

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Abou-Bakr BELKAID-Tlemcen-



Faculté des lettres et des langues

Département de français

Mémoire de magistère
Spécialité : Didactique des langues

Intitulé :

Conception et expérimentation d'une démarche d'enseignement différencié
pour la réalisation d'un projet pédagogique
avec des apprenants algériens du FLE de la 1^{ère} année du cycle Moyen

Présenté par :

DAHO Ahmed

Encadrant :

Docteur MAHIEDDINE Azzedine

Membres du jury :

Dr SARI MOHAMED Latifa (M. C. A. Université de TLEMCEN) Présidente
Dr MAHIEDDINE Azzedine (M. C. A. Université de TLEMCEN) Rapporteur
Dr ALI-BENCHERIF Mohammed Zakaria (M. C. A. Université de TLEMCEN) Examineur
Dr FARI BOUANANI Gamal El Hak (M. C. A. Université d'ORAN) Examineur

Année universitaire : 2014/2015

Remerciements

Je remercie mon encadrant Dr MAHIEDDINE Azzeddine pour sa disponibilité et son aide précieuse. Qu'il trouve ici l'expression de ma reconnaissance et de ma haute considération.

Je remercie les très honorables membres du jury qui ont bien voulu évaluer ce travail. Qu'ils reçoivent pleinement mes marques de gratitude.

Mes remerciements vont également à mes apprenants qui ont adhéré à cette démarche nouvelle pour eux.

Dédicace

*À la mémoire de ma Mère,
affection et gratitude.*

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 : L'enseignement différencié en FLE : Fondements théoriques et concepts opératoires.....	13
1.1. Le concept d'enseignement différencié	14
1.2. Les domaines de différenciation	25
1.3. Quels types d'exercice pour quels types de niveau ?	29
1.4. Types de différenciations	30
1.5. Le tutorat, un moyen efficace pour aider l'enseignant dans sa tâche	31
1.6. L'enseignement différencié : un chemin vers l'autonomie	32
1.7. Les groupes de niveau	33
1.8. L'enseignement différencié source de motivation	35
1.9. Importance de l'évaluation en contexte d'enseignement différencié	36
1.10. Difficultés dans la mise en œuvre d'un enseignement différencié.....	38
1.11. Synthèse	39
CHAPITRE 2 : Cadre méthodologique	43
2.1. Notre terrain de recherche : le CEM Djilali LIABES de Sidi-Bel-Abbès	45
2.2. Programme de français du premier palier	45
2.3. Compétences à installer en 1 ^{er} AM	47
2.4. Description du projet	51
2.5. Description de la classe expérimentale	58
2.6. Principes et techniques de différenciation pédagogiques dans une séquence d'apprentissage	62
2.7. Comment différencier l'enseignement dans une séquence pédagogique	63
2.8. Pratique de la différenciation dans les différentes étapes de la séquence	65
2.9 La méthode de différenciation appliquée	79
2.10. Comment gérer le travail avec les différents groupes de niveau	80
2.11. Synthèse	82
CHAPITRE 3 : Conception didactique et expérimentation de l'enseignement différencié.....	84
3.1. Test de positionnement	85
3.2. Négociation du projet	86

3.3. Étapes de réalisation du projet 2 :	88
CHAPITRE 4 : Bilan de l'expérimentation :.....	127
4.1 Résultat général de l'expérimentation	129
4.2. Bilan général	137
4.3. Quelques difficultés rencontrées pendant l'expérimentation	141
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	142
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	145
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	147
TABLE DES MATIÈRES	149
ANNEXES	153

INTRODUCTION

L'hétérogénéité des classes est devenue une donnée de l'enseignement, une réalité complexe à laquelle doivent faire face les enseignants en essayant d'apporter des réponses en termes de gestion et d'adaptation pédagogiques, afin de faire progresser les différents niveaux.

Dans notre pratique d'enseignant de français au cycle moyen, nous recevons en 1^{ère} année des apprenants qui viennent de différents établissements primaires où ils ont certes suivi des programmes identiques mais suivant des démarches plus ou moins différentes. Les équipes pédagogiques sont, dès le début de l'année, interpellées par la disparité des savoirs et des compétences (Fascicule, Nouveau Programme de la 1^{ère} A.M., MEN, 2010).

La 1^{ère} année du cycle moyen (désormais 1^{ère} A.M.) est considérée comme une année de consolidation des compétences acquises au primaire, d'homogénéisation et d'adaptation à une organisation pédagogique différente du primaire. Les enseignants ayant en charge les classes de 1^{ère} A.M., sont appelés à gérer cette hétérogénéité et aider les apprenants à vivre cette adaptation. P. BURNS (1971: 148) rappelle que cette hétérogénéité consiste dans les sept postulats suivants :

- 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.

Dans ce cas-là, il est impossible d'enseigner sans prendre en compte l'hétérogénéité des apprenants. Ces derniers n'ayant ni les mêmes acquis scolaires, ni le même profil d'apprentissage, et encore moins, le même style cognitif.

Il faut aussi tenir compte du fait qu'à l'école, le savoir et l'apprentissage prennent des sens différents pour chacun des apprenants. Comment pourrions-nous alors leur faire atteindre le même niveau sans diversifier nos approches pédagogiques et pratiquer un enseignement différencié ?

Différencier sa pédagogie c'est être apte à prendre en charge des groupes de niveau¹, à reconnaître leurs besoins et capacités afin de multiplier les expériences, à provoquer de nouvelles situations d'apprentissage adaptées à la situation *hic et nunc* de la classe.

Philippe MEIRIEU (1992), pense que cette différenciation pédagogique n'est pas seulement une stratégie d'enseignement mais aussi toute une philosophie de l'enseignement/apprentissage. Puisqu' éduquer, c'est faire émerger la liberté de l'Autre, on ne peut concevoir « *l'enseignement que comme une façon d'instrumentaliser cette liberté [...]* ».

L'enseignement du FLE en Algérie se base sur la pédagogie du projet. Le programme destiné à la 1^{ère} A.M. organise les apprentissages en séquences, un mode d'organisation des activités qui rassemblent des contenus différents autour d'un ou plusieurs objectifs. Ces activités reposent sur la pratique des quatre compétences habituelles, à savoir écouter, parler, lire et écrire.

Le travail en séquences, conforté par un enseignement décroché, redéfinit l'enseignement/apprentissage où l'appropriation des savoirs par les apprenants prend le pas sur la seule transmission. L'élève sera désormais impliqué dans la construction de ses apprentissages (Guide de l'enseignant, 2010 : 7).

Cependant, lors de la réalisation de ces projets, les enseignants ont tendance à pratiquer un enseignement indifférencié, en respectant le programme officiel et en utilisant le manuel de l'apprenant dont le contenu est uniforme. Autrement dit, transmettre le même savoir, utiliser les mêmes démarches et installer les mêmes compétences chez les apprenants. Ce groupe d'apprenants qui est supposé avoir un niveau homogène, suit des itinéraires communs, travaille au même rythme dans le but de réaliser les mêmes projets pédagogiques. Pour que ce genre d'enseignement 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 un tel enseignement, qui ne cadre pas avec la réalité du terrain, augmente sensiblement le risque d'échec scolaire.

Nous avons nous-même, à partir de notre expérience d'enseignant, constaté les difficultés et importantes lacunes des apprenants, tant à l'oral, qu'à l'écrit. Le nouveau programme de la 1^{ère} A.M., même « allégé », dépasse les capacités intellectuelles d'une grande partie des

¹ Dans l'incapacité de prendre en charge chaque élève individuellement, l'enseignant formera des groupes homogènes d'apprenants (Fort/Moyens/Faibles) à partir d'un test de positionnement.

apprenants, ce qui entraîne le désintéressement suivi de l'échec scolaire. Ainsi, suite à ce constat, nous avons choisi de consacrer cette recherche à la problématique suivante :

Comment une démarche d'enseignement différencié pourrait-elle être mise en place dans le cadre d'une pédagogie de projet afin de remédier aux problèmes de l'hétérogénéité ? Quelles méthodes ou techniques de différenciation peuvent être utilisées pour la réalisation des différentes étapes d'une séquence afin de faire évoluer l'ensemble des apprenants vers la réalisation d'un projet ? Comment concevoir des activités ou des tâches selon les capacités, les compétences et aptitudes différentes des apprenants dans le but de mener à bien un enseignement qui soit optimal pour l'ensemble des apprenants ? Comment gérer une classe multi-niveaux (modalités de travail, corrections...) lors d'une différenciation pédagogique, en tenant compte des différentes contraintes du terrain (volume horaire, surcharge des programmes, manque de moyens matériels...) ?

Notre recherche, qui vise à apporter des éléments de réponse à ces questions, consistera à concevoir et à mettre à l'épreuve du terrain une démarche d'enseignement différencié pour la réalisation d'un projet de la 1^{ère} A.M., intitulé « *informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement* ». Cette expérimentation utilisera une classe de 1^{ère} A.M. avec laquelle nous appliquerons, pour la réalisation et la gestion des différentes étapes du projet, un ensemble de techniques et principes de différenciation qui se présentent comme une solution possible à la disparité des niveaux. Différentes adaptations seront proposées pour mener les différentes activités du projet, afin de répondre aux profils de l'ensemble de la classe.

Pour ce faire, nous organiserons la classe en différents groupes de niveaux (faible/moyen/fort) sur la base d'une évaluation diagnostique. Notre démarche pratiquera une différenciation dite « successive » et traitera les domaines de différenciation tels que les objectifs, les contenus, les tâches, les processus, les types d'exercices, etc. adaptés à chaque groupe pendant les différentes activités/étapes (compréhension orale, grammaire, vocabulaire, production écrite, etc.).

Notre recherche, qui se situe dans le cadre d'une didactique interventionniste, se veut une contribution à la conception d'une démarche de différenciation pour l'enseignement du français au collège afin de faire face à la disparité des niveaux et d'optimiser l'enseignement/apprentissage.

Notre étude s'appuiera, sur les plans théorique et méthodologique, sur différents travaux en pédagogie différenciée (Ch. PUREN, 2002 ; H. PRZESMYCKI, 2004 ; Ph. PERRENOUD, 2012, 2000 ; Ph. MEIRIEU, 2012, entre autres).

Nous avons choisi de traiter le sujet de la différenciation de l'enseignement dans ce travail pour deux raisons essentielles : la première, c'est que nous sommes nous-même enseignant de français, confrontés au quotidien aux difficultés de la classe et à la recherche de solutions didactiques afin d'optimiser notre enseignement. La deuxième, c'est que nous souhaitons apporter une contribution à la recherche sur l'enseignement différencié qui reste un domaine relativement peu exploré pour le FLE, comme l'affirme C. PUREN :

« Quoi qu'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).

Les différentes parties de ce travail s'articulent de la manière suivante : un premier chapitre intitulé *L'enseignement différencié du FLE : Fondements théoriques et concepts opératoires*, dans lequel il nous a semblé nécessaire de retracer les diverses notions théoriques et concepts opératoires en relation avec l'enseignement différencié.

Un second chapitre, le *Cadrage méthodologique*, a pour objet d'exposer le programme de l'enseignement du FLE et la manière avec laquelle nous tenterons de pratiquer la démarche d'enseignement différencié en 1ère A.M. Dans cette partie, nous décrirons le programme, ses finalités, ses objectifs d'apprentissage, les profils d'entrée et de sortie des apprenants de 1ère A.M., les choix méthodologiques, la démarche expérimentale choisie et la manière dont elle est appliquée, les contenus et les compétences visées.

Le troisième chapitre, intitulé *Conception didactique et expérimentation de l'enseignement différencié*, constitue le versant pratique de notre travail. C'est la mise en application de l'expérimentation : la différenciation de l'enseignement dans notre classe de 1ère A.M.

Le quatrième et dernier chapitre sera consacré à l'évaluation de l'efficacité de la démarche de différenciation proposée. Il sera intitulé « *Bilan de l'expérimentation* ». 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 apprenants, 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'observation des activités avec définitions des mentions. Puis, au niveau de l'enseignant sur les plans pédagogique et humain. Cette partie sera clôturée par un volet où nous présenterons les quelques difficultés rencontrées, les aspects négatifs et comment nous avons vécu cette expérimentation.

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

Chapitre 1

L'enseignement différencié en FLE : fondements théoriques et concepts opératoires

Notre recherche a pour but d'apporter une solution à un problème rencontré par les enseignants au cours de leurs pratiques d'enseignement du FLE. Ce problème est l'hétérogénéité des niveaux des apprenants qui perturbe et rend difficile et l'enseignement et l'apprentissage. À cet effet, nous préconisons la mise en œuvre d'une méthode d'enseignement différencié² en classe de FLE, varié et adapté à chaque groupe de niveaux dans le but d'optimiser l'apprentissage chez le groupe-classe et installer les compétences visées.

Cependant, avant de passer à la mise en pratique de cet enseignement différencié, il est nécessaire de faire le point et d'éclaircir quelques notions et concepts de base puisés dans la littérature du domaine à savoir les fondements théoriques de l'enseignement différencié et les réflexions d'experts en la matière telles que les notions que nous allons présenter dans cette première partie.

1.1 Le concept d'enseignement différencié

L'idée d'un enseignement différencié est apparue lorsque l'enseignant s'est rendu compte que dans ses pratiques quotidiennes d'enseignement, il était confronté aux problèmes de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants. Ainsi, il était non seulement confronté au problème du « quoi enseigner ? », c'est-à-dire le savoir à transmettre mais aussi aux difficultés de la manière de faire transmettre ce savoir, « comment enseigner ? ». Selon 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 d'enseignement différencié est né de l'évolution progressive de la reconnaissance de l'élève comme une personne à travers de nombreux écrits. En effet, LEGRAND³, COUSINET⁴, FREINET⁵, OURY⁶ montrent chacun selon son éclairage

² Ce que nous entendons par « *enseignement différencié* » c'est la pédagogie différenciée ou différenciation pédagogique car il s'agit de différentes expressions synonymiques utilisées par différents auteurs pédagogues de la francophonie.

³ 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.

⁴ 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.

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 apprenants qui, par des bilans réguliers, apprennent à s'évaluer en se structurant en groupes de niveaux-matière, etc.

Ph. MEIRIEU, quant à lui, voit l'enseignement différencié 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).

Ainsi, un enseignement différencié 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.

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 commun ».
(RAYMOND, 1987 : 47)

⁵ 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.

⁶ 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 ».

Ph. MEIRIEU, quant à lui, voit l'enseignement différencié 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'Experts⁷ 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 de situations d'enseignement/apprentissage pour les apprenants : le travail collectif, le travail de groupes et le travail individuel en classe entière.

⁷ 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.

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 apprenants 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 apprenants 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 apprenants 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 niveaux ;

Dans la plupart des classes, le rapport apprenants/enseignant est en moyenne 30/1, ce qui laisse assez peu de place à l'interaction entre l'enseignant et chacun des apprenants. Pour remédier à cette situation, il faudra encourager cette interaction entre apprenants 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 apprenants 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 apprenants 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'un enseignement différencié 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 apprenants. 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* ». L'enseignement différencié 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 ».

1.1.1 La finalité et les objectifs de l'enseignement différencié

Comme toute pratique enseignante nouvelle, l'enseignement différencié a pour finalité la réussite des apprenants 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 ;

- L'enseignement différencié contraint l'enseignant à être plus proche de ses apprenants 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 se 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 apprenants bénéficient d'un champ de liberté où ils peuvent choisir, décider, innover et prendre des responsabilités. Ainsi, les apprenants 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.

1.1.2 L'enseignement différencié vu par quelques psychopédagogues

C. FREINET, fondateurs 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 (2004) :

« 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 ».

Ph. PERRENOUD, quant à lui, stipule que dans une classe, l'enseignement différencié 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 apprenants : 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 (2004), 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 ».

1.1.3 Un enseignement centré sur l'élève

Comme toute pédagogie moderne, l'enseignement différencié a pour intérêt exclusif la prise en charge des besoins et capacités des apprenants afin d'ajuster et de régler tout le dispositif de l'enseignement à l'apprentissage. En effet, la centration sur l'élève doit être l'essence même de l'approche différenciée. Comme le soulignent Ch. BARRE DE MINIAC et F. CROS, (1988 :11) :

« 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 ».

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 apprenants 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.

1.1.4 Origines des disparités des niveaux

Il est indéniable 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 augmente, et un fossé se creuse entre les élèves les plus forts et les apprenants 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 nécessaires pour pouvoir suivre sa scolarité. Ce dysfonctionnement, ajouté à l'élargissement du public scolaire (école obligatoire jusqu'à 16 ans), augmente les disparités dans les groupes-classes. Dans ce cas, la tâche de l'enseignant est rendue 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).

1.1.5 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 adaptation⁸ comme indispensable à la poursuite de l'enseignement collectif. À contrario, la différenciation proprement dite, c'est lorsque les apprenants, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes.

1.1.6 Hétérogénéité vs diversité

Selon Ch. PUREN, l'hétérogénéité correspond aux différences entre les apprenants, 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 apprenants doivent tous arriver à un objectif commun.

1.1.7 Types de différences rencontrées chez les apprenants

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

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

Dans un groupe-classe d'une trentaine d'apprenants, 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 apprenants et afin de trouver pour eux des procédés qui vont avec leur capacité à suivre.

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

⁸ La dimension adaptation englobe toutes les pratiques que le/la professeur(e) utilise pour faire de l'apprentissage une activité signifiante et appropriée.

« [...] 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).

1.1.7.2. Des profils d'apprentissage différents

Les chercheurs en psychopédagogie ont découvert que 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 apprenants. 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, [...] ». (2014 : 91).

En effet, dans notre pratique quotidienne d'enseignant, nous remarquons que les apprenants ont des réactions différentes vis-à-vis du contenu d'enseignement, des activités données, des tâches proposées et des compétences à installer. Ces réactions différentes représentent les différents profils d'apprentissage propres aux apprenants. Ils sont au nombre de trois : le visuel, l'auditif et le kinesthésique.

2. 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'apprenants 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.

3. Le profil auditif

Ce profil d'apprenants fait un blocage devant tout ce qui est écrit. Il n'aime pas lire, à fortiori si l'écrit est long. Ces apprenants 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 apprenants 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.

4. 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 apprenants 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 apprenants ont un profil kinesthésique.

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

1.1.7.3. Des enseignements différents

Il est évident que les apprenants 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 n'ayant pas eu les mêmes acquis scolaires ni le même enseignement comme le stipule PRZESMYCKI :

« 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 ». (H.PRZESMYCKI, 2014 : 96).

Cette différence des prérequis est confirmée 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.

1.2 Les domaines de différenciation

Selon Ch. PUREN, l'enseignement différencié nécessite plusieurs domaines de différenciation adaptés aux prédispositions naturelles des apprenants :

« 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 un enseignement différencié sans tenir compte des domaines de différenciation qui sont les suivants :

1.2.1 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 terme d'objectif cognitif spécifique que l'enseignant se fixe. Celui-ci décrit vers quelle compétence les apprenants 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.

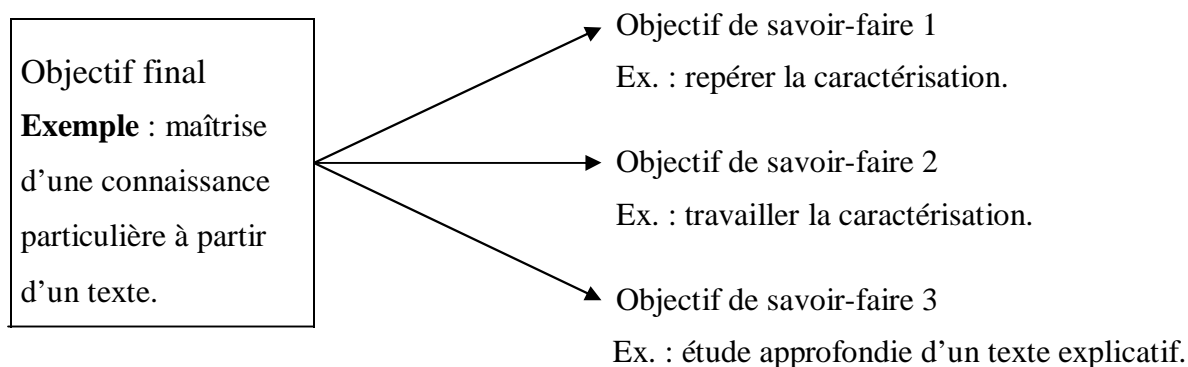


Figure 1 : Représentation de la diversité des objectifs selon les groupes de niveaux

1.2.2 Différenciation des contenus

La différenciation des contenus⁹ d'apprentissage se définit comme suit : les apprenants travaillent chacun ou en groupes sur des contenus différents, définis en termes de savoir ou 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.

⁹ 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.

1.2.3 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 (2003 :70) 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 ».

Ainsi la différenciation des tâches, dans des activités soumis à des sous-groupes d'apprenants 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 apprenants 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.

1.2.4 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 niveaux¹⁰ par rapport à des objectifs à atteindre sous forme de compétences à faire installer (ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir être).

¹⁰ Il s'agit ici d'un enseignement qui prend en charge la pédagogie de groupes et de projet et non pas d'enseignement individualisé.

Selon PRZESMYCKI (1991), l'enseignement différencié est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les apprenants apprennent selon leur propre itinéraire d'appropriation, les savoirs ou les savoir-faire.

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

1. Correction phonétique ; la lecture comme médiation

Dans l'activité de lecture-entraînement, l'enseignant pourra, 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 apprenants bons. Tout autorisant les autres apprenants 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 apprenants qui lisent mal et qui ne maîtrisent pas encore les sons¹¹.

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'apprenants en arrêt dans leur processus. Par exemple, pour les apprenants moyens, il pourra leur proposer un travail de remédiation puis de consolidation en leur proposant une batterie d'exercices. Pour les apprenants faibles revoir les notions non acquises, simplifier la formation de base et remédier aux lacunes.

