité vs diversité.....	57
2.1.7. Types de différences rencontrées chez les apprenants	57
2.1.7.1. Variations individuelles des rythmes d'apprentissage et de l'attention	57
2.1.7.2. Des profils d'apprentissage différents : discerner les aptitudes scolaires.	58
2.1.7.3. Des enseignements différents	61
2.2. Les domaines de différenciation	62
2.2.1. Différenciation des objectifs	62
2.2.2. Pratique des évaluations différenciée.....	63
2.2.3. Différenciation des contenus.....	63
2.2.4. Différenciation des tâches.....	64
2.2.5. Différenciation des processus	64
2.2.6. Quels types d'exercices pour quels types de niveaux ?	66
2.2.6.1. Exercice de repérage ou d'identification	66
2.2.6.2. Exercice de transformation	66
2.2.6.3. Exercice de production	67
2.3. Types de différenciations	67
2.3.1. La différenciation successive	67
2.3.2. La différenciation simultanée.....	68
2.3.3. La différenciation restreinte	68
2.3.4. La différenciation étendue	68
2.3.5. Le monitorat, un moyen efficace pour aider l'enseignant dans sa tâche.....	69
2.4. Principes qui sous-tendent la différenciation pédagogique.....	70
2.4.1. Le principe d'autonomie	70
2.4.2. Le principe des groupements différenciés d'apprenants en petits groupes de niveaux	71
2.4.3. Le principe de motivation	72
2.5. L'évaluation en contexte de différenciation pédagogique	73
2.5.1. Les différents types d'évaluation	74
2.5.1.1. Évaluation diagnostique.....	74
2.5.1.2. Évaluation formative et différenciation pédagogique : deux notions	
étroitement associées	75
2.5.2. Évaluation du produit d'apprentissage.....	76
2.5.3. Évaluation du processus d'apprentissage.....	76
2.5.3.1. Évaluation sommative.....	77
2.6. Difficultés dans la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique	77
2.7. Synthèse	78
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DU PROGRAMME DE DEUXIÈME GÉNÉRATION	
DE LA 1^{re} A.M.	83
3.1. Le référentiel général des programmes	85

3.2. Caractéristiques fondamentales du programme de deuxième génération de la 1 ^{re} A.M.	87
3.2.1. Une vision curriculaire du programme (vision globale dans les programmes).....	88
3.2.2. La progressivité des compétences.....	89
3.2.2.1. La progressivité d'une compétence terminale	96
3.3. Compétences transversales	97
3.4. Les valeurs	99
3.4.1. L'importance accordée aux compétences transversales et aux valeurs.....	101
3.5. Orientations pédagogiques pour la mise en œuvre des programmes	102
CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE : TERRAIN DE RECHERCHE.....	105
4.1. Terrain d'étude.....	108
4.2. Élaboration du test de positionnement de la classe expérimentale	108
4.2.1. Résultats du test de positionnement	110
4.3. Organisation des classes en groupes	112
4.3.1. La classe expérimentale : groupes de niveaux	112
4.3.2. La classe de contrôle : groupes hétérogènes	113
4.4. Tâche finale à réaliser	114
4.5. La différenciation pédagogique : démarche d'apprentissage	115
4.6. Principes directeurs et dispositif de la recherche	116
CHAPITRE 5 : ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE : Analyse des pratiques enseignantes et représentations de la différenciation pédagogique	118
5.1. Présentation de l'enquête	119
5.2. Le questionnaire.....	120
5.3. Le questionnaire avec ses hypothèses	122
5.4. Analyse de l'enquête.....	125
5.4.1. Réponses des enseignants	125
CHAPITRE 6 : LE PROJET PÉDAGOGIQUE 1 avec mise en œuvre de la démarche de différenciation.....	137
6.1. Le diagnostic initial.....	139
6.1.1. Première phase : État des lieux (élaboration d'un diagnostic initial).....	139
6.2. Étapes du processus et situation du projet dans le manuel.....	140
6.2.1. Deuxième phase : Contrat d'apprentissage/négociation du projet pédagogique.....	140
6.2.1.1. Lancement du projet et motivation	141
6.2.1.2. Problématique (partir de l'individu-apprenant)	143
6.2.1.3. Présentation détaillée du contenu du projet 1	144
6.2.1.4. Formation des groupes de niveau et choix des sujets	147
6.2.2. Troisième phase : Mise en œuvre pratique du projet 1 :	147

6.2.2.1. Séquence 1 : « J’explique l’importance de se laver correctement »	148
6.2.2.2. Séquence 2 : « J’explique l’importance de manger convenablement » ..	178
6.2.2.3. Séquence 3 : « J’explique l’importance de bouger régulièrement »	204
CHAPITRE 7 : RÉSULTATS ET BILAN GÉNÉRAL DE L’EXPÉRIMENTATION	229
7.1. Présentation et interprétation des résultats généraux des apprentissages.....	231
7.1.1. La classe expérimentale	231
7.1.1.1. Progression dans les groupes de niveaux.....	231
7.1.2. La classe de contrôle	234
7.1.2.1. Progression dans les groupes	234
7.1.3. Corrélation entre la réussite des apprentissages et les démarches utilisées	236
7.1.4. Progression générale dans les deux démarches.....	238
7.1.5. Corrélation des réussites dans le projet final.....	239
7.2. Bilan général de l’étude	243
CONCLUSION GÉNÉRALE	250
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	256
ANNEXES	262