Pour les apprenants 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

¹¹ Voir lecture-entraînement dans le chapitre : Expérimentation de l'enseignement différencié.

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.

1.3 Quels types d'exercices pour quels types de niveau ?

L'enseignement différencié 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 essayent de prendre en compte les représentations des apprenants et leurs difficultés spécifiques, de faire évoluer leurs connaissances et leurs stratégies ». (Citées par C. GARCIA-DEBANC, 1987 : 4).

1.3.1 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 et souligne le verbe.
- Relève les personnages du texte.

1.3.2 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.

1.3.3 Exercice de production

Ce type d'exercice est destiné au sous-groupe bon. Il consiste à proposer aux apprenants de produire ou de composer des phrases ou des textes courts 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 seraient :

- A 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.

1.4 Types de différenciations

1.4.1 Successive vs simultanée

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

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

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 apprenants la même tâche, néanmoins il varie les procédures, les supports et les aides.

Quant à la différenciation simultanée, elle consiste à proposer aux apprenants 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 apprenants 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 apprenants 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.

1.4.2 Restreinte vs étendue

Toute situation didactique proposée pour un enseignement différencié impose deux types de différenciation. L'une est restreinte l'autre est étendue (PERRENOUD, 1996).

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

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

1.5 Le tutorat, un moyen efficace pour aider l'enseignant dans sa tâche

Pour un enseignant qui pratique un enseignement différencié, il n'est pas toujours facile de s'occuper des différents groupes de niveaux en même temps. L'une des solutions qui

pourrait remédier à cela consiste à solliciter les bons apprenants pour un éventuel tutorat formel et/ou informel¹².

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 apprenants 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.

1.6 L'enseignement différencié : un chemin vers l'autonomie

L'une des finalités de l'enseignement différencié est de mener progressivement les apprenants 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'autonomisation¹³ 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 PUREN dans le schéma 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 apprenants sont dans un continuum d'autonomie puisqu'ils peuvent choisir :

¹² Nous entendons par « tutorat informel » le fait que l'enseignant pourrait déléguer 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.

¹³ 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.

- 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.

Pédagogie différenciée ←————→ **apprentissage autonome**

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

Tableau 1 : Le degré d'interventionnisme entre la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonomie

1.7 Les 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 apprenants forts seront confrontés à des tâches relativement plus difficiles, tandis que les autres apprenants 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 apprenants 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 apprenants 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 l'enseignement différencié : Faire progresser tous les apprenants pour les mener à une autonomie d'apprentissage en fonction de l'évolution de leurs compétences et connaissances.

Nous proposons le tableau ci-dessous pour montrer cette organisation.

|

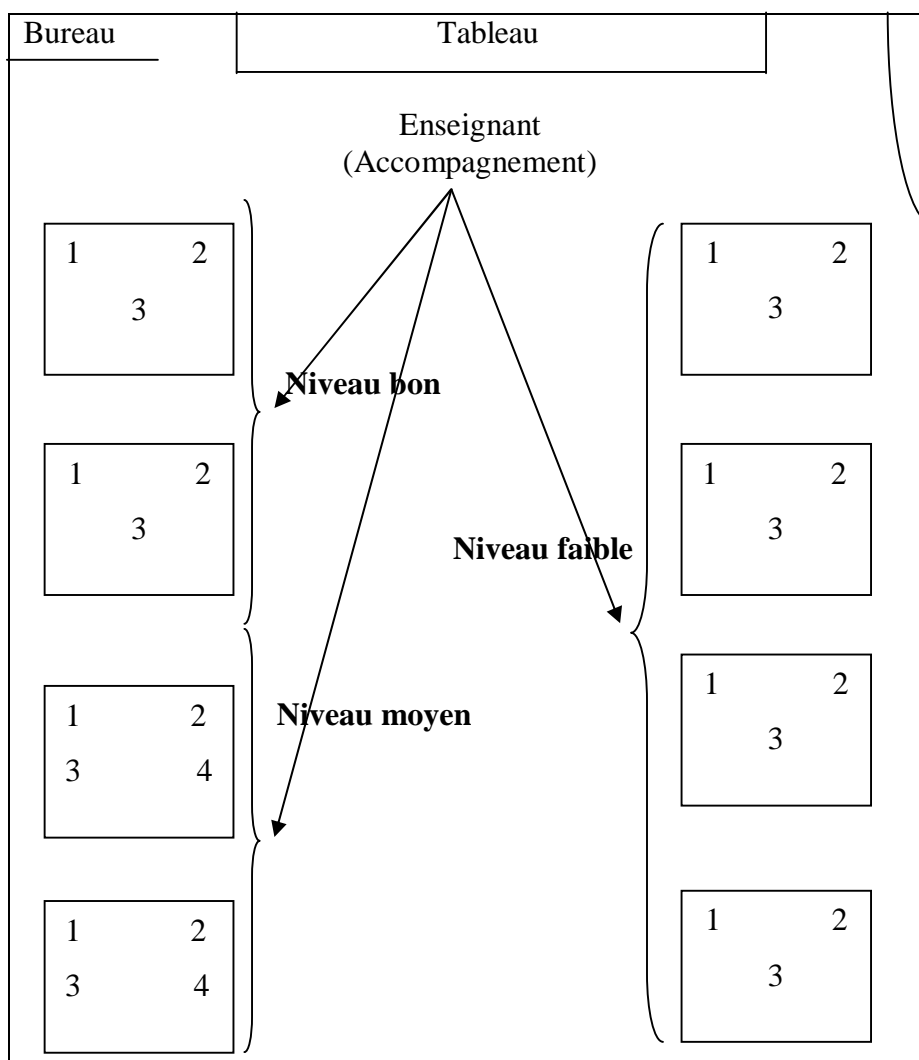


Tableau 2 : Organisation de la classe en groupes de niveaux

1.8 L'enseignement différencié source de motivation

L'enseignant qui pratique la différenciation met en place 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 de niveaux. En effet, les apprenants qui appartiennent à un niveau identique ont tendance à se comprendre, à avoir un même rythme si bien que l'envie de travailler s'installe. 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, placés dans de tels groupes, développent une dynamique de travail. Ils acceptent dans des situations plus ou moins contraignantes une certaine légitimité.

« *La cohésion du groupe détermine la motivation de chacun et son investissement dans le projet commun* ». (J.P. REY, 2000). Les apprenants de la 1^{ère} 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.

1.9 Importance de l'évaluation en contexte d'enseignement différencié

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 apprenants pour leur permettre de progresser. Selon D. STUFFLEBEAM (1980) : « *L'évaluation est une prise d'information en vue de prendre des décisions* ».

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.

1.9.1 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'un enseignement différencié 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, gouv.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.

1.9.2 Évaluation formative : une aide et une amélioration

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 postériori au service de l'élève.

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 apprenants 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. Ainsi, l'élève pourra passer vers une autre séquence afin de terminer son projet.

1.9.3 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'enseignement différencié 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 apprenants (le projet) est destiné à être montré aux autres apprenants, aux parents d'apprenants, à l'administration, etc.

1.10 Difficultés dans la mise en œuvre d'un enseignement différencié

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 difficultés suivantes :

1. Le nombre pléthorique des apprenants de la classe. Il est évident qu'à partir de 30 apprenants le travail de l'enseignant devient pénible s'il veut appliquer un enseignement différencié 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 apprenants qui n'adhèrent pas à cette pratique pédagogique : « phénomène de l'étiquetage » (des apprenants assignés à tel ou tel groupe).
3. L'enseignant qui différencie sa méthode d'enseignement 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.

1.11 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.

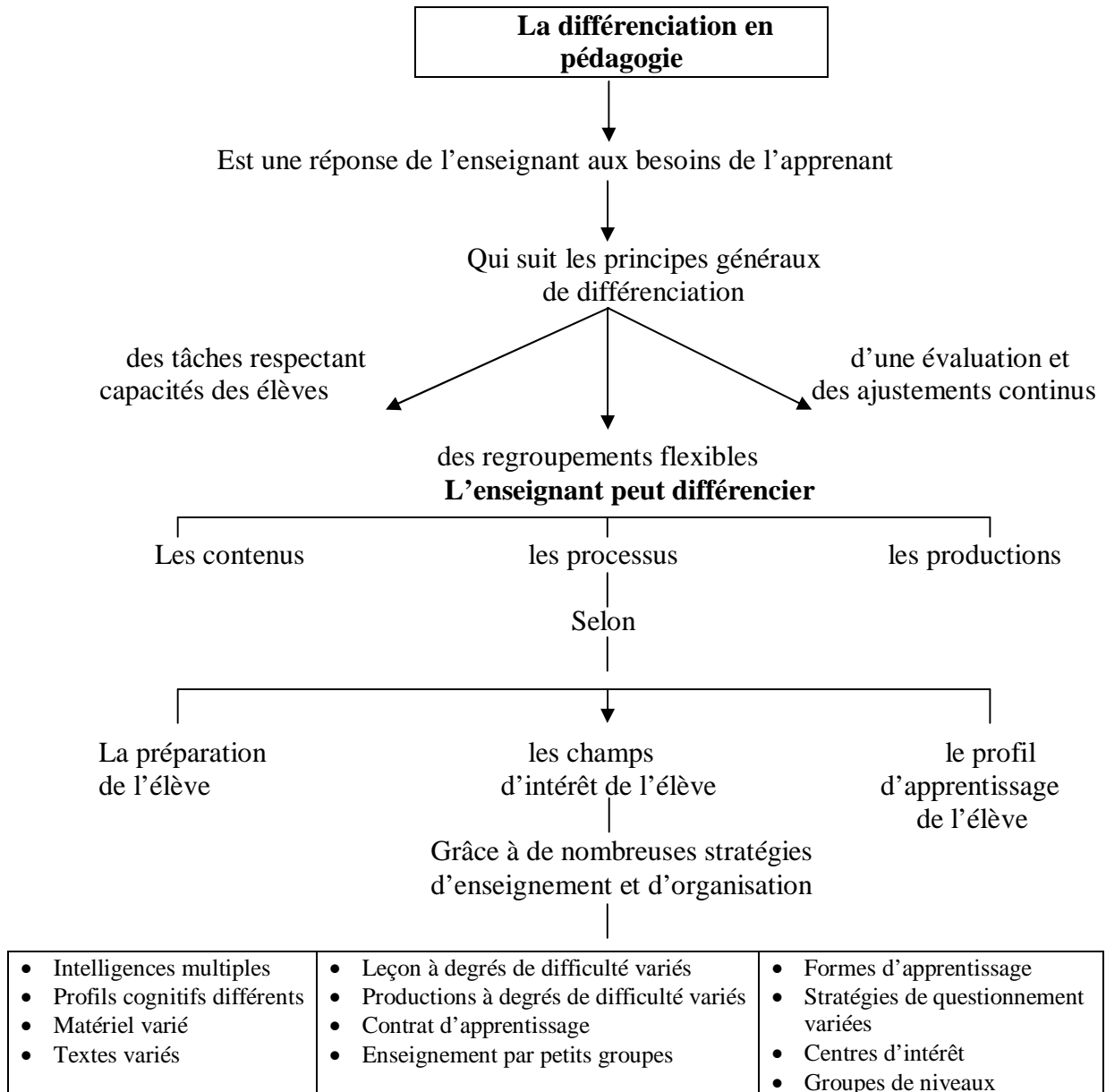


Figure 2 : De C.A. TOMLINSON, La classe différenciée : répondant aux besoins de tous les apprenants, Alexandria, VA, ASCD, 1999.

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 devons, 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 apprenants. Des apprenants qui maîtrisent parfaitement le langage oral ou écrit. Ceux-là ont une intelligence linguistique. Des apprenants 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 apprenants 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 apprenants 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.

5. Des textes différents

Dans une approche différenciée, l'enseignant propose aux apprenants 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.

6. Des leçons à degré de difficulté varié

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

7. Des productions à degré varié

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

8. Un contrat d'apprentissage

L'enseignement différencié 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.

9. Un enseignement par petits groupes

L'enseignement différencié sous-tend un dispositif formé de petits groupes afin que l'apprentissage soit optimal.

10. Des formes d'apprentissage

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

11. 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 apprenants comprennent et réagissent à l'enseignement différencié.

12. Centres d'intérêt

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

13. 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).

Chapitre 2

Cadre méthodologique

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les différentes théories, approches et concepts de la différenciation pédagogique. Nous retiendrons de cette littérature la pertinence de ce processus, mais aussi sa possible mise en œuvre en contexte algérien.

Aussi, allons-nous dans le deuxième chapitre, présenter notre terrain de recherche, et montrer comment conduire une différenciation de l'enseignement, à partir du programme de la 1^{ère} A. M., et plus précisément pour le deuxième projet.

Dans cette partie, nous décrirons la classe expérimentale et nous montrerons comment répartir les apprenants de la classe en groupes de niveaux à partir d'un test de positionnement. Nous présenterons ensuite les principes et techniques de différenciation pédagogique, les domaines de différenciation et enfin, la manière de procéder à cette différenciation dans chaque étape-activité de la séquence.

Notre méthode de recherche sera expérimentale dans le sens où nous allons concevoir une démarche d'enseignement différencié pour la réalisation d'un projet pédagogique en 1^{ère} année du cycle moyen. Cette démarche sera ensuite mise à l'épreuve du terrain avec une classe. Nous signalerons que cette dernière est notre classe réelle (1^{ère} A. M. 6) avec laquelle nous travaillons quotidiennement au sein de l'établissement où nous exerçons, le collège Djilali LIABÈS (Sidi-Bel-Abbès). Par là nous agissons en tant que chercheur et acteur (enseignant).

Dans cette optique, nous définirons pour chaque étape-activité de la séquence des principes de différenciation qui seront appliqués pour le projet.

Enfin, cette expérimentation sera soumise à une évaluation afin d'apprécier son efficacité.

2.1. Notre terrain de recherche : le CEM Djilali LIABÈS de Sidi-Bel-Abbès

La recherche que nous avons menée a été réalisée au sein même de l'établissement où nous exerçons.

Le collège Djilali LIABES est un établissement scolaire public du cycle Moyen. Construit pendant l'époque coloniale (les années 50), il se situe au centre-ville. C'est le plus grand et l'un des plus anciens établissements de la ville de Sidi-Bel-Abbès.

Le personnel durant l'année 2013-2014 est de 40 enseignants, 14 administratifs et 11 agents. Quant au nombre d'apprenants inscrits cette année-là, il se répartit comme suit :

Filles	Garçons	Total
327	409	736

Il est à souligner que le nombre d'inscrits en 1ère A. M. est important. Ceci est dû principalement au taux de réussite des apprenants du primaire à l'examen du 6^{ème} : Taux qui avoisine les 100% de passage.

En 1ère A. M., le nombre de garçons est nettement supérieur à celui des filles¹⁴, comme nous pouvons le remarquer dans le tableau ci-dessous.

Classes	Garçons	Filles	Nombre d'apprenants
1ère année	120	82	202

2.2. Programme de français du premier palier

Le premier palier qui fait l'objet de notre recherche correspond à la première année du cycle Moyen. C'est une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants, etc.). Dans cet esprit l'enseignement du FLE à ce niveau a pour objectifs :

¹⁴ **Remarque** : Le nombre des garçons est plus important que celui des filles à cause du redoublement. Les filles ont généralement un taux de réussite plus important et passent plus vite au niveau supérieur.

« De permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type informatif, explicatif et prescriptif ». (Programme de la 1^{ère} année Moyenne, français, 2013).

Le programme de français en 1^{ère} A. M. comprend trois projets à discuter (négocier) et à faire réaliser en classe par les apprenants à travers des séquences qui leur fourniront les outils langagiers qu'ils pourront réinvestir dans des productions orales et écrites. Ces projets visent à installer des compétences à informer, à expliquer et à prescrire. Ces projets se présentent ainsi :

Informer
<p>Projet 1 : Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations Concernant ma classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séquence 1 : Se présenter. ▪ Séquence 2 : Présenter quelqu'un. ▪ Séquence 3 : Présenter un lieu.
Informer et expliquer
<p>Projet 2 : Je réalise un panneau-affiche pour informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séquence 1 : informer sur les problèmes liés à l'environnement. ▪ Séquence 2 : Expliquer la nécessité de préserver l'environnement.
Informer, expliquer, prescrire
<p>Projet 3 : Je rédige une liste d'instructions pour indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séquence 1 : Respecter les règles d'un jeu. ▪ Séquence 2 : Donner des conseils pour éviter un danger. ▪ Séquence 3 : Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.

Tableau 3 : Projets à réaliser en 1^{ère} A.M.

2.3. Compétences à installer en 1ère A. M.

2.3.1. De la compétence globale aux compétences terminales

2.3.1.1. Compétence globale

À la fin de son parcours scolaire, l'élève de 1ère A. M. sera amené à produire d'une manière autonome et personnelle dans des situations diverses des discours oraux ou écrits qui relèvent de l'informatif, de l'explicatif et du prescriptif :

« Au terme du **1^e palier**, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, **des textes relevant de l'informatif, l'explicatif et du prescriptif** ». (Programme de la 1^{ère} année Moyenne, français, 2013). ¹⁵

2.3.1.2. Niveaux de compétences

Le niveau de compétence est une étape intermédiaire que l'élève devra atteindre et qui sera validée par l'enseignant afin qu'il puisse passer à une autre étape et ainsi de suite pour arriver à la compétence terminale.

« **Le niveau de compétence** décrit un **degré** d'acquisition de la compétence terminale ; il est **une étape** intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un socle, (un acquis validé) sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition du niveau suivant et ainsi de suite ». (Programme de la 1^{ère} année Moyenne, français, 2013).

Les schémas ci-dessous montrent ce continuum

¹⁵ **Remarque** : si la description n'est pas choisie comme type de texte à comprendre et à produire, c'est parce qu'elle est prise en charge durant les quatre années du cycle Moyen au service des autres types de textes.

▪ **Projet 1**

<p>C. T. 1 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.</p>		
<p>Niveau de compétence 1 : L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur soi pour se faire connaître.</p>	<p>Niveau de compétence 2 : L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur quelqu'un pour le faire connaître.</p>	<p>Niveau de compétence 3 : L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur un lieu de son environnement pour le faire connaître.</p>

▪ **Projet 2**

<p>C. T. 2 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	
<p>Niveau de compétence 1 : L'élève est capable de produire oralement et par écrit un texte qui informe sur les problèmes liés à l'environnement.</p>	<p>Niveau de compétence 2 : L'élève est capable d'expliquer oralement et par écrit la nécessité de préserver l'environnement.</p>

▪ **Projet 3**

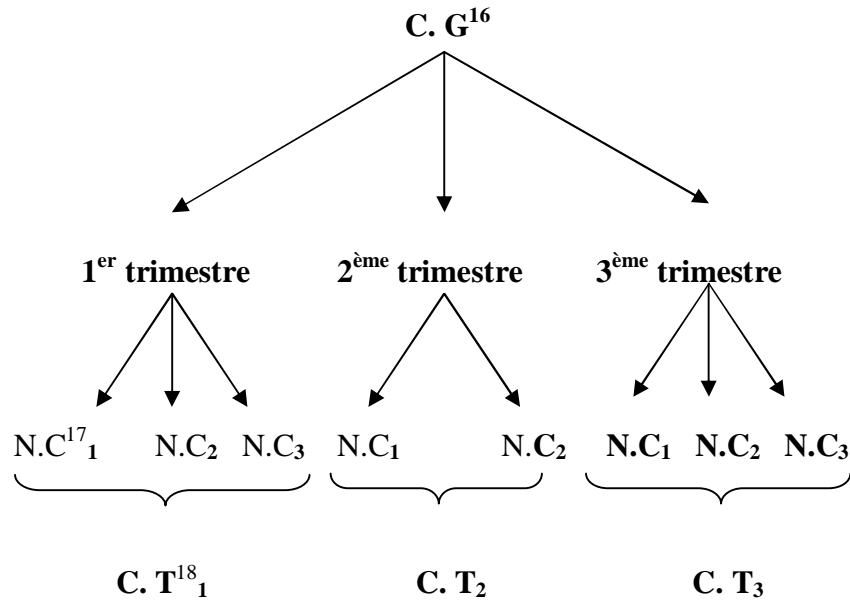
<p>C. T. 3 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui prescrivent.</p>		
<p>1. Niveau de compétence 1 : L'élève est capable d'expliquer à quelqu'un le fonctionnement/ l'utilisation d'un appareil / d'un produit / les règles d'un jeu.</p>	<p>Niveau de compétence 2 : L'élève est capable d'expliquer à quelqu'un l'attitude à suivre pour éviter un danger, une maladie, une sanction.</p>	<p>Niveau de compétence 3 : L'élève est capable de fournir des indications pour accomplir une opération (réalisation de recettes de cuisine, montage/démontage d'un appareil, plantation d'un arbre...)</p>

2.3.1.3. Compétences terminales

Au terme de chaque trimestre ou projet pédagogique, l'élève doit acquérir des connaissances et des compétences qui lui permettent de produire à l'oral et à l'écrit le modèle discursif (type de texte) étudié. Ainsi, Il y a autant de compétences terminales que de projets à réaliser. C'est ce que présente le schéma ci-dessous :

Projet 1	Projet 2	Projet 3
<p>CT1 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent.</p>	<p>CT2 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	<p>CT3 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui explique et qui prescrivent.</p>

**Exemple : schéma des compétences à installer dans le 1^{er} palier
de l'enseignement du FLE.**



Reprenons les différentes parties du schéma ci-dessus et essayons de les expliciter :

1. La compétence globale décrit ce que l'élève devra être capable de réaliser au terme d'un cursus scolaire défini (premier palier). En d'autres termes il est le profil de sortie de la 1^{ère} A. M.
2. Les niveaux de compétences décrivent les étapes ou les degrés d'acquisition des compétences intermédiaires pour accéder à d'autres pour aboutir à la compétence terminale. En d'autres termes ce sont les objectifs à atteindre à la fin de chaque séquence.
3. La compétence terminale traduit la compétence que l'élève devra acquérir à la fin de chaque projet pédagogique. Elle est une étape intermédiaire vers l'acquisition de la compétence globale. En d'autres termes, c'est l'objectif final d'une période d'enseignement/apprentissage trimestrielle.

¹⁶ Compétence globale.

¹⁷ Niveau de compétence.

¹⁸ Compétence terminale.

2.4. Description du projet 2

C'est ce projet qui, rappelons-le, fait l'objet de notre expérimentation.

2.4.1. Objectifs du projet

Définir des objectifs pédagogiques, c'est décrire ce que l'élève devra être capable de faire à la fin du projet (période d'enseignement qui dure généralement un trimestre). C'est dans cette perspective que l'objectif final du projet 2 consiste à :

- Amener l'élève à réaliser un panneau-affiche pour informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement.

Pour parvenir à cet objectif final, l'élève devra réussir deux séquences pédagogiques ayant chacune un objectif spécifique intermédiaire à atteindre :

- Amener l'élève à informer sur les problèmes liés à l'environnement.
- Amener l'élève à expliquer la nécessité de préserver l'environnement.

2.4.2. Planification du projet : organisation en séquences et en activités

Informer et expliquer			
Projet 2 : Réaliser un panneau-affiche pour informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement.			
Séquence 1 : Informer sur les problèmes liés à l'environnement.			
Négociation et planification du projet.			
Oral L'environnement : Causes et conséquences de la pollution/ 1 ^{er} jet	Compréh. de l'écrit Texte : L'environnement	Lecture orale Texte : L'étang	Vocabulaire Les procédés d'explication : - Définition - Reformulation
Grammaire l'expression de la cause : car / parce que / puisque /comme.	Conjugaison Le passé composé	Orthographe Accord du P.P employé avec Être	Préparation à l'écrit Activités d'écriture Présentation de sites naturels

Informers et expliquer			
Projet 2 : Réaliser un panneau-affiche pour informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement.			
Production écrite 2 ^{ème} jet : Expression écrite N°1	Travaux dirigés	Compte-rendu Correction de l'E.E. - Évaluation - Remédiation	Station projet J'élabore mon projet
Séquence 2 : Expliquer la nécessité de préserver l'environnement.			
Oral L'environnement : Les phénomènes naturels : le cycle de l'eau /1 ^{er} jet	Compréh. de l'écrit Texte : L'eau	Lecture orale Texte : Les déchets.	Vocabulaire Les procédés d'explication : - Caractérisation
Grammaire l'expression de la chronologie : D'abord / puis /ensuite enfin... .	Conjugaison Le futur simple de l'indicatif : V. du 1 ^{er} et 2 ^{ème} gr. Être / Avoir.	Orthographe Accord du P.P employé avec Avoir	Préparation à l'écrit Activités d'écriture Production de textes explicatifs (protection de l'environnement).
Production écrite 2 ^{ème} jet : Expression écrite N°1	Travaux dirigés¹⁹	Compte-rendu Correction de l'EE - Évaluation - Remédiation	Station projet J'écris mon projet
Finalisation du projet Séquence 1 + séquence 2			

Tableau 4 : Organisation du projet 2 en séquences et en activités

¹⁹ **Remarque** : « Les travaux dirigés » est une nouvelle séance introduite dès l'année scolaire 2014- 2015. Cependant, en aucun cas elle ne doit servir de complément de cours ni avoir un lien avec le projet en question. C'est une séance de détente et d'activités ludiques : une fois par semaine, les élèves sont pris par demi-classe, l'enseignant leur propose l'utilisation du dictionnaire pour trouver des mots, des jeux de saynètes, des mots croisés ou fléchés, des chansons, etc.

2.4.3. Tâche finale à réaliser

L'intitulé du projet que nous allons 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.

Informier et expliquer
<p>Projet 2 : Je réalise un panneau-affiche pour informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Séquence 1 : informer sur les problèmes liés à l'environnement. ▪ Séquence 2 : Expliquer la nécessité de préserver l'environnement.

2.4.4. Compétences à installer dans le projet 2

La compétence globale à installer chez les apprenants en 1ère A. M., c'est de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'informatif, l'explicatif et du productif. C'est à travers cette continuité qu'au terme du projet 2, l'élève sera capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes qui informent et qui expliquent.

2.4.5. Compétences disciplinaires à installer dans le projet

2.4.5.1. Niveaux de compétences dans le 2ème trimestre

Nous rappelons que le niveau de compétence décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale ; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un socle, (un acquis validé) sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition du niveau suivant et ainsi de suite.

2.4.5.2. Compétence terminale du 2ème trimestre

L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui **informent**, qui **expliquent** et qui ont pour thème la préservation de l'environnement.

Le tableau ci-dessous le montre :

<p>C. T. 2 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent.</p>	
<p>Niveau de compétence 1 : L'élève est capable de présenter oralement et par écrit un site naturel (une forêt, un lac, une oasis, etc.).</p>	<p>Niveau de compétence 2 : L'élève est capable d'informer et d'expliquer la nécessité de préserver un site naturel.</p>

2.4.6. Contenus et exemples d'activités :

2.4.6.1. Contenus

Les contenus proposés dans le tableau ci-dessous devront permettre l'acquisition des compétences programmées pour la 1^è AM. Ils ne feront pas l'objet d'études ni d'évaluation pour eux-mêmes (cours magistraux) mais seront abordés au service des compétences retenues, dans des activités dans lesquelles l'élève est au centre afin que ce dernier puisse se les approprier et les mobiliser comme ressources dans l'exercice des compétences prévues.

Il va sans dire que l'évaluation diagnostique de début d'année doit permettre d'identifier les acquis réels du primaire, et les besoins des apprenants pour aborder le nouveau programme. Ces besoins (insuffisances en conjugaison, en vocabulaire, en orthographe, en lecture, ...) doivent être pris en charge à travers leur programmation tout au long de l'année.

C'est ainsi que seront assurées l'**homogénéisation et l'adaptation**, qui sont les objectifs prioritaires du 1^{er} palier.

2.4.6.2. Activités d'apprentissages

Ces activités visent l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'apprentissage. Dans l'activité : « Écouter un énoncé oral pour extraire l'information essentielle », l'élève doit écouter (ceci est l'activité) pour *extraire l'information essentielle* (ceci est l'objectif d'apprentissage).

Elles sont données à titre indicatif. L'enseignant choisit les activités, dans les quatre domaines (oral/réception, oral/production, écrit/réception, écrit/production) en fonction des compétences programmées. Il peut, par ailleurs, en fonction de la réalité de sa classe, faire

éclater certaines activités en activités moins complexes ou en associer deux ou trois pour atteindre des objectifs d'apprentissage supérieurs.

Exemple :

L'activité « Écouter un énoncé oral pour extraire le thème de l'information » peut être associée à l'activité « Écouter un énoncé oral pour extraire les informations essentielles ».

La correspondance entre la compétence à installer, les notions qui lui sont nécessaires et les activités qui permettent son installation est établie dans le tableau ci-dessous.²⁰

Compétences Terminales	Contenus		Exemples d'activités
	Niveau de la situation de communication : qui parle ? à qui ? de quoi ? dans quel but ?		
	Niveau textuel	Niveau phrastique	
CT2 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui expliquent .	<ul style="list-style-type: none"> - L'image du texte visuelle est sonore : - Titre / sous-titre / source - Illustration (image, schéma...). - Typographie : les caractères, la ponctuation (les deux points, les tirets), la numérotation. - Les amorces : début de paragraphes,... - Les éléments prosodiques : pauses, intonation, rythme, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation : les deux points, les tirets, les parenthèses, la virgule, le point. -La nominalisation -La phrase verbale/non verbale - La pronominalisation (le pronom personnel sujet) - La définition - La synonymie - la formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Écouter un énoncé explicatif pour identifier le thème de l'explication. - Écouter une explication en vue de la reformuler. - Prendre la parole pour compléter un

²⁰ Programme de la première année moyenne_ Français 2010.

	<ul style="list-style-type: none"> - La progression textuelle : thème et propos - La progression à thème constant. - La substitution grammaticale et lexicale. - La progression logique/chronologique. 	<ul style="list-style-type: none"> - La reformulation des mots par affixation, dérivation - Les champs lexicaux - La substitution lexicale - L'expansion du nom par l'adjectif qualificatif et par le complément du nom - Les valeurs du présent de l'indicatif (présent temporel et présent de vérité générale) - L'accord sujet verbe - L'accord de l'adjectif qualificatif épithète et attribut - Les types de phrases : déclarative -affirmative / déclarative- négative - La phrase avec « parce que » (pour l'explication) - L'expression de la chronologie (succession des informations, des 	<p>énoncé informatif lu par une explication.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire un énoncé pour identifier l'ordre des étapes d'un processus. - Rédiger un énoncé pour traduire en texte des schémas, des graphes, des tableaux. - Expliquer un mot (donner sa définition, son origine, un exemple en contexte).
--	--	---	---

		étapes) - La localisation dans le temps et dans l'espace : les verbes de localisation les prépositions et les locutions prépositives les adverbes - le vocabulaire pour : reformuler/ expliquer/ comparer (comme, plus... que, moins... que).	
--	--	--	--

Tableau 5 : correspondance entre compétences, notions et activités dans le projet

2.4.7. Thèmes et supports

2.4.7.1. Thèmes :

Dans le prolongement du primaire, il s'agira de privilégier les grands thèmes : le préadolescent et son environnement immédiat, ses centres d'intérêt, ses rapports à la cité, à son pays et au monde. Les textes supports, les activités elles-mêmes, les projets à réaliser doivent s'inscrire dans cet esprit.²¹

2.4.7.2. Supports possibles :

Les supports retenus par l'enseignant doivent être authentiques, adaptés aux différents niveaux des apprenants (textes comprenant par exemple 100 à 150 mots). Aussi faut-il qu'ils soient en relation avec les thèmes retenus tels que :

²¹ Programme de la première année moyenne_ Français 2010.

- Textes authentiques ayant pour thèmes la présentation et la protection de sites naturels divers.
- Photos ou gravures de différents sites naturels (lac, montagnes, mer, océan, oasis, etc.).
- Dépliant et prospectus pour sauvegarder la nature.
- Poèmes sur la préservation de la nature.
- Documents audiovisuels sur la nature.

2.5. Description de la classe expérimentale

L'approche différenciée prend en compte en amont l'hétérogénéité de la classe. Afin de bien connaître le profil exact de la classe, il faut cerner les différents types de différences :

- Différence des niveaux
- Différence de l'enseignement

Selon Ch. PUREN (2002: 58) « *l'enseignant est supposé devoir adapter son enseignement à l'hétérogénéité de ses élèves ou mettre à profit leurs diversité.* »

2.5.1. Test de positionnement et répartition en groupes de niveaux

Le test de positionnement est un levier essentiel pour la mise en œuvre d'un enseignement différencié. Ce dernier permet à l'enseignant de connaître les acquis scolaires de chacun et de cerner les disparités de compétences et de savoir-faire dans les différents domaines ainsi que dans les processus d'apprentissage. Pour ce faire nous avons procédé à une évaluation diagnostique en amont qui cible certaines compétences significatives et susceptibles d'être acquises par l'élève à sa sortie de l'école primaire.

Nous avons conçu un test de positionnement (cf. annexe 2 p.162) de telle façon qu'il traite d'une manière globale de certaines notions importantes apprises au primaire. Ce test d'évaluation se compose d'un texte adapté au niveau des apprenants suivie d'une première partie d'essai qui permet à l'élève de se familiariser avec le genre du questionnaire (QCM), d'une séquence de compréhension de l'écrit sous forme de questions sur le texte qui visent également les connaissances métalinguistiques (le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe) et enfin d'une expression écrite donnée sous forme de situation d'intégration.

D. COLTIER et al. (1987 : 41) rappellent au sujet de l'évaluation diagnostique, « La question est, à ce stade, d'analyser qualitativement les capacités initiales des apprenants : fixer les premiers repères en matière de compétences linguistique et textuelle, afin d'en dégager des axes d'apprentissage, si possible diversifiés ». C'est-à-dire ici appropriés aux capacités multiformes et interdépendantes du « savoir-informer et expliquer ».

Ce test de positionnement a pour but de répartir la classe en trois groupes de niveau différents : les Bons, les Moyens et les Faibles afin d'amorcer notre expérimentation à savoir la pratique d'un enseignement différencié dans une classe de FLE. (cf. tableau organisation en groupes de niveaux p.37).

Classe			
Apprenants	Notes	Apprenants	Notes
E1	18	E14	09
E2	10.33	E15	11
E3	13	E16	10.33
E4	08.66	E17	11
E5	12.66	E18	11.66
E6	06.66	E19	06
E7	09	E20	06
E8	03.33	E21	13
E9	11.66	E22	11.66
E10	13.66	E23	08.33
E11	08	E24	09.66
E12	12	E25	15.33
E13	11.33	E26	08.66
Moyenne générale : 10.39			

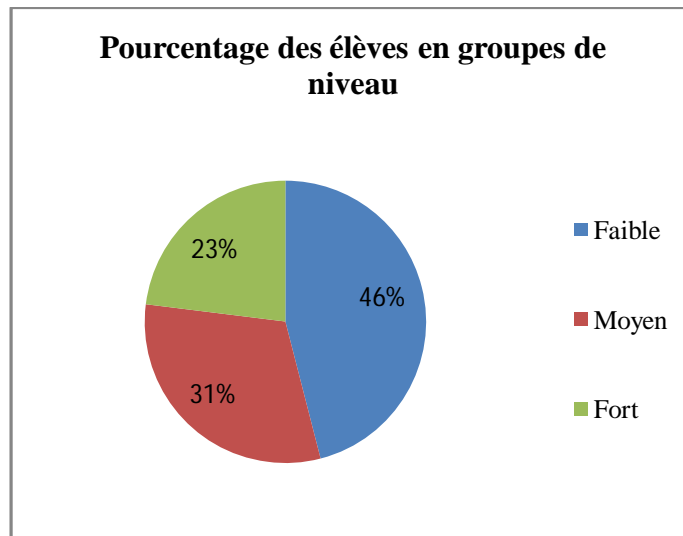
Tableau 6 : Résultats de l'évaluation diagnostique et la moyenne de la classe

En nous basant sur les résultats et la moyenne obtenue au test de positionnement, nous avons procédé à une répartition des apprenants en trois niveaux, Faible – Moyen – Bon, comme le montre le tableau ci-dessous.

Faible		Moyen		Bon			
0	→ 9.99	10	→ 11,99	12	→ 18	+ 10	%
12		08		06		14/26	53.84%

Tableau 7 : Répartition en groupes de niveaux

L'intervalle 0 → 9, 99 comprend en réalité des apprenants qui ont une moyenne supérieure ou égale à 6/20, mis à part un apprenant qui a 03, 33 ;



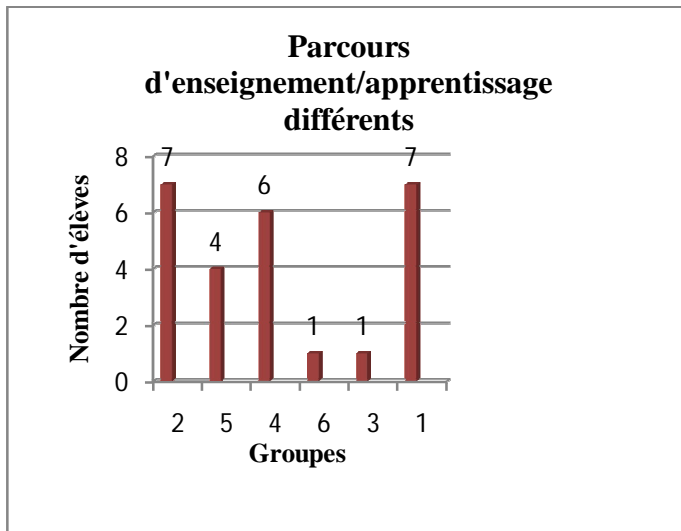
Commentaire :

Le tableau ci-dessus montre l'hétérogénéité des niveaux des apprenants : 08 d'entre eux (soit 31% de la classe) ont un niveau moyen. 06 apprenants (soit 23%) ont un bon niveau. Cependant un groupe de 12 apprenants (soit 46% de l'effectif) a un niveau faible. En somme, 53.84% des apprenants ont eu la moyenne au test.

2.5.2. Des parcours d'enseignement/apprentissage différents

N°	Écoles de provenance	Nombre d'apprenants
01	Tallouti AEK	07
02	El Ghazali	07
03	Karama Ghalème	01
04	Ibn Khaldoun	06
05	Cheikh Ould Merabet	04
06	Boussalhoum AEK	01

Tableau : 8 Différentes écoles primaires d'origine

**Commentaire :**

Le tableau ci-dessus montre les différentes écoles de provenances des apprenants. Ce qui nous pousse à penser que les apprenants n'ont pas eu le même enseignement, ou du moins la même qualité d'enseignement car les différents groupes avaient chacun un enseignant différent au primaire. L'enseignant qui les prend en charge doit donc prendre en considération ce facteur d'inégalité de l'acquisition des connaissances antérieures. Il se doit donc de combler les lacunes pour les uns et de consolider les acquis pour les autres.

Notre choix s'est porté sur la 1^{ère} A. M. pour diverses raisons. Dans le nouveau programme, ce niveau est considéré comme le premier palier ou palier d'homogénéisation et d'adaptation (programme de la 1^{ère} année Moyenne, français, 2010). La première année est une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants, etc.).

Dans cet esprit l'enseignement du français en 1^{ère} A. M. a pour objectif, de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de types informatif, explicatif et prescriptif.²²

²²Ibid.

2.6. Principes et techniques de différenciation pédagogique dans une séquence d'apprentissage

Nous présentons, ci-après (sections 2.6, 2.7 et 2.8), les principes de différenciation pédagogiques que nous comptons appliquer pour la réalisation d'une séquence pédagogique. Ces principes pourraient être généralisés en classe de FLE. Ils prennent en compte l'hétérogénéité du groupe classe, aussi, pourraient-ils inspirer un travail en équipe pour la réalisation d'un projet pédagogique. Voici les étapes initiales de cette démarche :

1. Présenter le projet pédagogique aux apprenants, négocier avec eux les modalités de sa réalisation et communiquer les types de situations que chacun devra maîtriser en fin de projet pour atteindre les objectifs assignés²³ ;
2. former trois sous-groupes d'apprenants de niveaux différents en fonction des résultats du test de positionnement effectué au début de l'année scolaire. Les groupes de niveaux sont au nombre de trois : Faible / Moyen / Bon (différenciation du dispositif et de la structure de regroupement des apprenants) ;
3. Après l'étape de négociation du projet, laisser les apprenants de niveau homogène se regrouper par affinité mais tout en respectant l'équilibre des sous-groupes (pas plus de quatre apprenants). Selon BATTUT. E et BENSIMHON. D, « *Pour qu'un enfant soit en condition favorable d'apprentissage, il faut qu'il se sente bien au sein du groupe dans lequel il est associé* » (cités par David. C., 2007 : n. p.).
4. Proposer à tous les sous-groupes de niveaux le même thème général²⁴ mais avec des sous-thèmes différents, adaptés à leurs niveaux de maîtrise de la langue afin de créer un intérêt ; donc une motivation (différenciation du contenu culturel²⁵). Par exemple, lorsque la production finale consiste à « Expliquer la nécessité de préserver l'environnement », les groupes de niveaux peuvent choisir entre les différents sous-thèmes qui sont les sites naturels à protéger : la mer, la montagne, la forêt, etc.

²³ Dès le départ, il faut que l'élève sache et comprenne ce qui est attendu de lui à la fin du projet.

²⁴ Ce que nous appelons *thème*, c'est la tâche finale à réaliser. Nous appelons *sous-thème*, les différentes déclinaisons de cette tâche par les différents groupes.

²⁵ Nous précisons qu'il s'agit de contenu culturel qui consiste à ce que les élèves n'aient pas les mêmes sous-thèmes. À contrario, le contenu linguistique est le même pour tous car nous sommes contraint de respecter le programme officiel.

2.7. Comment différencier l'enseignement dans une séquence pédagogique ?

La séquence est une étape d'un projet. Chaque séquence présente divers enseignements d'activités tels que l'oral, la lecture, le vocabulaire, ... l'écriture. Toutes ces étapes/activités peuvent faire l'objet de différenciation pédagogique.

Un enseignement différencié consiste à appliquer une approche différenciée²⁶ susceptible de prendre en charge les différents niveaux des apprenants dans chacune de ces étapes/activités dans le but de faciliter le travail des apprenants en classe.

Nous préconisons une différenciation pédagogique basée sur une approche socioconstructiviste où l'élève apprend en groupes pour découvrir de nouveaux concepts et construire de nouveaux savoirs, où les sous-groupes (en contexte d'interaction et d'étayage) s'organisent autour d'un même objectif final. Toutefois, les apprenants utilisent différents outils et situations d'apprentissage pour que chaque groupe de niveau ait la façon qui lui convient le mieux pour travailler et apprendre à apprendre. Ainsi, l'enseignant propose aux apprenants des tâches différentes tout en variant les procédures, les supports, les aides et l'enseignement.

Nous proposons ci-dessous un tableau qui résume la situation.

Domaines de différenciation Activités	Les Objectifs	Les tâches	Les aides et guidages	Les contenus	Les productions	L'évaluation
l'oral	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon
Compréh. de l'écrit	Faible Moye Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon
Lecture orale	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon
Vocabulaire	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon

²⁶ Voir définitions de l'enseignement différencié, p. 17 – 18.

Domaines de différenciation Activités	Les Objectifs	Les tâches	Les aides et guidages	Les contenus	Les productions	L'évaluation
Grammaire	Faible Moye Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon
Conjugaison	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon
Orthographe	Faible Moye Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon
Activités écrites	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon

Tableau 9 : Schéma général de la prise en charge de l'enseignement différencié dans une séquence.