Résumé : Cette étude traite de la disparité des niveaux de nos apprenants dans les classes de FLE. Une disparité qui ne cesse de progresser et de rendre difficile la gestion de la classe. Le programme de deuxième génération mis en œuvre à partir de 2015 est supposé résoudre les problèmes pédagogiques engendrés par cette hétérogénéité des niveaux en apportant des solutions en termes de gestion et d'adaptation pédagogique pour faire progresser les apprenants. C'est dans cette perspective d'une didactique interventionniste que s'inscrit notre travail de recherche, dont l'objectif premier est de procéder à une étude comparative entre deux groupes-classes de même niveau scolaire. L'une expérimentale qui va subir une démarche de différenciation pédagogique et l'autre de contrôle qui subira une pratique « habituelle » pour la réalisation d'un projet pour les classes de français de première année du Moyen. Le but de cette étude est de prouver d'abord la faisabilité de cette démarche de différenciation dans ce programme nouveau de 2^e génération et aussi de montrer que cette pratique peut améliorer le niveau des élèves et ainsi, réduire l'écart de ces niveaux. Cette démarche fait donc l'objet d'une expérimentation dans une classe répartie en groupes de niveaux (faibles, moyens et forts). Elle se trouve une réponse aux problèmes de la disparité des niveaux et une contribution à la réflexion sur l'optimisation des apprentissages dans nos classes de FLE. Au préalable, une enquête par questionnaire a été effectuée auprès d'enseignants du Moyen pour voir leurs représentations et leurs positionnements par rapport à la différenciation pédagogique afin d'établir l'état des lieux quant à la pratique de cette pédagogie sur le terrain de l'enseignement suivant un certain nombre de techniques de différenciation et de gestion de la classe pour l'ensemble des activités du projet.

Mots clés : Disparité, pratiques différenciées, groupes de niveaux, programme de deuxième génération, évaluation, projet pédagogique.

تتناول هذه الدراسة التفاوت في مستويات المتعلمين لدينا في فصول FLE. تفاوت مستمر في النمو ويجعل إدارة الفصل صعبة. من المفترض أن يحل برنامج الجيل الثاني الذي تم تنفيذه من ذ عام 2015 المشكلات التعليمية الناتجة عن هذا التباين في المستويات من خلال توفير حلول من حيث الإدارة والتكيف التربوي لتطور المتعلمين. في هذا المنظور للتعليم التدخل يقع عملنا البحثي، والهدف الأساسي منه هو إجراء دراسة مقارنة بين مجموعتين من الفصول من نفس المستوى التعليمي. المجموعة التجريبية التي ستخضع لعملية التمايز التربوي والأخرى للمراقبة والتي ستخضع لممارسة "معتادة" لإنجاز مشروع اللغة الفرنسية لفصول السنة الأولى متوسط. الهدف من هذه الدراسة هو إثبات جدوى نهج التمايز هذا أولاً في برنامج الجيل الثاني الجديد هذا وأيضاً لإظهار أن هذه الممارسة يمكن أن تحسن مستوى الطلاب وبالتالي تقلل الفجوة في هذه المستويات. لذلك فإن هذا النهج هو موضوع تجربة في فصل موزع في أفواج من المستويات (ضعيف ومتوسط وقوي). إنها إجابة على مشاكل التفاوت في المستويات ومساهمة في التفكير في تحسين التعلم في فصول FLE الخاصة بنا. قبل ذلك، تم إجراء استبيان استقصائي مع معلمي ال تعليم المتوسط لمعرفة تمثيلاتهم ومواقفهم فيما يتعلق بالتمايز التربوي من أجل تحديد الوضع القائم فيما يتعلق بممارسة هذا الأسلوب التربوي في مجال التدريس من خلال عدد من تقنيات التمايز وإدارة الفصل لجميع أنشطة المشروع.

الكلمات المفتاحية : تفاوت ، ممارسات متباينة ، أفواج المستويات ، برنامج الجيل الثاني ، تقويم ، مشروع تعليمي

Abstract: This study deals with the continuous disparity of the learners levels in the FFL class, which make the classroom management difficult to some extent. The second-generation program implemented since 2015 is supposed to solve the pedagogical problems caused by the heterogeneity of levels by providing solutions in terms of management and educational adaptation to develop learners. In the perspective of an interventionist didactic, the research's primary objective is to carry out a comparative study between two class groups of the same school level. An experiment based process of educational differentiation, in addition to an assessment of a "usual" practice are very necessary for the realization of a project for the first year French classes of the Middle School. First, this study aims at proving the feasibility of the differentiation approach as a step in the new second-generation program, as well as to show that this type of practice can improve the level of students, as it can narrow the gap among the levels in question. This research is therefore the subject of an experiment in a class divided into groups of levels (weak, medium and strong). As it can be an answer to problems within a heterogeneous class, and a contribution to the reflection on the optimization of learning in the FLE classes. Beforehand, a questionnaire was carried out with the middle school teachers to check their attitudes towards the pedagogical differentiation, in order to establish a real perception about the practices in terms of this type of pedagogy, by implementing a number of differentiation and classroom management techniques on all the designed project activities.

Keywords: Disparity Differentiated Practices, Groups of Levels, Second Generation Program, Evaluation, Educational Project.