Étape-activité	
Groupes de niveaux	Domaines de différenciation
Faible	– Objectifs ²⁷ – Contenus
Moyen	– Tâches – Aides et guidages
Fort	– Productions – Types d'exercices – Évaluations

Tableau 10 : Schéma de la prise en charge de l'enseignement différencié dans une étape-activité

²⁷ Nous rappelons ici que l'objectif est spécifique à la tâche proposée et en relation avec l'objectif de la séance (activité), explicité clairement au début de l'enseignement/apprentissage sous la forme orale ou écrite sur les feuilles distribuées en fonction des niveaux, des besoins et des motivations des groupes. Il n'est nullement le projet à réaliser.

2.8. Pratique de la différenciation dans les différentes étapes de la séquence

2.8.1. Étape I : Présentation et négociation collective du projet

En premier lieu, le projet fera l'objet d'une négociation collective. En effet, ayant déjà été présenté sous la forme d'une situation-problème, le projet sera défini à partir de son contexte de communication avant que les apprenants ne choisissent, dans une expression claire et spontanée, à la fois les thèmes et la forme de la production.

Dans cette étape, l'enseignant conduit le groupe-classe vers la même tâche finale de la séquence, du point de vue du type du discours à produire (en l'occurrence, réaliser un panneau-affiche pour sensibiliser à la nécessité de préserver l'environnement). Cependant, les groupes de niveaux conçoivent cette tâche en fonction de sous-thèmes divers.

Exemple :

Pour le groupe de niveau Faible, un thème élémentaire avec un contenu linguistique et culturel relativement simple et accessible tel que, par exemple, le sous-thèmes de la « classe » qui est un environnement concret et immédiat pour les apprenants. En effet, ils sont en contact permanent avec le vocabulaire relatif à la classe, qu'ils utilisent presque quotidiennement : professeur, tableau, tables, bureau, apprenants, papier, etc. Nous présentons ci-dessous comment le CECR²⁸ décrit les compétences à installer dans le niveau élémentaire (A1, A2) :

« Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs ». (CECR, 2001 :26)

L'objectif assigné sera d'amener les apprenants à réaliser par exemple un texte explicatif montrant comment protéger et préserver l'espace-classe. Il est possible aussi de proposer le même sous-thème pour tous mais à degré de difficulté différent. Pour les supports, l'enseignant leur demandera d'apporter des livres, des photos ou des gravures de salles de classes propres et/ou sales et leur rappellera aussi que la présence dans la classe d'une corbeille à papiers signifie que l'espace-classe doit être préservé. La production sera simple et

²⁸ Cadre européen commun de référence pour les langues.

courte avec des mots qu'ils ont l'habitude d'entendre et d'employer. Enfin, l'évaluation critériée ciblera quelques compétences relativement faciles à installer telles que la production de phrases simples, la ponctuation, etc.

Pour le groupe de niveau Moyen, un sous-thème un peu plus difficile que celui du groupe de niveau faible tel que celui de la « forêt » avec un contenu linguistique et culturel mieux élaboré comme le champ lexical de la forêt. L'objectif visé pour ce groupe de niveau sera de les amener à expliquer la nécessité de protéger la forêt. Il leur est demandé de ramener des ouvrages, des photos et des gravures de forêts, d'arbres et d'animaux qui y vivent. La production demandée sera différentes de celle du groupe de niveau faible car elle visera à produire un texte explicatif à dominance informative sur la nécessité de préserver la forêt. L'évaluation critériée sera différente puisque le sous-thème est différent ; plus difficile. Entre autres, le contenu linguistique sera plus exigeant car il s'agira d'utiliser un vocabulaire que les apprenants n'ont pas l'habitude d'utiliser.

Pour le groupe de niveau Bon, nous proposons un sous-thème qui demande plus d'effort de compréhension, une recherche plus approfondie telle que la préservation du littoral, de la mer ou des océans. Les apprenants s'imprègnent d'un champ lexical nouveau, qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre ou d'employer. Le processus adopté sera d'apporter des supports documentaires sonores et/ou visuels qui traitent de cette problématique et la nécessité de préserver et protéger ces sites naturels. Aussi faut-il montrer comment il faut les protéger. Ainsi la production demandée sera adaptée au niveau et aux besoins des apprenants forts.

2.8.2. Étape II : les activités d'enseignement/apprentissage

Nous présentons ci-après les techniques de différenciation pour les différentes activités qui composent la séquence.

2.8.2.1. Oral

Cette séance se subdivise en deux rubriques. La première permettant de développer les capacités d'écoute et de compréhension de l'oral à partir un document audio, d'une vidéo ou de la voix de l'enseignant. La deuxième comporte des activités d'expression orale. À partir d'un support (image, photo, ...), l'élève prendra la parole pour produire des énoncés oraux afin de communiquer avec son enseignant ou ses pairs.

2.8.2.2. Compréhension orale

Généralement, cette activité se fait à partir d'un document sonore. À défaut, la voix de l'enseignant. Cette séance dure environ 45 min.

L'objectif est d'amener l'élève à comprendre ce qu'il entend, c'est-à-dire lui faire acquérir progressivement des stratégies d'écoute et de compréhension d'un discours oral.

Ces objectifs sont d'ordres lexical, phonétique, discursif, morphosyntaxique et socioculturel.

Dans cette étape de compréhension orale, l'enseignant procède par une première phase où les supports et les contenus seront identiques pour tout le groupe-classe. Puis, une deuxième phase où les questionnaires seront de difficultés croissantes selon les trois groupes de niveaux (Faible – Moyen – Fort). Comment procéder ?

1) Ce qui va être commun :

Pendant le temps collectif :

L'enseignant propose un même document sonore à écouter/comprendre à tous les groupes de niveaux ayant :

- Un contenu identique puisque toute la classe écoute le même document sonore.
- La partie compréhension globale du document (questions) sera également identique. Une première écoute pour toute la classe puis demander aux apprenants de trouver les réponses qui permettent une compréhension globale (non détaillée) du discours écouté.
Exemple : des questions pour trouver le thème, les personnages, les lieux, etc.

2) Ce qui va être l'objet de différenciation :

▪ **Pendant le temps de travail en groupes de niveaux : Faibles / Moyens / Forts :**

L'enseignant prend en charge la différenciation en proposant une deuxième écoute (groupes séparés).

La différenciation se réalise essentiellement au niveau de la conception du questionnaire de compréhension. Les questions qu'il comporte ont pour but de guider l'élève dans la compréhension et, dans le même temps, de l'évaluer. Cette différenciation au niveau du questionnaire de compréhension se réalise à deux niveaux : la forme et le type de questions à poser. Pour chaque groupe de niveau, la progression se réalise suivant un degré de difficulté croissant.

- a) Au niveau de la forme, l'enseignant commence par des questions fermées pour aller vers des questions ouvertes ou de rédaction.

- b) Au niveau du type, l'enseignant commence par des questions de compréhension littérale ponctuelle pour aller vers des questions inférentielles du type inférences interprétatives.

Ainsi, d'une manière générale, le questionnaire de compréhension proposé aux apprenants, sera conçu de telle façon qu'il comportera une gradation dans la difficulté des questions allant de la tâche la plus facile vers la plus difficile :

- Exemple :

1. Au niveau de la forme :

- Plus de questions de type Vrai/Faux et QCM pour les sous-groupes de niveaux Faibles.

Ex : Écoutez le document sonore et répondez aux questions par Vrai ou Faux ou bien, écoutez le document sonore et choisissez parmi les questions la bonne réponse.

- Plus de questions qui demandent une réponse rédigée pour les sous-groupes de niveau Fort.

Ex : Écoutez le document sonore et répondez aux questions.

- Le questionnaire des groupes de niveau Moyen sollicitera une composition intermédiaire.

2. Au niveau du type de questions :

- Des questions de compréhension littérales ponctuelles conçues pour les apprenants du niveau faible : ils peuvent à ce niveau, retrouver la réponse d'une façon instantanée sans qu'il y ait une écoute intégrale du document sonore tels que le titre, les noms, le lieu, etc.
- Des questions littérales globales : L'élève peut retrouver la réponse en recomposant entre elles des informations écoutées mais dispersées dans le document sonore.
- Des questions inférentielles pour travailler la compréhension fine globale : l'élève peut retrouver une réponse implicite dans le document écouté sollicitant un lien entre deux ou plusieurs informations du document écouté. Il pourra aussi retrouver des allusions et des références culturelles. Dans ce cas-là, la réponse sera implicite mais hors du texte écouté exigeant un lien entre les

informations du texte écouté et les connaissances externes et antérieures de l'élève (interprétation).

- Des questions qui sollicitent un point de vue personnel pour travailler l'anticipation et la compréhension en détail : l'élève peut construire la réponse relative à son écoute, ses sentiments et à ce qu'il espère trouver.
- Une troisième écoute pour tous les groupes de niveau dans laquelle l'enseignant propose aux apprenants de vérifier une dernière fois leurs réponses.

2.8.2.3. Production orale :

L'objectif visé dans cette séance, c'est d'amener l'élève à s'exprimer oralement pour réinvestir les connaissances assimilées en compréhension de l'oral ; à savoir :

- a) Les connaissances relatives au projet étudié.
- b) Les connaissances en phonétique et en prosodie des phrases.
- c) Les connaissances d'ordres encyclopédiques (culturelles).

Nous présentons ci-après la technique de différenciation en production de l'oral.

1) Ce qui va être commun :

Le support sonore écouté (le même que celui de la compréhension) avec son contenu (lexique, registre de langue, sons, mots clés, structure grammaticales, etc.). Une récapitulation générale sera dégagée en fin de l'activité.

2) Ce qui va être l'objet de différenciation :

- La longueur des productions :

L'enseignant demande des productions orales différentes, selon un degré de difficulté croissant. Par exemple, il laisse les Bons s'exprimer longuement, mais il se contente de productions plus courtes pour les Faibles.

- Les contenus :

L'enseignant propose des contenus en lien étroit avec les niveaux des apprenants. Par exemple, des thèmes plus difficiles pour les Bons tels que celui de la mer, les océans, etc. et d'autres plus abordables pour les Faibles tels que la classe, le quartier, etc. Il pourra en outre, demander selon le niveau, de commenter un aspect du thème proposé par le support. Les uns pourront trouver par exemple les aspects positifs du thème abordé et les autres les aspects négatifs.

- Les outils didactiques :

L'enseignant peut envisager des outils d'aide à la production en rapport avec chacun des niveaux tels que des canevas de production, une boîte à outils, etc.

Chaque groupe de niveau présente oralement sa production et la confronte avec celles des autres. Dans cette partie, la remédiation pourrait faire l'objet de différenciation.

- Le guidage :

L'enseignant module son aide en dirigeant, en corrigeant et en accompagnant les différents sous-groupes de niveaux pendant la préparation de leurs interventions orales. Il intervient plus auprès des apprenants faibles.

2.8.2.4. Lecture compréhension

L'objectif de cette séance est d'amener l'élève à développer sa compétence de lecture-compréhension. L'exploitation du texte permettra à l'élève d'acquérir sur le plan linguistique des connaissances lexicales (vocabulaire thématique lié au sujet abordé), syntaxiques (structures basées sur certaines notions à étudier déterminées par le type du texte) et culturelles.

Dans cette étape de compréhension de l'écrit, l'enseignant procède par des questionnaires qui seront de difficulté croissante en fonction des trois groupes de niveaux (Faible – Moyen – Fort), en instaurant une gradation dans la difficulté des questions de compréhension.

Comment procéder ?

1) Ce qui va être commun :

- Un même texte-support :

L'ensemble du groupe-classe découvre le texte en même temps. Une première compréhension globale est amorcée. L'enseignant introduit l'idée que le texte développe, en repérant les éléments périphériques du texte : titre, image, organisation du texte, la source, références, etc. pour caractériser le type.

- Le contenu :

Les apprenants découvrent tous les mêmes contenus culturels et linguistiques que le texte propose.

- L'objectif :

Tous les groupes de niveaux doivent comprendre le modèle discursif que propose le texte (le type) afin de préparer l'expression écrite.

2) Ce qui va être l'objet de différenciation :

- Au niveau de la forme des questions :

L'enseignant propose trois compréhensions du texte adaptées à chacun des groupes de niveaux. Par exemple : généralement, les questions de la compréhension de l'écrit seront conçues de façon à ce qu'on ait :

- a) Pour les groupes de niveaux Faibles, plus de questions du type Vrai ou Faux et/ou un QCM.
 - b) Pour les groupes de niveaux Forts, plus de questions qui demandent une réponse rédigée.
 - c) Pour les groupes de niveaux Moyen, une composition intermédiaire.
- Aide et guidages :

Nous nous référons aux propos de Ch. PUREN (2001 : 274) :

« L'aide représente l'apport extérieur à la tâche pour faciliter la réalisation et/ou le processus d'apprentissage comme : le lexique expliqué en marge d'un texte, présentation d'une tâche similaire déjà réalisée, des documents annexes fournissant des informations complémentaires, des dépliants lexicaux ou grammaticaux, des affiches collées aux murs présentant des listes de vocabulaire, conjugaison, grammaire, des informations fournies par l'enseignant et heures de soutien pour les apprenants en difficulté ».

« Les guidages sont une forme d'aide, qui vise à diriger et accompagner l'élève pendant la réalisation d'une tâche. Exemple : les QCM, la grille à remplir pendant les activités de compréhension orale ou écrite, une fiche méthodologique, des conseils ou orientations, un plan de travail avec séries de consignes, une explicitation des étapes et des objectifs intermédiaires, des démarches à suivre, et/ou des méthodes à utiliser successivement, etc. ».

L'enseignant peut intervenir lors des activités d'exploitation du texte. L'aide et les guidages seront relatifs aux besoins des groupes de niveaux : il encadre plus fortement certains apprenants. Il revient sur ce qui est demandé, la consigne et la façon de répondre, etc. Il reprend pour certains le même type de questionnaire que précédemment (sécurisant et structurant). Il peut en outre alléger le nombre de questions ou simplifier le questionnement, le questionnaire. Enfin, il peut demander à quelques apprenants de raconter ce qu'ils ont lu (synthétiser).

- Au niveau des questions de l'évaluation :

L'enseignant pratique la différenciation au niveau de la conception des questions d'évaluation qui visent la **compréhension** et la **production**.

- Au niveau de la compréhension, la différenciation s'opère à travers les formes et les types des questions proposées. Pour chaque groupe de niveau, la difficulté va crescendo du simple vers le complexe.
- Au niveau de la forme des questions : l'apprenant commence d'abord par traiter les questions fermées pour aller ensuite vers les questions ouvertes ou de production.
- Au niveau des types de questions :

L'enseignant propose des questions littérales dont le but est la compréhension littérale ponctuelle. Ces questions demandent à l'élève de trouver une information précise dans le texte ou le paratexte. Les questions littérales peuvent viser aussi une compréhension littérale globale qui demande à l'élève de retrouver la réponse en reconstruisant entre elles des informations lues mais dispersées dans le document écrit.

L'enseignant propose ensuite des questions inférentielles dont le but est de travailler la compréhension fine globale. L'élève peut trouver une réponse implicite dans le document écrit demandant un lien entre deux ou plusieurs informations du texte. Les questions inférentielles peuvent aussi solliciter des allusions ou des références culturelles du texte. Dans ce cas-là, la réponse sera implicite hors du texte lu exigeant un lien entre les informations du texte et les connaissances externes et antérieures de l'élève (interprétation).

Enfin, des questions qui sollicitent un point de vue personnel pour travailler l'anticipation et la compréhension détaillée. L'élève construira sa réponse en fonction de sa lecture, de ce qu'il a ressenti et espérer trouver.

Cette activité peut se faire en trois étapes :

1. Pendant le temps collectif.
2. Pendant le temps de travail en groupes de niveaux.
3. Le temps individuel, lors des activités d'exploitation du texte.

2.8.2.5. Lecture orale

Cette activité appelée aussi lecture entraînement a pour objectif :

- D'amener l'élève à lire oralement et correctement un texte déjà exploité et compris antérieurement.
- À faire correspondre la lecture orale au type de texte étudié.

3) Ce qui va être commun :

- Le texte support :

L'enseignant fait une lecture magistrale pour tous les apprenants. Ces derniers sauront comment prononcer certains mots difficiles. Ils devront reconnaître les types de phrases et les

articulations correctes. L'enseignant accompagne les trois groupes de niveaux vers la maîtrise orale du texte exploité.

4) Ce qui va être l'objet de différenciation :

- L'option en lecture :

L'enseignant prend en charge la différenciation en faisant lire tous les apprenants (bons, moyens, faibles). Cependant, il laisse aux apprenants le choix des paragraphes à lire (courts, moyens et longs). Il peut choisir un son non maîtrisé phonétiquement par certains apprenants et l'étudie ensemble jusqu'à ce qu'ils le maîtrisent. Il peut étudier les articulations avec certains apprenants. Il fait lire les paragraphes longs et complexes contenant un vocabulaire, une syntaxe plus difficile, par les apprenants forts, etc.

- L'aide et les guidages :

Le soutien à la lecture est plus important en direction des Faibles : L'enseignant aide beaucoup plus ces apprenants à la prononciation correcte des mots, au respect de la prosodie des phrases, etc.

2.8.3. Technique de différenciation dans les points de langues

Durant les activités de langues, l'enseignant pourra différencier le dispositif²⁹, les tâches, et la remédiation tout le long de l'enseignement/apprentissage.

2.8.3.1. Vocabulaire

La séance de vocabulaire a pour objectif d'aider l'élève à découvrir le sens des mots et leur formation ainsi que l'utilité du dictionnaire.

1) Ce qui va être commun :

- Le contenu à enseigner :

L'enseignant amènera toute la classe à acquérir les mêmes compétences. Les apprenants comprendront et produiront tous les mots et/ou les expressions étudiées durant la séance. Il installera les mêmes notions (savoir déclaratif) pour tout le groupe-classe.

- Les supports :

²⁹ En didactique des langues, le dispositif est l'ensemble de moyens proposé et mis en application par l'enseignant, pour atteindre un objectif ou réaliser une tâche. Il suppose le support utilisé, le matériel, le guidage et l'aide fournie, les modes d'organisation, de gestion de l'espace classe et du temps.

Le texte proposé, les images, les gravures et les dictionnaires sont les mêmes pour tout le groupe-classe.

2) Ce qui va être l'objet de différenciation :

- Nombre et types d'exercices :

A ce niveau, la différenciation s'opérera en fonction de deux paramètres : le nombre et le type d'exercices. En fonction de leur niveau, le nombre d'exercices ou le nombre d'items pour un exercice sera plus important. Quant aux types d'exercices, l'enseignant peut proposer pour les faibles d'identifier les notions étudiées ; par exemple : souligner les expressions ou vocables recherchés ; il pourra aussi leur proposer des exercices d'appariement, de répondre par vrai ou faux ou de mettre une croix devant la réponse juste. Pour les moyens, il pourra proposer des exercices de transformation, d'utilisation de mots pour une éventuelle reformulation. Pour les forts, il pourra aller jusqu'au réemploi dans des contextes différents.

- L'aide et les guidages :

L'intervention de l'enseignant sera adaptée aux différents niveaux. Il est tout à fait normal que les groupes de niveaux faibles bénéficient d'un soutien plus important.

- L'évaluation :

Elle sera différente. Chaque groupe de niveau aura une évaluation spécifique qui se réfère à la tâche demandée. A critères différents, une évaluation différente.

2.8.3.2. Grammaire

La séance de grammaire a pour objectif d'aider l'élève à découvrir des règles de fonctionnement de la langue, d'apprendre à écrire correctement ses phrases et à les ponctuer.

1) Ce qui va être commun :

- L'objectif spécifique de la séance :

L'objectif à atteindre sera le même pour tous les groupes de niveaux car il s'agit d'amener l'élève à s'approprier une notion en vue de la réemployer d'une manière personnelle et autonome.

- Le contenu linguistique à enseigner :

L'enseignant propose un même contenu puisqu'il s'agit de la notion à faire installer avec toutes ses tournures ou formes possibles.

- Le support :

Tous les groupes de niveaux travaillent avec le même texte du livre de l'élève ou un autre texte choisi et éventuellement adapté par l'enseignant.

2) Ce qui va être l'objet de différenciation :

- Les activités :

L'enseignant différenciera les tâches en proposant aux apprenants de repérer des expressions liées à l'objectif linguistique et de les classer afin d'analyser et de synthétiser leur lecture du texte. Cette activité peut se faire à partir de corpus différents ; par exemple des phrases isolées pour les Faibles, des textes courts pour les Moyens et des textes longs pour les Forts.

Il pourra aussi proposer des activités de réemploi de la notion apprise adaptées au niveau de chaque groupe. Par exemple :

- a) À l'oral : l'enseignant pourrait concevoir une méthode basée sur la gradation de la difficulté des activités à proposer, qui consiste d'aller du plus simple vers le plus difficile. Comment procéder ?

Il proposera une écoute du document sonore ; à défaut sa voix. Ensuite ;

- i. Pour le groupe de niveau faible, il propose des exercices d'identification de la notion à apprendre. Une fois cette compétence installée, il va crescendo vers le plus complexe en leur proposant un exercice de permutation.
- ii. Pour le groupe de niveau moyen, l'enseignant pourrait proposer des exercices d'identification, puis de permutation pour arriver aux exercices de transformation des expressions ou les outils langagiers étudiés.
- iii. Pour le groupe de niveau fort. Les apprenants feront des exercices de transformation et iront jusqu'aux exercices d'expression, de produire des expressions personnelles identiques à celles contenues dans le texte. Ainsi, plus l'élève ou le groupe a un niveau élevé, plus il pourra avancer dans son apprentissage.

- b) À l'écrit : les mêmes techniques de différenciation que celles de l'oral seront appliquées.

- L'aide et les guidages :

L'enseignant interviendra différemment pour proposer son aide aux différents groupes de niveaux (plus de présence pour ceux qui ont besoin d'être assistés).

- L'évaluation :

L'enseignant tolérera quelques erreurs et malformations pour les groupes de niveau faible. Il sera plus exigeant pour les groupes de niveau fort.

2.8.3.3. Conjugaison

L'objectif visé en conjugaison, c'est de faire apprendre à l'élève comment reconnaître et savoir utiliser correctement les temps des verbes.

1) Ce qui va être commun :

- L'objectif de la séance :

Formulé sous forme de titre, l'objectif visé est le même pour tous les groupes de niveaux. L'enseignant tâchera de faire installer cette compétence à tout le groupe-classe. Par exemple le présent mais uniquement les verbes du 1^{er} groupe et/ou du 2^{ème} groupe.

- Le support :

L'enseignant travaillera avec le même support en proposant une compréhension écrite et une activité d'entraînement sur la ou les valeurs d'emploi et la morphologie verbale du temps étudié identique pour tous. Il s'agit ici du texte qui se trouve dans le livre de l'élève ou un texte adapté, choisi par l'enseignant.

2) Ce qui va être l'objet de différenciation :

- Les tâches :

Les tâches seront différentes entre les groupes de niveaux et suivront une échelle de gradation croissante du simple vers le difficile. Comment procéder ?

- a) Pour les faibles, l'enseignant proposera d'abord un repérage des formes verbales étudiées en soulignant ou entourant la bonne forme. Il pourra aussi proposer dans des phrases deux formes verbales l'une correcte l'autre fausse, les apprenants étant invités à identifier la forme correcte. Ensuite, ils pourront passer à une tâche plus complexe de transformation en leur proposant par exemple un modèle à imiter. Enfin, ils accéderont à la phase de production où ils devront conjuguer des verbes courants et simples tels que ceux du 1^{er} groupe. Les apprenants sont autonomes dans la mesure où ils ont la possibilité de choisir les activités qui leur conviennent.
- b) Pour les moyens, l'enseignant pourra proposer de compléter le radical du verbe par la terminaison qui convient, choisie parmi d'autres (trois choix). Il pourra aussi proposer d'identifier les valeurs en complétant les phrases par un adverbe de temps (hier, aujourd'hui, demain, etc.). Ensuite, ils pourront passer à un exercice de production en imitant un modèle. Enfin, ils devront produire des phrases simples où ils utiliseront le mode et le temps demandés.

c) Pour les Forts, l'enseignant proposera des phrases où ils devront conjuguer les verbes mis entre parenthèses et/ou construire des énoncés courts en utilisant le temps et le mode étudiés.

- L'évaluation :

L'enseignant effectuera une évaluation « formative différenciée ». En proposant aux sous-groupes de niveau fort de travailler en binômes afin de créer une dynamique de co-apprentissage et corriger les erreurs commises. Pour les Moyens, il proposera une aide (un dépliant de conjugaison) qui leur permettra de s'auto-corriger. Pour les Faibles, l'enseignant proposera des fiches de conjugaisons à consulter pour corriger leurs erreurs et les accompagnera dans leur correction.

Les apprenants de chaque groupe de niveau échangent entre eux pour donner leurs réponses.

2.8.3.4. Orthographe

Le but visé en orthographe, c'est de développer la compétence de l'élève à rédiger correctement.

1) Ce qui va être commun :

- L'objectif :

L'objectif est le même pour tous puisque les apprenants devront savoir reconnaître et écrire correctement les faits de langue étudiés.

- Le contenu linguistique :

L'enseignant propose les mêmes faits de langue à tous les groupes de niveaux, les mêmes notions à étudier.

2) Ce qui va être l'objet de différenciation :

- **Le texte support :**

L'enseignant propose le même texte pour tous les groupes de niveaux cependant, il pourra différencier la longueur du texte avec une compréhension de l'écrit, suivie d'une exploitation textuelle où les apprenants devront identifier, analyser et savoir écrire la notion étudiée pour enfin, fixer la règle et consolider l'acquisition par une batterie d'exercices.

Comment différencier ?

a) Pour le groupe de niveau bon, il propose le texte complet renfermant tous les mots que l'élève devrait savoir, apprendre et écrire (ces mots se trouvent dans la boîte à outils proposée dans le livre de l'élève).

- b) Pour le groupe de niveau moyen, il propose un texte réduit contenant quelques mots qu'il devra s'approprier à travers une activité et savoir écrire.
- c) Enfin, le groupe de niveau faible travaillera sur un texte plus court contenant les mots les plus importants (par rapport aux objectifs d'enseignement) qu'il devra apprendre à écrire.

- **Les tâches :**

L'enseignant pourra proposer une série de tâches à accomplir pour retenir la leçon, non pas « par cœur » mais par une pratique systématique. Ces tâches sont nombreuses, diversifiées et de difficultés croissantes en fonction du niveau des apprenants.

Ainsi :

- a) Pour les groupes de niveau faible, un texte qui contient la notion écrite sous une forme correcte et fautive. Les apprenants devront identifier la forme correcte.
- b) Pour les groupes de niveau moyen, un texte précédé d'une liste de mots à utiliser pour le compléter tels que des homonymes, des mots grammaticaux, etc.

Exemple : comment choisir entre **maire, mer, mère** ou entre **c'** et **s'** ; **ce** et **se**, etc.

- c) Pour les groupes de niveaux Forts, on évoluera vers des activités plus complexes ; par exemple, proposer des mots qu'ils devront employer dans des phrases personnelles.

L'enseignant pourra aussi proposer une dictée pour les différents groupes de niveaux.

Comment procéder ?

La dictée d'un même texte adaptée à chaque groupe de niveau. Exemple :

- a) Pour les Forts, le même texte contenant un nombre élevé de mots que les apprenants devront bien orthographier environ (15).
- b) Pour les Moyens, l'enseignant propose le même texte contenant un nombre réduit de mots à bien écrire (10).
- c) Pour les Faibles, proposer le même texte, mais à trous où ils devront seulement écrire les mots qu'ils devront bien orthographier.

- **L'évaluation :**

L'enseignant pourra proposer aux apprenants faibles d'utiliser la boîte à outils qui renferme le lexique nécessaire à faire apprendre pour qu'ils corrigent leurs erreurs. À contrario, pour les moyens et les bons, ils pourront utiliser le dictionnaire pour corriger. Ces derniers pourront aussi bénéficier du soutien de l'enseignant si cela s'avère nécessaire.

L'enseignant passe dans les groupes de niveaux pour pointer du doigt les erreurs commises.

Une production synthèse sera présentée en fin d'activité.

2.8.4. Étape III : Atelier d'écriture

Nous proposons ci-après les techniques de différenciation en activité d'écriture (les jets).

Les activités d'écriture se font en « atelier »³⁰. Chaque groupe (faible, moyen, bon) a une tâche spécifique à effectuer et adaptée à son niveau. Ces tâches comprennent :

- a. Un thème précis.
- b. Une longueur de texte précise.
- c. Une évaluation spécifique.
- d. Un support et outils précis.

Cependant le contenu linguistique (notions vues en points de langue) est le même pour tous car l'enseignant est tenu de respecter le programme.

L'enseignant soutient prioritairement les sous-groupes de niveau faible en pratiquant le tutorat (système de guidage et d'accompagnement). Ce système d'accompagnement est pratiqué davantage à l'écrit, vu les difficultés que les apprenants rencontrent dans cette activité. L'enseignant a un rôle d'organisateur et d'animateur. Il donne des orientations, des conseils, des informations et des évaluations à la fin du travail. Comment procéder ?

- a) Il intervient moins avec les Moyens, ou s'il est sollicité par eux ;
- b) Il laisse les sous-groupes Forts travailler en autonomie et n'intervient que s'ils le sollicitent ;
- c) Il favorise les échanges entre pairs ;
- d) En cas de besoin, il fait appel à un tuteur parmi les forts pour l'aider dans sa tâche.

2.9. La méthode de différenciation appliquée :

Le type de différenciation choisi est celle qui est appelée successive³¹.

³⁰ Si le terme est mis entre guillemets c'est parce qu'il n'existe pas d'atelier spécial pour cette activité. Il appartient à l'enseignant de déléguer avant la séance des élèves pour ranger les tables selon les groupes et ramener le matériel nécessaire de la bibliothèque tels les livres et les dictionnaires afin de gagner du temps.

³¹ Voir définitions de la différenciation successive, p. 15.

Selon G. AVANZINI (1991), « *la bonne méthode n'existe pas. Toute méthode doit être examinée dans le contexte de son utilisation* ». En revanche la méthode de différenciation que nous comptons pratiquer est une différenciation dont les principes sont les suivants : elle concerne l'ensemble du groupe-classe, alterne les différentes phases (un temps de travail collectif, un temps de travail en groupes de niveaux, un temps de travail individuel).

L'enseignant s'appuie ensuite sur les ressources des apprenants. Une différenciation dont les activités de résolution de problèmes peuvent être les lectures d'énoncés, la recherche en groupe de niveaux, la confrontation entre les sous-groupes, la mise en commun des productions et synthèse collective. Les conduites cognitives qu'elle cible sont la lecture, l'écoute et la compréhension, le raisonnement, l'échange, contrôle et l'écrit. C'est une différenciation dans laquelle les objectifs, les dispositifs, les tâches, les contenus, les supports, l'aide et guidage et méthodes d'enseignement sont différenciés selon les groupes de niveaux en fonction de leurs niveaux de maîtrise de la langue, de leurs profils d'apprentissage³², de leur motivation, de leurs acquis scolaires. Ce type de différenciation est appelé successive.

2.10. Comment gérer le travail avec les différents groupes de niveaux ?

1. Donner aux différents groupes des consignes claires, leurs expliquer les procédures à suivre afin qu'ils comprennent la tâche de production écrite qui leur est attribuée.
2. Ne pas dépasser 4 membres dans un groupe. Chaque élève ramène ses affaires scolaires et le matériel approprié, demandé à l'avance par l'enseignant pour éviter les demandes entre apprenants.
3. Il est évident que le groupe qui a le plus besoin d'accompagnement de la part de l'enseignant est le groupe de niveau faible. Il faut donc qu'il bénéficie de plus de temps d'intervention que les autres. Ce groupe a besoin que la consigne lui soit répétée plusieurs fois, de plus de démonstrations et d'explications de la part de l'enseignant, quitte à utiliser l'alternance codique (leur parler en dialecte algérien et en français), de manière stratégique et ponctuelle pour résoudre des problèmes d'intercompréhension.
4. Être ferme en ce qui concerne l'ordre et la discipline : ne pas tolérer trop de déplacements ni trop de bavardage. Il faut faire comprendre aux apprenants que cette conception de groupe-classe (structure en groupes de niveaux) est placée dans un but

³²Voir Chapitre 1 « Des profils d'apprentissage différents », p.11

précis ; c'est celui de pouvoir les faire travailler et de faire acquérir à tous les connaissances et les compétences programmées. Ne pas hésiter à réprimander les récalcitrants.

5. Réguler les interventions en fonction des niveaux des groupes : les apprenants forts peuvent travailler en autonomie et n'intervenir auprès d'eux que rarement pour voir où ils en sont dans leur tâche. Les apprenants moyens un peu plus, cependant, peuvent bénéficier de l'intervention d'apprenants excellents (tuteurs) ayant terminé leur travail avant les autres. Ainsi l'enseignant a plus de temps pour s'occuper des faibles.
6. Donner à tous les groupes de niveaux les moyens et les supports nécessaires (livres, dictionnaires, images, etc. pour qu'ils se concentrent sur leurs tâches et éviter par conséquent le bruit et les déplacements : un élève non motivé manque d'intérêt, ne comprend pas et fera tout pour déranger le bon déroulement du travail en atelier.
7. Écrire sur le tableau la liste des apprenants qui ont des questions à poser. Liste intitulée (file d'attente) et les traiter au cas par cas. Ainsi chaque élève attendra son tour calmement pour d'éventuelles explications ou éclaircissements. Cette astuce permet à l'enseignant de maîtriser et de bien gérer le dispositif de l'enseignement différencié.
8. Savoir gérer le temps : ne pas aller vite ni être trop long : les travaux en atelier peuvent se faire en une, deux, voire trois séances maximum car l'un des principes de la pédagogie différenciée c'est que le travail soit achevé, présenté et évalué.

2.11. Synthèse :

Étape/activité	Procédés de différenciation
ORAL	<p>Compréhension : La différenciation se fait au niveau de la conception du questionnaire. Les questions posées sont de forme et de type différents selon les niveaux. La progression se réalise suivant un degré de difficulté croissant.</p>
	<p>Production : La différenciation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La longueur des productions. - Les contenus. - Les outils didactiques (dictionnaire, objets, images, ...). - Le soutien de l'enseignant.
LECTURE	<p>Compréhension : La différenciation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La forme et le type de questions. - Le soutien de l'enseignant.
	<p>Orale : La différenciation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La longueur des passages à lire. - La réalisation de tâches de lecture expressive pour les faibles. - Le soutien de l'enseignant.
VOCABULAIRE	<p>La différenciation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le nombre et le type d'exercices (difficulté croissante) - Le guidage et soutien de l'enseignant. - L'évaluation.
GRAMMAIRE	<p>La différenciation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les types d'exercices avec difficulté croissante. - Le soutien de l'enseignant. - L'évaluation.

Étape/activité	Procédés de différenciation
CONJUGAISON	La différenciation porte sur : <ul style="list-style-type: none"> - Les types d'exercices (difficulté croissante). - L'évaluation.
ORTHOGRAPHE	La différenciation porte sur : <ul style="list-style-type: none"> - Le texte support. - Les types d'exercices (difficulté croissante). - L'évaluation.
ATELIER D'ÉCRITURE	Chaque groupe aura une tâche spécifique à effectuer selon : <ul style="list-style-type: none"> - Un thème précis. - Une longueur de texte précise. - Un support et outils précis. - Une évaluation spécifique.

Tableau 11 : Récapitulatif des procédés de différenciation pour chaque étape/activité.

Chapitre 3

Conception didactique et expérimentation de l'enseignement différencié dans le projet 2

3.1. Test de positionnement

Avant l'entame de notre expérimentation, nous avons procédé, comme le stipule et l'exige le programme, à une évaluation diagnostique (cf. annexe 2 p.162) afin de connaître le niveau réel des apprenants par rapport au profil de sortie de la 5^{ème} année primaire (A. P.).

Ce test de positionnement³³ a servi de base à la constitution des groupes de niveau, et a permis de connaître les difficultés et insuffisances.

Le test a duré une semaine, ce qui représente cinq séances de travail. L'évaluation a été centrée sur les activités suivantes :

1. Compréhension de l'oral.
2. Compréhension de l'écrit
3. Expression orale.
4. Lecture orale.
5. Expression écrite.

Ces activités sont accompagnées d'une grille d'évaluation qui nous a par la suite permis de former les différents groupes d'apprenants représentant les différents niveaux :

- Bon
- Moyen
- Faible

Classe		Apprenants	
Groupes	Niveaux	Noms	Prénoms

Tableau 12 : Type de grille de classement des groupes de niveaux

³³ Voir contenu de l'évaluation diagnostique en annexes, p

3.2. Négociation du Projet

➤ **Projet 2 : Dans le cadre d'une campagne de sensibilisation, je réalise une brochure destinée aux apprenants d'une autre classe pour informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement.**

3.2.1. Lancement et motivation :

Présenter aux apprenants des documents, des images montrant des paysages naturels : la campagne, la mer, les montagnes, les forêts, etc. caractérisant la beauté de la Terre. Puis des images de quartiers sales et de dépotoirs sauvages caractérisant l'insalubrité de notre environnement.

Une discussion s'engage autour de ces illustrations ; différentes questions sont posées aux apprenants :

- Que présente chaque illustration ?

Elle présente un site naturel particulier.

- Comment trouvez-vous ce paysage ?

Beau, merveilleux, joli, propre...

Laid, sale, mauvais, moche, ...

- Que faut-il faire pour le préserver ?

Il faut le protéger, le nettoyer, le respecter

- Dans quel but ?

Pour vivre bien et ne pas avoir des maladies.

Brochure : Cherchez la définition dans le dictionnaire.

Brochure : n. f. Petit ouvrage imprimé, peu épais et broché : livret, tract³⁴.

Ex. : une brochure publicitaire.

- Sur quoi portera notre projet 2 ?

Réponse possible : sur l'environnement, sur la pollution, etc.

- Dans quel genre de document trouve-t-on ce genre de texte ?

Réponses possibles : dans les prospectus de sensibilisation, les affiches, les magazines sur l'environnement, ...

³⁴ Dictionnaire Le petit Robert, 2008

3.2.2. Présentation et négociation collective du projet :

- Le texte que vous allez produire, est-ce qu'il ressemblera à une histoire ?
- Est-ce que la structure sera la même ?
- Vous allez informer, expliquer et non raconter pour présenter.
- Vous allez informer et expliquer aux apprenants des autres classes l'importance de préserver notre environnement afin de prendre conscience des dangers de la pollution sur notre santé.
- L'information doit répondre à quoi ? A des questions ?
- Quelles questions ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?
- A partir des questions obtenir un tableau informatif et explicatif.

3.2.3. Problématique, thème, logique de l'information

- Comment sont nos rues, nos jardins et nos plages ?
- Qui est le responsable ?
- Comment peut-on les préserver ?
- Pourquoi faut-il protéger notre environnement ? (C'est la question centrale).
- Quel thème allons-nous aborder ?
- Quel est notre but (objectif) ?
- Logique de l'information. Quoi ? Comment ? Pourquoi ?
- Conclusion.

3.2.4. Moyens linguistiques à utiliser dans ce genre de texte :

L'enseignant présente au départ les points de langue qui seront travaillés dans le projet.

- Vocabulaire : Emploi d'un vocabulaire de la définition, la reformulation et la caractérisation : est un(e) ..., autrement dit, c'est-à-dire ..., complément du nom et adjectifs.
- Expression de la cause et de la chronologie : car, parce que, ..., d'abord, puis, enfin.
- Temps des verbes : présent, passé composé, futur simple de l'indicatif.
- Participe passé employé avec les auxiliaires *être* et *avoir*.
- Ponctuation : ()

De quoi peut être accompagné le texte informatif et explicatif ?

- D'images – de photos – de dessins...

Votre produit sera exposé, montré aux autres apprenants afin de le socialiser.

3.2.5. Constitution des groupes et choix des thèmes

Après l'évaluation diagnostique et au terme de la négociation du projet, l'enseignant annonce la formation des groupes de niveaux (à savoir : Faible / Moyen / Fort) et le choix des thèmes à présenter et à expliquer. L'objectif visé est de savoir gérer l'enseignement dans un groupe-classe d'apprenants de niveaux hétérogènes.

3.3. Étapes de réalisation du projet 2 :

3.3.1. Séquence 1 : Informer sur la nécessité de préserver l'environnement

3.3.1.1. Oral : compréhension et expression

- **Durée** : 45 min.
- **Supports** : Illustrations : paysages et sites naturels.
- **Titre** : La Terre est malade.

Objectif : Amener l'élève à présenter oralement les causes et les conséquences de la pollution à ses camarades en se servant des images proposées et du texte écouté en utilisant les mots fournis dans la « boîte à outils » de mots ci-dessous :

Verbes	Noms	Adjectifs
<ul style="list-style-type: none">▪ Respecter – Protéger▪ Ne pas jeter▪ Ne pas salir▪ Participer▪ Nettoyer▪ Planter▪ Ne pas polluer▪ Préserver	<ul style="list-style-type: none">▪ propreté▪ hygiène▪ santé▪ déchet (canettes, sachet, chewing-gum, papier)▪ pollution▪ eau▪ respect	<ul style="list-style-type: none">▪ propre▪ bon▪ mauvais▪ utile▪ responsable▪ sain▪ actif▪ nuisible

▪ Déroulement de l'activité

1) Éveil de l'intérêt :

- Montrer des photos de paysages naturels : Forêts – lacs – rivières – mer – plaines – montagnes - ...
- Montrer des images d'endroits pollués : Décharges – quartiers – usines qui fument – marées noires – forêts détruites - ...
- Faire correspondre chaque légende à la photo qui lui correspond.

- Ces photos ont un point commun, lequel ?
- Utiliser les mots fournis dans la banque de mots.

2) Compréhension collective :

▪ Questionnaire :

- Que représentent ces images ?
- Comment trouvez-vous les premières images ?
- Comment trouvez-vous les deuxièmes ?
- Qui est le responsable de ce changement ?
- Que devons-nous faire alors ?
- Pouvez-vous nous donner des exemples ?

▪ Prêcoute :

- A quoi vous fait penser le mot *environnement* ?
- Écoutez bien ce texte pour répondre aux questions.

▪ Écoute 1 (tous) :

- Demander aux apprenants de trouver le thème du texte et le problème posé.

La Terre est malade

La vie sur la terre ne cesse de se dégrader !

Tous les spécialistes sont unanimes pour tirer la sonnette d'alarme. Des maladies apparaissent et des espèces animales et végétales disparaissent à jamais.

L'air est de plus en plus pollué.

L'eau des fleuves et des mers est contaminée.

Les ressources naturelles sont dilapidées et se raréfient.

Le climat se dérègle et les saisons se modifient.

Les systèmes naturels qui nous protègent de tout danger s'affaiblissent.

La planète se réchauffe et cela est extrêmement dangereux pour ses habitants.

L'homme est responsable de la dégradation de son milieu de vie.

Qu'avons-nous fait de cette bonne vieille terre nourricière et protectrice ?

Qu'allons-nous léguer aux futures générations ?

Les conséquences qui en découlent sont graves. Il est grand temps pour l'humanité de modifier son comportement et son style de vie.

Allons-nous vers une extinction des espèces animales et végétales ?

Ensemble, suscitons la prise de conscience collective pour impulser un nouvel état d'esprit et passons à l'acte afin de contribuer à l'évolution des comportements ; mobilisons-nous pour agir immédiatement. La survie est à ce prix !

SALHI Djamel-Eddine,
L'environnement
Ed. Bibliothèque verte

3) Prise en charge de la différenciation

1) Écoute 2 (groupes séparés) :

- Proposer trois compréhensions du document adapté pour chacun des niveaux.

Faible

- Quel est le titre de ce texte ?
- À qui s'adresse-t-il ?
- Quel est le problème posé ?

Moyen

- Quel est le titre de ce texte ?
- À qui s'adresse-t-il ?
- Quel est le problème posé ?
- Combien de phrases sont-elles données sous forme de questions ?
- Quels éléments de la nature sont-ils évoqués dans le texte ?
- Quels sont les mots qui renvoient à la pollution ?

Bon

- Combien de phrases sont-elles données sous forme de questions ?
- Quels éléments de la nature sont-ils évoqués dans le texte ?
- Quels sont les mots qui renvoient à la pollution ?
- Qui est responsable de la dégradation de la nature ?
- Pourquoi ? Cite quelques exemples.
- Quelles sont les solutions proposées ?
- Quel est le but du texte ?

- Demander aux apprenants, toujours par niveau, de mettre en commun leurs réponses aux questions et de les comparer.

2) Écoute 3 (tous) :

- Les apprenants vérifient une dernière fois leurs réponses.

4) Synthèse :

- Faire répéter oralement la production d'un apprenant moyen et au fur et à mesure la faire compléter par les informations qui manquent.
- Écrire la production complète au tableau.

3.3.1.2. Compréhension de l'écrit

- **Titre :** L'environnement
- **Durée :** 60 min.
- **Support :** Illustrations de quartiers, rues et jardins en ville.

D'après *L'environnement*. De COLCY et MUL. Ed. Hatier.

- **Objectif :** Amener l'élève à lire, découvrir et comprendre le fonctionnement d'un texte informatif.

▪ **Déroulement de l'activité :**

1) **Éveil de l'intérêt**

- Demander à un élève de jeter un papier dans la poubelle.
- Que vient de faire votre camarade ?
- Est-ce bien ou non ?
- Pourquoi, qui veut m'expliquer ?

2) Lis et découvre

L'ENVIRONNEMENT

L'environnement est le milieu qui nous entoure. Pour vivre sainement nous devons protéger ce milieu de tout ce qui peut le polluer. Pour cela, la participation de tous les citoyens est nécessaire. Ainsi nous devons, entre autre éviter de déposer n'importe où les ordures, dans les quartiers notamment, respecter les espaces verts et aider à la plantation des arbres. Si nous détruisons les forêts notre planète risque de devenir un immense désert.

D'après *L'environnement*.

COLCY et MUL.

Ed. Hatier.

3) Compréhension globale (tous les groupes).

- Complète les grilles suivantes :

- Relève :

Le titre	La source

- Lis et découvre :

Qui parle ?	A qui ?	À propos de quoi ? (thème)	Dans quel but ?

4) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois compréhensions du document adapté pour chacun des niveaux.

Faible

A. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes par Vrai ou par Faux.

– Pour protéger notre environnement, nous devons :

1. Jeter nos ordures par les fenêtres.
2. Prendre soin des jardins publics.
3. Brûler les forêts.
4. Participer au reboisement.

B. Que veut dire le mot « polluer » ?

– Polluer c'est : rendre propre, rendre sale,
(choisis la bonne réponse).

Moyen

- A. Lisez le texte et choisissez la bonne réponse. (questions à choix multiples).
- Protéger notre environnement c'est :
 1. Respecter la nature.
 2. Détruire les forêts.
 3. Déposer les ordures n'importe où.
 4. Planter des arbres.
- B. À qui s'adresse le texte ? dans quel but ?

Bon

- A. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes (questions ouvertes) :
1. Pour protéger le milieu naturel, que faut-il faire ?
 2. Si nous ne faisons rien, qu'est-ce qu'on risque ?
 3. Cherchez dans le dico. l'explication du verbe « polluer ».
 4. Quel est le temps dominant dans ce texte ?

- Demandez ensuite aux apprenants, toujours par niveaux, de mettre en commun leurs réponses et de les comparer.
 - L'enseignant effectuera ensuite une correction.

Vers l'écriture

Pour informer les gens sur la nécessité de préserver l'environnement, il faut :

1. Montrer l'importance de la nature.
2. Informer sur ce qu'il faut faire.
3. Informer sur ce qu'il faut éviter de faire.
4. Faire connaître ses activités et ses passions.

3.3.1.3. Lecture entraînement (orale)

- **Titre** : L'étang
- **Durée** : 1 heure
- **Support** : Textes + images (étang).
- **Objectifs** : Amener l'élève à lire oralement et correctement un texte informatif à dominante explicative.

▪ **Déroulement de l'activité :**

1) Éveil de l'intérêt :

- Observez la photo.
- Que représente-t-elle ?
- Comment appelle-t-on cet endroit ?
- Pouvez-vous le décrire ?

2) Lecture magistrale

L'étang

Un étang est une étendu d'eau douce stagnante, recouvrant un terrain imperméable. C'est ce qui explique la retenue d'eau que les pluies alimentent successivement. L'étang est plus petit et moins profond qu'un lac, mais il est plus grand qu'une mare. Il est envahi par la végétation nénuphars, etc.

Les animaux des étangs sont identiques à ceux des lacs : grenouilles, têtards, couleuvres, poisson, moustiques, libellules. On y trouve aussi des algues, des animaux microscopiques (plancton) ; ces derniers serviront de nourriture aux larves d'insectes, lesquelles seront à leur tour des proies faciles pour des animaux plus grands, et ainsi de suite. Chaque animal dévore plus petit que soi ; l'équilibre alimentaire est ainsi respecté dans une harmonie parfaite. Les oiseaux y trouvent une abondante nourriture ; certains s'y établissent en construisant leur nid. Malheureusement, la pollution détruit toute vie dans un étang.

Les sites naturels et l'environnement

La Bibliothèque Verte

▪ **Les apprenants suivent et écoutent.**

3) Compréhension globale

- Quel est le thème du texte ?
- Qu'est-ce qu'un étang ?
- Comparons-le à un lac et à une mare.

▪ **Lecture orale :**

4) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois activités de lecture orales différentes adaptées pour chacun des niveaux.

Faible

Lecture du 1^{er} paragraphe :

1. Étude et analyse du son :

Je vois \longrightarrow j'entends [ã]

- Un **étang**
- une **étendue**
- **Successivement**

2. cherche dans le texte d'autres mots qui contiennent le même son.

- stagnant – recouvrant - alimente - grand – envahi – alimentaire –
abondante – plancton – identique.

Moyen

Lecture du 1^{er} paragraphe

- Lecture orale des phrases.
- Faire attention à :
 - l'articulation,
 - le rythme,
 - la ponctuationproposez d'autres mots ayant le son [ã] comme le mot (étang).

Bon

Lecture du 2^{ème} paragraphe

- Lecture orale des phrases.
- Faire attention à :
 - l'articulation,
 - le rythme,
 - la ponctuation
- Utilisez le dictionnaire et expliquez les mots :
 - imperméable - larves – têtard - harmonie

3.3.1.4. Vocabulaire

- **Titre** : Les procédés d'explication : Définition et Reformulation.
- **Durée** : 45min
- **Support** : Texte + images de sites naturels.
- **Objectif** : Amener l'élève à enrichir son vocabulaire en identifier et en employant les différents procédés d'explication : la définition et la reformulation.

- **Déroulement de l'activité** :

- 1) **Lecture silencieuse**

Un lac

Un lac est une grande étendue d'eau douce ; il en existe de toutes tailles et profondeurs. Certains sont artificiels ; d'autres sont naturels. Ces derniers sont alimentés d'une façon naturelle c'est-à-dire par des sources, ruisseaux, l'eau de pluies, la fonte des neiges, etc. En climat plus sec et aride, l'évaporation transforme ces étendues en lacs salés, chott, sebkha.

- 2) **Compréhension globale (tous les groupes)**

- Quel est le thème du texte ?
- Il y a combien de genres de lacs ?

- 3) **Observe et relève**

- Observe la première phrase. Elle explique quel mot ?
- Observe le mot souligné dans l'énoncé. Relève l'expression qui veut dire la même chose.
- Qu'est-ce qu'une définition ? Et qu'est-ce qu'une reformulation ?

- 4) **Retiens** :

- **La définition** consiste à préciser ce qu'est une chose ou un être, en énumérant ses principales caractéristiques.
- **La reformulation** signifie dire la même chose avec d'autres mots.

- 5) **Prise en charge de la différenciation**

- Proposer trois activités différentes adaptées pour chacun des niveaux.

Faible

- Relie par une flèche chaque mot à sa définition. Aide-toi du dictionnaire :

- | | |
|-------------------|-------------------------------------|
| - L'environnement | - étendues d'eau douce stagnante. |
| - L'étang | - petite étendu d'eau stagnante. |
| - Le lac | - partie de la terre très haute. |
| - Une mare | - la nature qui est autour de nous. |
| - La montagne | - grande étendue d'eau douce. |

Moyen

- Lis les définitions suivantes et utilise les mots de reformulation pour les expliquer : c'est-à-dire, autrement dit, en d'autres termes.

- L'air est un élément vital pour tous les êtres vivants : humains, animaux et végétaux.
- L'eau est un élément indispensable pour la survie de tous les êtres vivants.
- La forêt est un lieu de repos idéal pour l'homme.

Bon

- Cherche dans le dictionnaire les explications des mots ci-après et reformule-les en utilisant les mots de la reformulation vus en cours.

- Une ville – un fleuve – une rivière – une vallée – l'océan – l'oasis – le désert.

3.3.1.5. Grammaire

- **Titre** : L'expression de la cause
- **Durée** : 1h
- **Support** : Texte + images de sites naturels.
- **Objectif** : Amener l'élève à identifier et à produire d'une manière autonome et personnelle l'expression de la cause à l'oral et à l'écrit.
 - **Déroulement de l'activité** :
 - 1) **Lecture du texte** :

Les bienfaits de la mer

Les mers et océans jouent un rôle très important, vital même pace qu'ils sont la source des pluies bienfaitrices et régénératrices de la vie. La mer facilite aussi les échanges commerciaux car les bateaux qui la sillonnent transportent les marchandises et les denrées alimentaires nécessaires à l'homme.

2) Compréhension globale (tous les groupes)

- Pourquoi les mers et océans sont importants ?

3) Observe :

- Qu'exprime le mot souligné dans la 1^{ère} phrase ?
- Relève du texte un autre mot exprimant le même rapport.
- En connais-tu d'autres ?

4) Retiens :

Pour exprimer un rapport de cause, on utilise les articulateurs suivants :

Parce que – puisque – comme.

▪ **Parce que** et **car** introduisent une cause.

- L'élève est absent parce qu'il est malade.

- L'élève est absent car il est malade.

▪ **Puisque** et **comme** expriment une cause déjà connue et s'emploient souvent au début de la phrase.

- Puisqu'il est malade, il ne viendra pas.

- Comme il est malade, il ne viendra pas.

5) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois activités différentes adaptées pour chacun des niveaux.

Faible

- Souligne le mot qui exprime la cause et remplace-le par un autre qui exprime le même rapport.

- Je suis venu en taxi parce que ma voiture est en panne.

- Le chat est un carnivore parce qu'il mange de la chair.

- L'eau est vitale parce qu'elle sert à vivre.

Moyen

1. Souligne le mot qui exprime la cause et remplace-le par un autre mot qui exprime le même rapport.
 - Je suis venu en taxi parce que ma voiture est en panne.
 - Le chat est un carnivore parce qu'il mange de la chair.
 - L'eau est vitale parce qu'elle sert à vivre.
2. Relie les deux propositions par un articulateur qui exprime la cause.
 - Le chien est un animale domestique. Il vit avec l'homme.
 - Vous devez visiter le Sahara. Il est un endroit magique.

Bon

1. Souligne le mot qui exprime la cause et remplace-le par un autre mot qui exprime le même rapport.
 - Je suis venu en taxi parce que ma voiture est en panne.
 - Le chat est un carnivore parce qu'il mange de la chair.
 - L'eau est vitale parce qu'elle sert à vivre.
2. Relie les deux propositions par un articulateur qui exprime la cause.
 - Le chien est un animale domestique. Il vit avec l'homme.
 - Vous devez visiter le Sahara. Il est un endroit magique.
 - L'environnement est menacé de pollution. L'homme le détruit.
3. Exprime le rapport de cause en utilisant : parce que, car, puisque, comme dans des phrases personnelles.

3.3.1.6. Conjugaison

- **Titre** : Le passé composé
- **Durée** : 1h
- **Support** : Texte + images de sites naturels.
- **Objectifs** : Amener l'élève à identifier et à produire à l'oral et à l'écrit le passé composé de l'indicatif d'une manière autonome et personnelle.
 - **Déroulement de l'activité** :
 - 1) **Lecture du texte** :

Comment l'homme a-t-il conquis l'eau ?

Le jour où l'Homme **a utilisé** un tronc d'arbre pour traverser une rivière, ce jour-là, il **a vaincu** la peur de l'eau.

Par la suite, il **a assemblé** les troncs pour porter les animaux et les fourrures. Aussi, il **a utilisé** la force du vent pour favoriser et orienter le mouvement de ces radeaux. A partir de ce moment là, l'Homme **est devenu** libre de se déplacer et de traverser les continents.

Les Hommes et leurs secrets

Georgette Barthelemy

2) Compréhension globale (tous les groupes)

- Quand est-ce que l'Homme a vaincu la peur de l'eau ?
- Qu'a-t-il construis après ?

3) Observe

- Relève les verbes écrits en gras.
- De combien d'éléments se compose chaque verbe ?
- Identifie chaque élément.
- Donne l'infinitif de chaque verbe.

4) Retiens :


La passé composé est un temps du passé. Il appartient au mode indicatif.

Il exprime une action terminée (accomplie) par rapport au présent.

Ex. : je t'écris pour te dire que j'ai passé de bonnes vacances.

Il se forme avec l'auxiliaire *être* ou *avoir* au présent de l'indicatif + le participe passé du verbe conjugué.

Ex. : avec l'auxiliaire « être »  Hier, je suis arrivé (é).

Ex. : avec l'auxiliaire « avoir »  Hier, j'ai joué.

5) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois activités différentes adaptées pour chacun des niveaux.

Faible

1. Souligne les verbes mis au passé composé.
 - Je suis venu en taxi parce que ma voiture est en panne.
 - Le chat est entré par la fenêtre. Il dort maintenant.
 - Le volcan a explosé hier quand les gens dormaient.
 - Les dinosaures ont disparu à cause du climat qui a changé.
2. Complète par l'auxiliaire être ou avoir au présent pour former le P.C.
 - J'..... marché. Les enfants sortis. Ils fini la leçon.

Moyen

1. Souligne les verbes mis au passé composé.
 - Je suis venu en taxi parce que ma voiture est en panne.
 - Le chat est entré par la fenêtre. Il dort maintenant.
2. Complète par l'auxiliaire être ou avoir au présent pour former le P.C.
 - J'..... marché. Les enfants sortis. Ils fini la leçon.
 - Nous allés à Alger. Vous écouté une histoire.
3. Mets les verbes entre parenthèses au P.C.
Je (tomber) dans la cour. Nous (déjeuner) en famille hier.

Bon

1. Souligne les verbes mis au passé composé.
 - Je suis venu en taxi parce que ma voiture est en panne.
 - Le chat est entré par la fenêtre. Il dort maintenant.
2. Complète par l'auxiliaire être ou avoir au présent pour former le P.C.
 - J'..... marché. Les enfants sortis. Ils fini la leçon.
 - Nous allés à Alger. Vous écouté une histoire.
3. Mets les verbes entre parenthèses au P.C.
Je (tomber) dans la cour. Nous (déjeuner) en famille hier.
Tu (sortir) le matin. Elle (écrire) une lettre.
4. Construis 02 phrases avec des verbes mis au P.C.

3.3.1.7. Orthographe

- **Titre** : L'accord du participe passé employé avec « être ».
- **Durée** : 1h
- **Support** : Texte + images de sites naturels.
- **Objectif** : Amener l'élève à reconnaître et savoir accorder correctement le participe passé avec le sujet en genre et en nombre.

- **Déroulement de l'activité**

- 1) **Lecture silencieuse du texte** :

L'environnement se dégrade

L'homme est le principal responsable de la pollution de la nature. À cause de lui, les ressources sont épuisées et dilapidées, les déchets sont produits, notre vie est effrénée, les mers, les rivières et l'air sont pollués, le climat est dérégulé si bien qu'on assiste à des catastrophes naturelles.

- 2) **Compréhension globale** (tous les groupes).

- Qui est le responsable de la dégradation de l'environnement ?
- Cite quelques conséquences de cette dégradation.

- 3) **Relève**

- Observe les verbes écrits en gras.
- À quels temps sont-ils conjugués ?
- Avec quel auxiliaire ?
- Quelle est la terminaison de chaque participe passé ?

- 4) **Retiens** :

Au passé composé, le participe passé employé avec l'auxiliaire être, s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe.

- Il est entré (masc. Singulier.). Ils sont entrés (masc. pluriel)
- Elle est entrée (fém. singulier.) Elles sont entrées (fém. pluriel)

5) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois activités différentes adaptées pour chacun des niveaux.

Faible

- Encadre l'auxiliaire et souligne les participes passés.
- La voiture est stationnée. Le chat est entré par la fenêtre.
- Le volcan en activité est filmé. Les dinosaures ont disparu.

Moyen

1. Encadre l'auxiliaire et souligne les participes passés.
 - La voiture est stationnée. Le chat est entré par la fenêtre.
 - Le volcan en activité est filmé. Les dinosaures ont disparu.
2. Écris correctement le P.P. du verbe mis entre parenthèses.
 - Mes amis sont (rentrer) de vacances hier.
 - Vous êtes (sortir) très tôt hier.
 - Ma sœur est naître à Tlemcen.
 - Les automobilistes sont (prendre) dans un embouteillage.

Bon

1. Encadre l'auxiliaire et souligne les participes passés.
 - La voiture est stationnée. Le chat est entré par la fenêtre.
 - Le volcan en activité est filmé. Les dinosaures ont disparu.
2. Écris correctement le P.P du verbe mis entre parenthèses.
 - Mes amis sont (rentrer) de vacances hier.
 - Vous êtes (sortir) très tôt hier.
 - Ma sœur est naître à Tlemcen.
 - Les automobilistes sont (prendre) dans un embouteillage
3. Écris le P.P de chaque verbe en le mettant dans une phrase personnelle.
 - Arriver – sortir – venir – prendre

3.3.1.8. Atelier d'écriture

- **Titre** : les sites naturels
- **Durée** : 45min.
- **Support** : Textes + images de sites naturels photocopiés.
- **Objectif** : Amener l'élève à produire par écrit un texte informatif pour présenter un site naturel à préserver (forêt- lac- montagne- mer- etc.).

▪ Déroulement de l'activité :

1) Éveil de l'intérêt :

- Où aimerais-tu passer tes vacances ?
- Qui veut me parler de l'endroit où il a passé ses vacances ?

2) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois activités d'écriture pour les documents adaptés pour chacun des niveaux.

Faible

- Complète le texte par les mots suivants : animaux - arbres - La forêt - vivant – chaîne

La forêt

..... est une vaste superficie d'..... de toutes espèces. Une grande variété d'..... vit dans la forêt, formant une alimentaire équilibrée etdans une harmonie parfaite.

Moyen

- De la fiche au texte

À partir de la fiche présentative du site, rédige un texte.

- Le nom : oasis
- Situation : le Sahara
- Plantes : palmiers dattiers, des légumes, des fruits.
- Végétation : luxuriante.
- Élément liquide : l'eau.
- Comparaison : paradis terrestre.

Bon

- Choisis l'un des paysages naturels suivants et présente-le à tes camarades en trente mots. (l'enseignant t'aidera et te guidera dans ta production).

(Le lac – la plage – la montagne – la campagne – une vallée – une rivière)

3.3.1.9. Expression écrite 1

➤ **Sujet : présente (dans un énoncé de 40 mots) un site naturel de ton choix à préserver.**

Grille d'auto-évaluation (1)

Produire un texte informatif pour présenter un site naturel à préserver de mon choix.	oui	non
J'ai bien organisé mon texte (titre, paragraphe...).		
J'ai donné des informations sur le paysage naturel choisi.		
J'ai employé le lexique de la présentation.		
Mon texte est écrit à la troisième personne.		
J'ai utilisé des phrases verbales.		
J'ai employé le présent de l'indicatif.		
J'ai respecté l'accord sujet-verbe.		
J'ai respecté l'orthographe des mots.		
J'ai respecté la ponctuation et les majuscules.		
Mon écriture est lisible.		

Commence ton projet

Te voici dans ton groupe. Avec tes camarades, vous allez réaliser un projet intitulé « **Réaliser un panneau-affiche destiné aux apprenants d'autres classes pour informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement.** ».

- Chacun d'entre vous collecte des informations sur un paysage naturel de son choix et le présente à ses camarades.

3.3.2. Séquence 2 : Expliquer la nécessité de préserver l'environnement

3.3.2.1. Oral : compréhension et expression

- **Durée** : 45 min.
- **Supports** : Illustrations dans le livre p. 64
- **Thème** : Explication des phénomènes naturels
- **Objectif** : Tu devras expliquer oralement à tes camarades un phénomène naturel en te servant de la banque de mots suivante :

Verbes	Noms	Adjectifs
<ul style="list-style-type: none">▪ - tarir – sécher – ruisseler –▪ - laver – rincer – couler▪ - jaillir – nettoyer – bouillir▪ - stagner – s'infiltrer – se répandre - geler - arroser - salir – souiller- s'évaporer - ...	<ul style="list-style-type: none">▪ Eau – pluie – nuage – Déluge▪ glace – vapeur - Inondation – sécheresse- Barrage – fleuverivière - Source – ruisseau▪ torrent – oued – cascade▪ étang – mer – lac – océan▪ réserve d'eau – puits- fontaine – dessalement▪ canal – citerne – réservoir - ...	<ul style="list-style-type: none">▪ pollué – limpide – pure▪ impure – potable▪ gazeuse – minérale▪ fraîche – salée – douce▪ glacée – non potable ...

▪ **Déroulement de l'activité**

1) **Éveil de l'intérêt :**

- Montrer des photos de paysages naturels :
Ciel nuageux / cascade d'eau / paysage montagneux / cycle de l'eau.
- Faire correspondre chaque légende à la photo qui lui convient.
- Que représente la photo N°2 ? Quel est le phénomène qui en résulte ?
- Que représente l'image 04 ? A quelle saison vous fait-elle penser ?
- Ces photos ont un lien commun, lequel ?
- Observe attentivement l'image 01 et décris-la oralement.
- Utilise les mots fournis dans la banque de mots.

2) **Préécoute**

- Qui peut nous dire comment la pluie arrive ?
- Écoutez bien ce texte pour répondre aux questions.

3) **Écoute 1 (tous) :**

- Demander aux apprenants de trouver le thème du texte.

Le cycle de l'eau

Le cycle de l'eau se déroule à la fois sur Terre et dans l'atmosphère.

Le soleil chauffe l'eau des océans et des mers, de la vapeur d'eau s'élève alors dans l'air : c'est **l'évaporation**.

Cette vapeur, en montant dans l'atmosphère plus froide, reforme de petites gouttes qui se rassemblent en nuage : c'est **la condensation**.

Ces nuages se déplacent avec le vent et produisent de la pluie et de la neige : c'est **la précipitation**.

Plus de la moitié de cette eau s'évapore de nouveau. Un quart pénètre dans la terre par infiltration. Le reste de l'eau rejoint les cours d'eau, les mers et les océans par **ruissellement**.

Ainsi, recommence le cycle indéfiniment.

**Atlas du monde,
éd. GAMA**

4) Compréhension globale :

- Quel est le titre de ce texte ?
- Quelle est la source ?
- Combien de paragraphes le texte contient-il ?
- Relevez les mots importants.

▪ Écoute 2

5) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois compréhensions du document adapté pour chacun des niveaux.

Faible

- Relève le titre du texte.
- Écoute le texte puis relie par des flèches.

L'évaporation. Les nuages produisent de la neige et de la pluie.

La condensation. La vapeur d'eau s'élève dans l'air.

La précipitation. La vapeur d'eau se rassemble en nuages

Le ruissellement. Les eaux rejoignent les cours d'eau et les mers.

Moyen

- De quel phénomène naturel s'agit-il dans ce texte ?
- Quel élément est à l'origine de ce phénomène ?
- Quels sont les mots qui renvoient à l'eau ?

Bon

- Où commence le cycle de l'eau ?
- Comment se forment et se déplacent les nuages.
- Qu'est-ce qui en résulte ?
- Cite par ordre chronologique les principales étapes du cycle de l'eau ?
- Que fait donc ce texte ?

- Demander aux apprenants, toujours par niveau, de mettre en commun leurs réponses aux questions et de les comparer. L'enseignant effectuera les corrections.
 - **Écoute 3 (tous) : les apprenants vérifient une dernière fois leurs réponses.**

6) Synthèse :

- Faire répéter par quelques apprenants les trois productions oralement.
 - Faire répéter oralement la production d'un apprenant moyen et au fur et à mesure la faire compléter par les informations qui manquent.
 - Écrire la production complète au tableau
-

3.3.2.2. Compréhension de l'écrit.

- **Titre :** L'eau
- **Durée :** 60 min.
- **Support :** Illustrations montrant la pollution de l'eau.
- **Objectifs :** Amener l'élève à lire et découvrir le texte présentatif à dominante explicative. À comprendre le fonctionnement et l'organisation du texte présentatif.
 - **Déroulement de l'activité :**
 - 1) **Éveil de l'intérêt**
 - Quelles sont les causes des maladies des poumons comme l'asthme ?
 - Qui peut me donner des exemples ?
 - 2) **Lis et découvre :**

L'eau

L'eau est un élément indispensable pour la survie de tous les êtres vivants. C'est une ressource pour la consommation, pour l'irrigation des terres cultivables, pour les activités économiques et industrielles et pour la production d'énergie, etc.

Les hommes se montrent ingrats envers cette substance. Ils déversent dans les mers et les lacs, dans les oueds et les rivières tous les déchets et leurs eaux usées ainsi que les produits chimiques résiduels des industries et de l'agriculture. Les sources et les nappes phréatiques ne sont pas alors épargnées par ce péril.

L'eau douce peut être contaminée par des produits toxiques. Des milliers d'enfants dans le monde meurent chaque jour en la consommant.

Il est impératif de lutter en permanence contre toutes les formes de souillure de l'eau.

SALHI Djamal-Eddine
L'environnement,
La Bibliothèque Verte

- *Ressource* : l'eau est une denrée précieuse et rare qu'il faut préserver.
- *Irrigation* : alimentation en eau des cultures.
- *Phréatique* : nappes d'eau souterraine qui alimente les puits et les sources
- *Péril* : danger, grand risque.

3) Compréhension globale (tous les groupes)

- Complète les grilles suivantes :
- Relève :

Le titre	L'auteur	La source

- Lis et découvre.

Qui parle ?	À qui ?	De qui ?	Dans quel but ?

3) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois compréhensions du document adapté pour chacun des niveaux.

Faible

- Lisez le texte et répondez aux questions suivantes par Vrai ou par Faux.
 - L'eau est un élément indispensable pour les êtres vivants.
 - L'homme pollue l'eau.
 - Les produits toxiques ne peuvent pas contaminer l'eau douce.
 - Des milliers d'enfants vivent en consommant l'eau contaminée.

Moyen

- Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :
 - L'eau est un élément indispensable pour les êtres vivants.
 - L'homme pollue l'eau.
 - Les produits toxiques ne peuvent pas contaminer l'eau douce.
 - Des milliers d'enfants vivent en consommant l'eau contaminée.
 - Les hommes se montrent ingrats pour cette substance (eau).
 - Relevez du texte les expressions qui l'expliquent.
 - Des milliers d'enfant meurent tous les jours en la consommant.
 - A quoi renvoie le pronom « la » ?

Bon

- Lisez le texte et répondez aux questions suivantes (questions ouvertes) :
 - Pourquoi l'eau est utile ?
 - Comment est-elle contaminée ?
 - Que faut-il faire pour la préserver ?

- Demandez ensuite aux apprenants, toujours par niveaux, de mettre en commun leurs réponses aux questions et de comparer leurs réponses.
- L'enseignant effectuera ensuite une correction.

Vers l'écriture :

Pour expliquer la nécessité de préserver l'environnement, il faut :

- Montrer les avantages et les bienfaits d'un environnement propre.
- Montrer l'utilité d'un élément naturel.

3.3.2.3. Lecture entraînement (orale)

- **Titre :** Les déchets
- **Durée :** 1 heure
- **Support :** Textes + image (pollution).
- **Objectif :** Amener l'élève à lire oralement et correctement un texte informatif à dominante explicative.
 - **Déroulement de l'activité :**
 - 1) **Éveil de l'intérêt :**
 - Observez la photo.
 - Que représente-t-elle ?
 - Peux-tu décrire cet endroit ?
 - 2) **Lecture magistrale :**

Les déchets

La surproduction de déchets affecte notre santé et notre environnement. Nous devons parvenir à réduire leur prolifération. Aussi faut-il s'approvisionner et consommer modérément, pour éviter le gaspillage et l'excès de déchets et d'emballage.

Évitons les produits chimiques et les plastiques. Ces derniers ne se décomposent jamais. De plus en brûlant, ils dégagent des émanations toxiques.

Une gestion réfléchie de l'environnement garantie sa préservation et assure aux hommes un cadre de vie sain et agréable.

SALHI djamal-Eddine

L'environnement

- Les apprenants suivent et écoutent.

3) Compréhension globale

- Quel est le thème du texte ?
- D'où viennent les déchets ?
- Qui en est le responsable ?

▪ Lecture orale

4) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois activités de lecture orales différentes adaptées pour chacun des niveaux.

Faible

- Proposer une lecture syllabique du premier paragraphe.
- Veiller à la bonne articulation et respect de la ponctuation.
- Proposer le tutorat « informel » (élève bon en lecture).

Moyen

- **Lecture du 1^{er} paragraphe**
 - Lecture orale des phrases.
 - Faire attention à :
 - l'articulation,
 - le rythme plus accéléré
 - la ponctuation
 - Étudier et expliquer la formation du mot : surproduction

Bon

- **Lecture du 2^{ème} paragraphe**
 - Lecture orale des phrases.
 - Faire attention à :
 - l'articulation,
 - le rythme,
 - la ponctuation
 - Utilisez le dictionnaire et expliquez les mots :
Surproduction – prolifération – s'approvisionner – émanation

3.3.2.4. Vocabulaire

- **Titre** : Les procédés d'explication : la caractérisation
- **Durée** : 45min
- **Support** : Texte + images de sites naturels.
- **Objectif** : Amener l'élève à identifier et employer le procédé d'explication :

La caractérisation.

Déroulement de l'activité :

- **Énoncé** :

Les cours d'eau

1- un ruisseau

Un ruisseau est un petit cours d'eau, qui se jette dans une rivière ou un lac. Il est alimenté par des sources et l'eau de pluie.

2- un torrent

C'est un cours d'eau puissant et rapide qui dévale d'une montagne pour alimenter une cascade, un lac, une rivière.

3- un oued

C'est une sorte de rivière qui existe dans les régions arides comme celles de l'Afrique du nord. En été, les oueds s'assèchent complètement.

1) Compréhension globale (tous les groupes).

- Quel est le thème du texte ?
- Il y a combien de genres de cours d'eau ?

2) Observe et relève

- Lis le premier texte. Qu'est-ce qu'un ruisseau ?
- Lis le deuxième texte. Qu'est-ce qu'un torrent ?
- Lis le troisième texte. Qu'est-ce qu'un oued ?
- Releve les éléments qui servent à caractériser chaque cours d'eau.

- **Retiens :**

La caractérisation consiste à décrire un être, un lieu, un objet en lui ajoutant un nom, un adjectif, un groupe de mots pour l'enrichir et le préciser.

Ex. notre classe est une grande salle, belle et pleine d'images.

4) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois activités différentes adaptées pour chacun des niveaux.

Faible

- Souligne les mots ou expressions qui caractérisent les mots en gras dans l'énoncé suivant :

Une **tempête** de neige sévira sur toute la **partie nord** de l'Algérie. Elle sera accompagnée de **vent** violents et d'un **froid** glacial.

Moyen

1. Souligne les mots ou expressions qui caractérisent les mots en gras dans l'énoncé suivant :

Une **tempête** de neige sévira sur toute la **partie nord** de l'Algérie. Elle sera accompagnée de **vent** violents et d'un **froid** glacial.

2. Relie par une flèche chaque G.N. au mot ou à l'expression qui le caractérise.

- | | |
|------------------|----------------|
| - Une vache | - morte |
| - Une clé | - de chasse |
| - Une feuille | - intelligent |
| - Une secrétaire | - à molette |
| - Un avion | - laitière |
| - Un enfant | - de direction |

Bon

1. Souligne les mots ou expressions qui caractérisent les mots en gras dans l'énoncé suivant :

Une **tempête** de neige sévira sur toute la **partie nord** de l'Algérie. Elle sera accompagnée de **vent** violents et d'un **froid** glacial.

2. Relie par une flèche chaque GN au mot ou à l'expression qui le caractérise.

- | | |
|------------------|----------------|
| - Une vache | - morte |
| - Une clé | - de chasse |
| - Une feuille | - intelligent |
| - Une secrétaire | - à molette |
| - Un avion | - laitière |
| - Un enfant | - de direction |

3. Forme des adjectifs à partir des noms donnés entre parenthèses.

- Un temps (orage)
- Une journée (soleil).....
- Une soirée très (pluie)
- Des nouvelles (régions).....
- Un salaire (mois).....
- Des transports (route)
- Une rue (piéton)

3.3.2.5. Grammaire

- **Titre** : l'expression de la chronologie.
- **Durée** : 1h
- **Support** : Texte + images de sites naturels.
- **Objectif** : Amener l'élève à identifier et à produire d'une manière autonome et personnelle l'expression de la chronologie en utilisant les connecteurs logiques, à l'oral et à l'écrit.

Déroulement de l'activité :

- **Énoncé** :

Comment protéger notre environnement ?

Notre environnement est en danger car il est menacé par la pollution. On peut le protéger et le préserver par des gestes simples au quotidien.

D'abord, Plantons des arbres et arrosons-les. **Puis**, ne gaspillons pas l'eau, utilisons le sagement. **En suite**, ne jetons pas les ordures partout. **Enfin**, Sensibilisons nos familles et nos amis pour protéger notre milieu naturel.

1) Compréhension globale (tous les groupes)

- De quoi parle-t-on dans ce texte ?

2) Observe :

- Quelles sont les étapes à suivre pour protéger l'environnement ?
- Relève les éléments qui permettent de les ordonner.
- En connais-tu d'autres ?

3) Retiens :

Les mots en gras ou soulignés sont des articulateurs de classement. Ils représentent une chronologie ou une succession d'événements dans le temps. On les appelle les articulateurs logiques.

Ex. : d'abord, puis, ensuite, de plus, en fin.

Premièrement, deuxièmement, ..., finalement.

4) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois activités différentes adaptées pour chacun des niveaux.

Faible

1. Souligne les articulateurs logiques dans le texte suivant :
L'araignée produit du fil de soie en éjectant un liquide qui durcit au contact de l'air. Pour réaliser une toile circulaire, elle commence d'abord par former un cadre sur lequel la toile sera fixée. Puis elle lance un fil en "Y". Enfin, elle tend, à partir du centre, des rayons comme ceux d'une roue de bicyclette.

Pourquoi, comment ? 1001 réponses pour tout savoir

2. Classe les événements dans l'ordre chronologique.
 - Enfin elle circule dans les galeries souterraines.
 - L'eau est d'abord vapeur, sous forme de nuages.
 - Puis elle tombe sur terre.

Moyen

1. Place les articulateurs suivants à la place qui convient : enfin, ensuite, d'abord, puis.
Grand père va.....chercher l'eau à la source,.....maman la fait bouillir pour tuer les microbesle réfrigérateur se charge de la rafraîchir.....elle trône à midi sur la table pour calmer la soif de toute la famille.
2. Remets dans l'ordre les phrases suivantes et emploie les articulateurs logiques qu'il faut.
 - L'eau de pluie ruisselle sur le sol et forme les rivières et les cours d'eau.
 - Les rivières ramènent l'eau vers les océans et le cycle recommence indéfiniment.
 - Le vent pousse les nuages vers la terre et l'eau tombe sous forme de pluie.
 - Lorsque le soleil chauffe les mers et les océans, de la vapeur d'eau s'élève dans l'air et forme les nuages.

Bon

1. Remets dans l'ordre ces phrases et utilise les articulateurs qu'il faut.
 - Les cristaux se combinent pour former des flocons.
 - La vapeur se condense dans l'atmosphère.
 - Les flocons chutent et forment la neige.
 - L'eau des océans s'évapore.
 - Des cristaux se forment dans les hautes couches.
2. Écris un court paragraphe dans lequel tu montreras à ton camarade comment réviser les leçons. Tu utiliseras les articulateurs logiques.

3.3.2.6. Conjugaison

- **Titre** : Le futur simple de l'indicatif : verbes du 1^{er} et 2^{ème} groupe, être et avoir.
- **Durée** : 1h
- **Support** : Texte.
- **Objectif** : Amener l'élève à identifier et à produire d'une manière autonome et personnelle au futur simple de l'indicatif.
 - les verbes du 1^{er} et 2^{ème} gr.
 - Être et avoir

▪ **Déroulement de l'activité :**

Énoncé :

À l'avenir, notre pays souffrira du manque d'eau. La pluie **tombera** rarement et les barrages ne se **rempliront** plus. L'eau sera si rare que nous n'aurons plus qu'à l'acheter à prix d'or.

Apprenons donc à mieux l'utiliser pour la préserver.

Les auteurs

1) Compréhension globale (tous les groupes)

- Cite deux raisons pour lesquelles l'eau sera si rare.
- Que devons-nous faire pour éviter que l'eau se raréfie ?

2) Relève :

- A quels groupes appartiennent les deux premiers verbes écrits en gras ?

- Quel est l'infinitif des verbes soulignés ?
- A quel temps sont conjugués tous ces verbes ?

3) Retiens :

Les terminaisons des verbes au futur simple de l'indicatif sont :				
	être	avoir	1^{er} groupe (-er)	2^e groupe (-ir)
Je, j'	serai	aurai	-erai	-irai
Tu	seras	auras	-eras	-iras
Il, elle	sera	aura	-era	-ira
Nous	serons	aurons	-erons	-irons
Vous	serez	aurez	-erez	-irez
ils, elles	seront	auront	-eront	-iront

4) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois activités différentes adaptées pour chacun des niveaux.

Faible

1. Souligne les phrases au futur simple.

- Ils sont arrivés aujourd'hui. - Aurons-nous le temps cet après midi ?
- Je le finirai demain. - Nous l'avertirons mardi prochain.
- Je n'ai pas peur. - Tu seras bien content plus tard.
- Seront-ils là les vacances prochaines ?

2. Mets la terminaison qui convient. (rai – ront – ras – rez – rons – ra -)

- Demain, mon père lave.... la voiture.
- Dans une semaine, nous visite.... Le musée.
- Vous fini.... l'exercice.
- Les apprenants se.... dans la cours à 10 heures.
- Dans un mois, J'au.... mon ordinateur.
- Tu réussis.... à ton examen.

Moyen

1. Mets la terminaison qui convient. (rai – ront – ras – rez – rons – ra -)
 - Demain, mon père lave.... la voiture.
 - Dans une semaine, nous visite.... Le musée.
 - Vous fini.... l'exercice.
 - Les apprenants se.... dans la cours à 10 heures.
 - Dans un mois, J'au.... mon ordinateur.
 - Tu réussis.... à ton examen.
2. **Complète avec le verbe "être" ou "avoir" au futur simple.**
 - Je n'....pas le temps de finir. - Les acteurs.....beaucoup de succès.
 - Nous ...en vacances bientôt. - Ellesici ce soir.
 - Malika ne.....pas en retard cette fois-ci.

Bon

1. **Complète avec le verbe "être" ou "avoir" au futur simple.**

- Je n'....pas le temps de finir. - Les acteurs....beaucoup de succès.
- Nous ...en vacances bientôt. - Ellesici ce soir.
- Malika ne.....pas en retard cette fois-ci.

2. **Mets les verbes entre parenthèses au futur simple.**

Une femme s'avança, posa ses mains sur la boule et dit : « Bientôt tous vos ennuis (s'envoler). Vous (retrouver) la joie et le bonheur. Vous (gagner) beaucoup d'argent. Une femme (surgir) dans votre vie, vous vous (marier) et vous (être) longtemps heureux ».

3. **Construis** trois phrases en utilisant des verbes au futur simple.

-
-

3.3.2.7. Orthographe

- **Titre** : L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire "avoir".
- **Durée** : 1h
- **Support** : Texte.
- **Objectif** : Amener l'élève à savoir accorder correctement le participe passé employé avec « avoir » avec le C.O.D. placé avant le verbe.

▪ **Déroulement de l'activité :**

Énoncé :

Une ville abandonnée

On a tout oublié, jusqu'au nom de cette petite ville. Un jour on y a découvert du minerai. L'exploitation a commencé, des hommes et des femmes sont venus. Ils ont travaillé très dur... jusqu'au jour où la petite ville a perdu sa raison de vivre... .

D'après J. P. CHABROL,

"la Gueuse".

1) Compréhension globale (tous les groupes)

- Cette petite ville dispose d'une richesse naturelle. Laquelle ?

2) Relève

- Observe les verbes soulignés. A quel temps sont-ils conjugués ? Avec quel auxiliaire ?
- Quelle est la terminaison de chaque participe passé ? Que remarques-tu ?

3) Retiens :

Le participe passé d'un verbe employé avec l'auxiliaire avoir" ne s'accorde jamais avec le sujet du verbe.

Il s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct (COD) du verbe, lorsque celui-ci est placé avant le verbe.

- Lila a retrouvé ses clefs.
- Lila cherchait ses clefs, elle les a retrouvées

4) Prise en charge de la différenciation

- Proposer trois activités différentes adaptées pour chacun des niveaux.

Faible

➤ **Encadre l'auxiliaire « avoir » et souligne le participe passé dans les phrases suivantes :**

- Il a dit oui sans hésiter.
- J'ai écrit une carte postale à ma tante.
- Nous avons répondu tous ensemble à la demande de notre père.
- Elles ont connu de grandes joies.
- Tu as tardé à nous rejoindre.
- Vous avez mis beaucoup de temps pour arriver.

Moyen

1. Encadre l'auxiliaire « avoir » et souligne le participe passé dans les phrases suivantes :

- Il a dit oui sans hésiter.
- J'ai écrit une carte postale à ma tante.
- Nous avons répondu tous ensemble à la demande de notre père.
- Elles ont connu de grandes joies.
- Tu as tardé à nous rejoindre.
- Vous avez mis beaucoup de temps pour arriver.

2. Complète par l'auxiliaire avoir au présent de l'indicatif.

- Les spectateurs..... applaudi les joueurs.
- La petite fille.....cueilli des fleurs pour sa maman.
- J'.....fait mes devoirs avant de regarder le match.
- Mon frère et moi.....rendu visite à notre grand-père.
- Tu.....honoré tes parents par ta réussite.

Bon

1. Complète par l'auxiliaire avoir au présent de l'indicatif.

- Les spectateurs.....applaudi les joueurs.
- La petite fille..... cueilli des fleurs pour sa maman.
- J'..... fait mes devoirs avant de regarder le match.
- Mon frère et moi.....rendu visite à notre grand-père.
- Tu.....honoré tes parents par ta réussite.

2. Écris correctement le participe passé des verbes entre parenthèses.

- Le vent a (souffler) toute la nuit.
- Ces photos, je les ai toutes (voir).
- Ces mandats ont été (envoyer) par voie postale.
- Nous avons (prendre) le petit déjeuner ensemble.
- Les touristes ont (visiter) la ville. Elle les a (émerveiller).

3.3.2.8. Atelier d'écriture

- **Titre** : La préservation de l'environnement.
- **Durée** : 45min
- **Support** : Textes + images de sites naturels photocopiés.
- **Objectif** : Produire par écrit un texte expliquant la nécessité de préserver l'environnement.

▪ **Déroulement de l'activité :**

1) **Éveil de l'intérêt :**

- Jeter des papiers par terre.
- Demander à des apprenants de les ramasser et de les mettre dans la poubelle.
- Qui veut me dire pourquoi nous jetons les papiers dans la corbeille

2) **Prise en charge de la différenciation**

- Proposer trois activités de l'écrit pour les documents adaptés pour chacun des niveaux.

Faible

- Relève du texte les gestes importants qu'il faut faire pour préserver la forêt.

La préservation de la forêt

La forêt, constitue un milieu naturel qu'il faut protéger. Comment ?

D'abord, respecte les animaux. Puis, rapporte tous les déchets avec toi. Ensuite, n'allume pas le feu dans la forêt. Enfin, marche au bord des champs pour ne pas écraser les plantes.

D'après Isabelle MASSON & Hugh MAC MANNERS

Moyen

1. Relève du texte les gestes importants qu'il faut faire pour préserver la forêt.

La préservation de la forêt

La forêt, constitue un milieu naturel qu'il faut protéger. Comment ?

D'abord, respecte les animaux. Puis, rapporte tous les déchets avec toi. Ensuite, n'allume pas le feu dans la forêt. Enfin, marche au bord des champs pour ne pas écraser les plantes.

2. Utilise ses conseils dans des phrases pour montrer à ton ami comment protéger et préserver nos rues.

- Choisir les bons sacs poubelles solides et hermétiques.
- Ne pas jeter les saches pleins de déchet n'importe où.
- Bien fermer les saches d'ordure.
- Les déposer dans les bacs correspondant de la cité.
- Ne pas arracher les plantes.
- Nettoyer de temps en temps les trottoirs avec de l'eau.

Bon

1. Utilise ses conseils dans des phrases pour montrer à ton ami comment protéger et préserver nos rues.

- Choisir les bons sacs poubelles solides et hermétiques.
- Ne pas jeter les saches pleins de déchet n'importe où.
- Bien fermer les saches d'ordure.
- Les déposer dans les bacs correspondant de la cité.
- Ne pas arracher les plantes.
- Nettoyer de temps en temps les trottoirs avec de l'eau.

2. Écris un court paragraphe dans lequel tu expliques à ton père comment il faut faire pour ne pas gaspiller l'eau du robinet quand il nettoie sa voiture.

3.3.2.9. Expression écrite 2

➤ **Sujet 2 : Tu as déjà présenté un site naturel de ton choix. Maintenant, tu expliques (dans un énoncé de 40 mots) la nécessité de le protéger.**

– **Critères de réussite :**

- Donne un titre à ton texte.
- Explique la nécessité de le protéger.
- Utilise les articulateurs chronologiques.
- Emploie le futur de l'indicatif.
- Fais attention à l'accord du participe passé employé avec avoir.
- N'oublie pas de respecter la ponctuation. Chaque phrase doit commencer par une majuscule.

Grille d'auto-évaluation

Produire un texte pour expliquer la nécessité de préserver l'environnement.	oui	Non
J'ai bien organisé (titres, paragraphes...)		
J'ai rédigé un texte pour expliquer l'utilité de la préservation de l'environnement.		
J'ai justifié la nécessité de préserver		
J'ai donné des conseils pour préserver l'environnement.		
J'ai employé les articulateurs chronologiques pour respecter l'ordre des étapes.		
J'ai utilisé le futur de l'indicatif.		
J'ai respecté l'orthographe des mots en utilisant le dictionnaire.		
J'ai écrit le texte à la 3 ^{ème} pers du singulier.		
J'ai respecté l'orthographe des mots.		
J'ai respecté la ponctuation et les majuscules.		
Mon écriture est lisible.		

Finalise ton projet

Maintenant que tes camarades et toi, avez fini de produire le texte qui explique la nécessité de préserver et de protéger l'environnement. Ajoutez les images correspondantes et finalisez le projet afin de le montrer aux autres apprenants du collège.

Chapitre 4

Bilan de l'expérimentation

Afin de démontrer l'efficacité de la démarche d'enseignement différencié, nous allons à présent effectuer un bilan général de l'expérimentation. Nous présenterons, dans un premier volet, les résultats des apprenants sous forme de tableaux comparatifs entre la première, la deuxième production écrite et le projet pédagogique. Ces résultats seront, d'abord exposés d'une manière détaillée, c'est-à-dire dans les trois groupes de niveau ; ensuite, pour la classe entière à travers les différents types d'évaluation (diagnostique, formative et sommative).

Dans le deuxième volet, nous présenterons d'abord, un bilan général dans lequel nous décrirons du côté des apprenants, les apprentissages dans leurs différents aspects ; à savoir les points suivants : la motivation, l'autonomie, l'émulation, les interactions et la qualité du travail. En somme, cette partie va permettre d'évaluer l'évolution des résultats des apprentissages des apprenants à travers les trois types d'évaluation (diagnostique / formative / sommative) et de voir si la différenciation de l'enseignement a permis la progression simultanée des trois groupes de niveau : Faible / Moyen / Fort. Ensuite, un deuxième bilan dans lequel, nous décrirons du côté de l'enseignant, l'enseignement dans ses aspects pédagogique et humain.

Cette partie sera clôturée par un troisième volet dans lequel nous présenterons les difficultés rencontrées, les aspects négatifs et comment nous avons vécu cette expérimentation.

4.1. Résultat général de l'expérimentation

4.1.1. Progression dans les trois groupes de niveau

A. Le niveau faible :

Groupe de niveau faible	Apprenants	1 ^{ère} E.E. ³⁵	2 ^{ème} E.E.	différence	Note du projet
Sous-groupe 1	E ₁	11	11	00	11
	E ₂	13	10	-03	
	E ₃	10	10	00	
Sous-groupe 2	E ₄	08	08	00	11
	E ₅	05	05	00	
	E ₆	10	09	-01	
Sous-groupe 3	E ₇	08	14	+06	12
	E ₈	08	12	+02	
	E ₉	06	06	00	
Sous-groupe 4	E ₁₀	09	09	00	12
	E ₁₁	10	14	+04	
	E ₁₂	06	06	00	
Total des différences	////////	////////	////////	+08	////////
Moyenne		08.66	09.5	0. 67	11, 5

³⁵ Expression écrite.

Figure 6 : Évolution des apprentissages dans le groupe faible

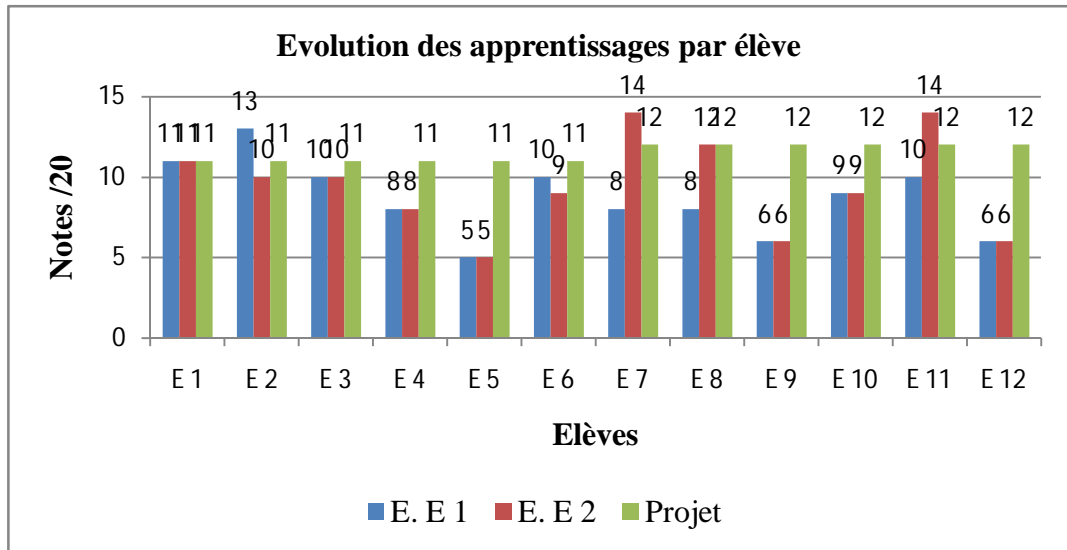
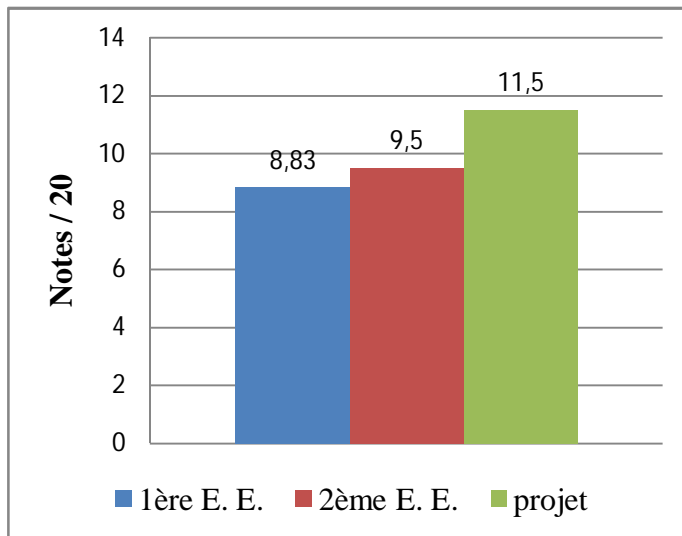


Figure 7 : Évolution générale dans le groupe faible



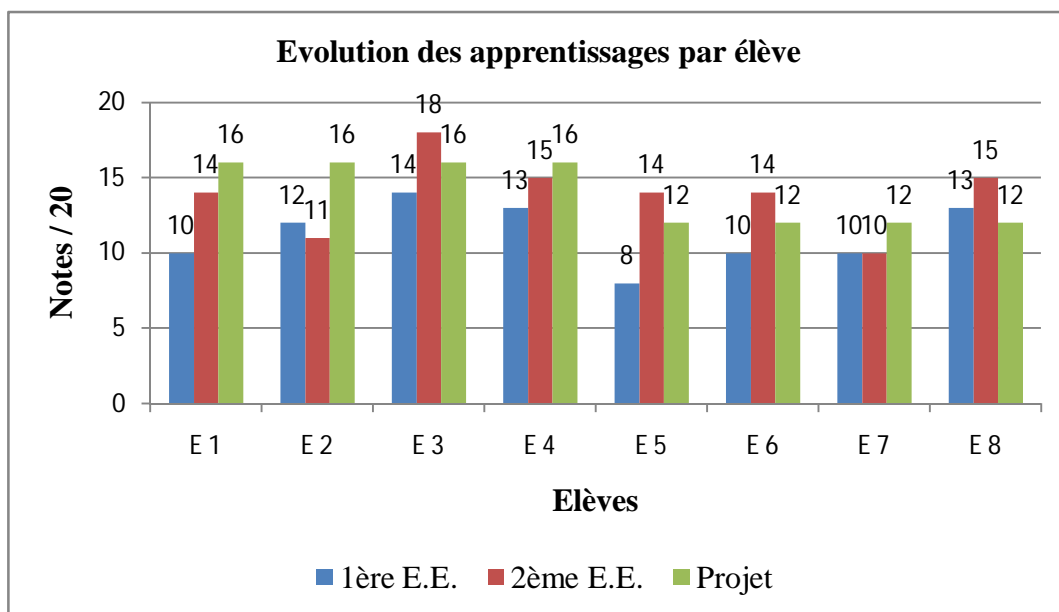
Commentaire :

Le tableau et le graphique ci-dessus montrent bien la nette évolution des résultats des travaux chez le groupe faible. Cette progression se caractérise dans l'amélioration des moyennes générales des deux expressions écrites (1 et 2) et le projet pédagogique puisque la moyenne passe de 08.83/20 à 11.5/20.

B. Le niveau moyen :

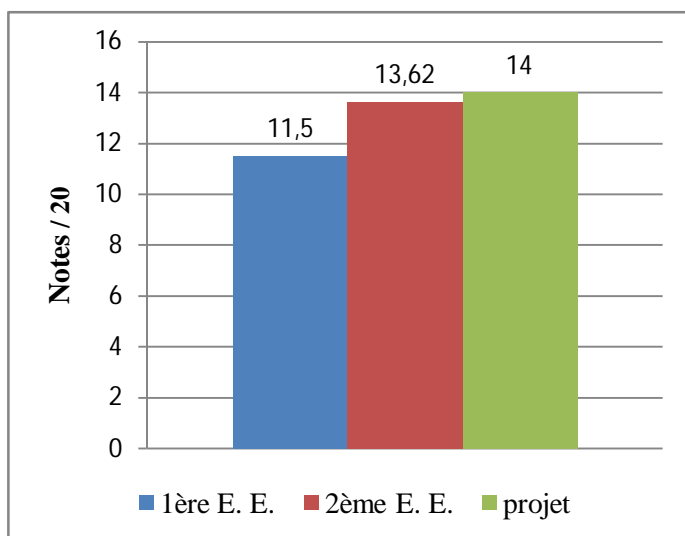
Groupe de niveau moyen	Apprenants	1 ^{ère} E.E. ³⁶	2 ^{ème} E.E.	différence	Note du Projet
Sous-groupe 1	E ₁	10	14	+04	16
	E ₂	12	11	-01	
	E ₃	14	18	+04	
	E ₄	13	15	+02	
Sous-groupe 2	E ₅	08	14	+06	12
	E ₆	10	14	+04	
	E ₇	10	10	00	
	E ₈	13	15	-02	
Total des différences	////////	////////	////////	+13	////////
Moyenne		11.25	13.62	02.12	14

Figure 8 : Évolution des apprentissages dans le groupe moyen



³⁶ Expression écrite.

Figure 9 : Évolution générale dans le groupe moyen



Commentaire :

Le tableau et le graphique ci-dessus montrent bien la nette évolution des résultats des travaux chez le groupe moyen. Cette progression se caractérise dans l'amélioration des moyennes générales des deux expressions écrites (1 et 2) et le projet pédagogique.

C. Le niveau fort :

Groupe de niveau bon	Apprenants	1 ^{er} E.E.	2 ^{ème} E.E.	différence	Note du Projet
Sous-groupe 1	E ₁	16	18	+02	16
	E ₂	14	16	+02	
	E ₃	14	16	+02	
Sous-groupe 2	E ₄	15	15	00	14
	E ₅	14	16	+02	
	E ₆	12	11	-01	
Total des différences	////////	////////	////////	+07	////////
Moyenne		14.16	14.33	0.17	15

Figure 10 : Évolution des apprentissages dans le groupe fort

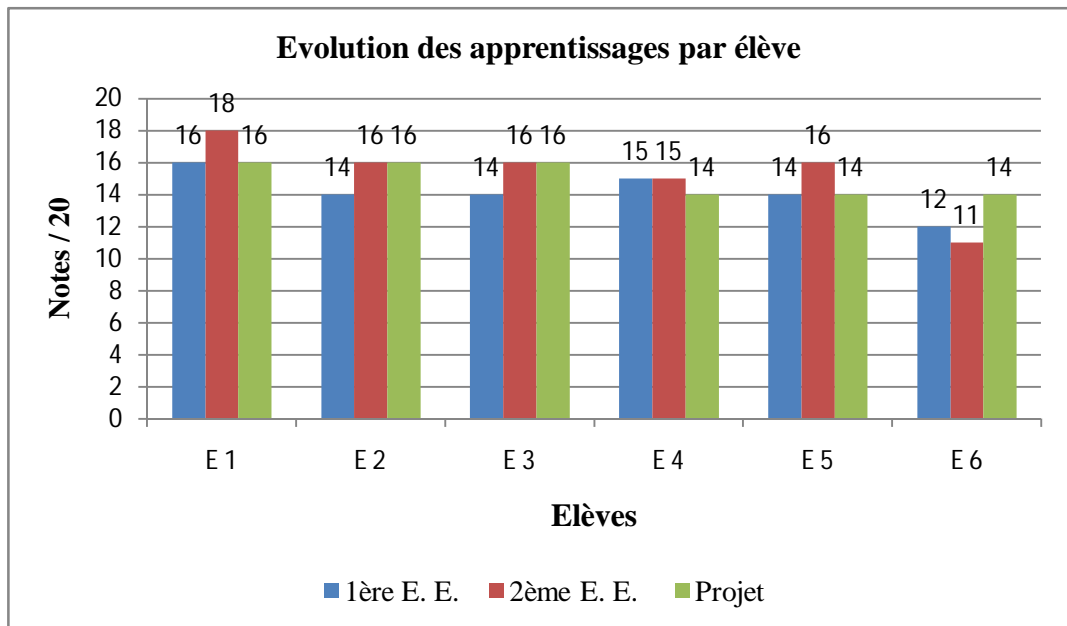
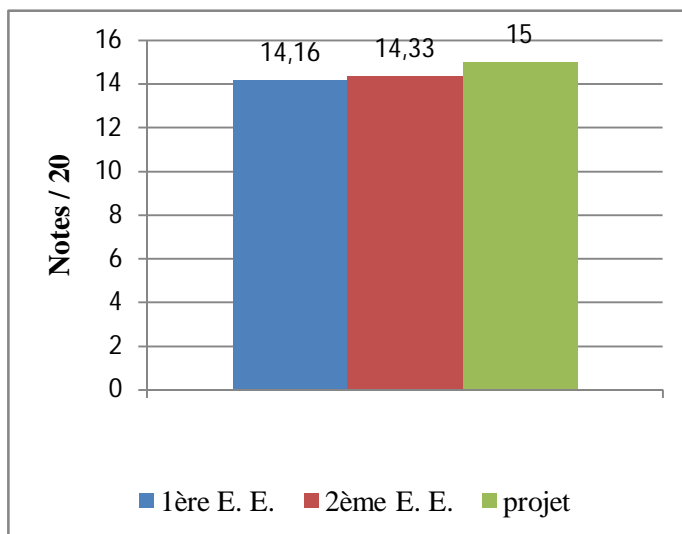


Figure 11 : Évolution générale dans le groupe fort



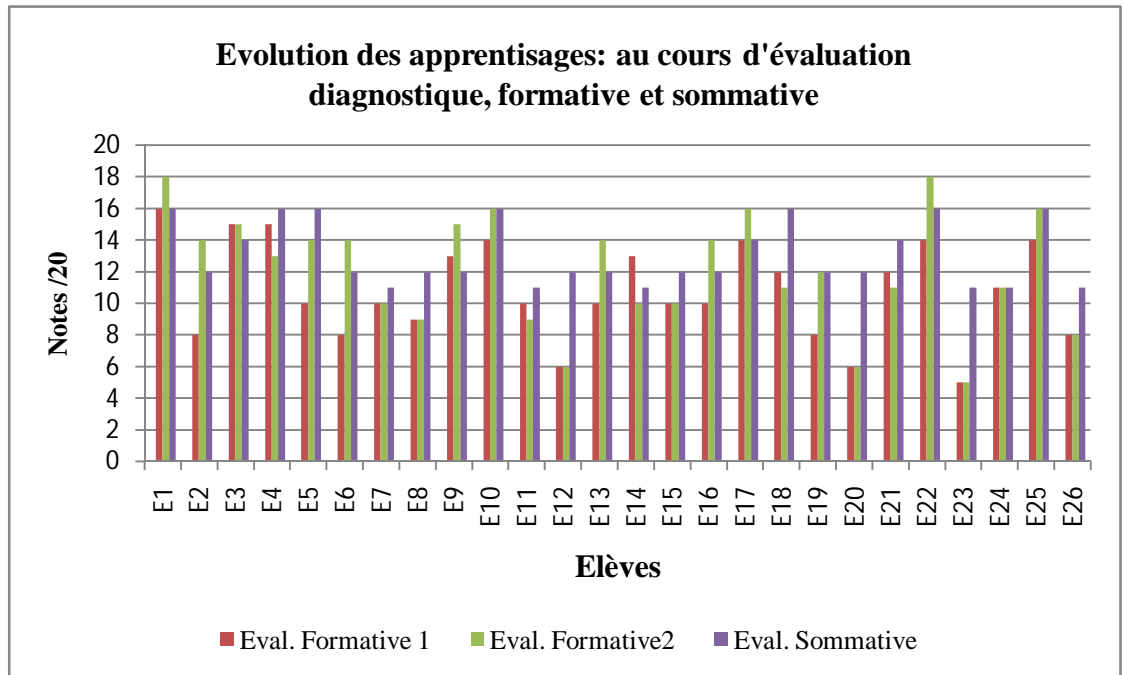
Commentaire :

Le tableau et le graphique ci-dessus montrent bien l'évolution positive des résultats des travaux chez le groupe fort. Cette progression se caractérise dans l'amélioration des moyennes générales des deux expressions écrites et le projet pédagogique.

4.1.2.Évolution générale dans le groupe-classe

Apprenants	Évaluation Formative 1	Évaluation Formative 2	Évaluation Sommative
E1	16	18	16
E2	08	14	12
E3	15	15	14
E4	15	13	16
E5	10	14	16
E6	08	14	12
E7	10	10	11
E8	09	09	12
E9	13	15	12
E10	14	16	16
E11	10	09	11
E12	06	06	12
E13	10	14	12
E14	13	10	11
E15	10	10	12
E16	10	14	12
E17	14	16	14
E18	12	11	16
E19	08	12	12
E20	06	06	12
E21	12	11	14
E22	14	18	16
E23	05	05	11
E24	11	11	11
E25	14	16	16
E26	08	08	11
Moyenne	10.80	12.11	13.5

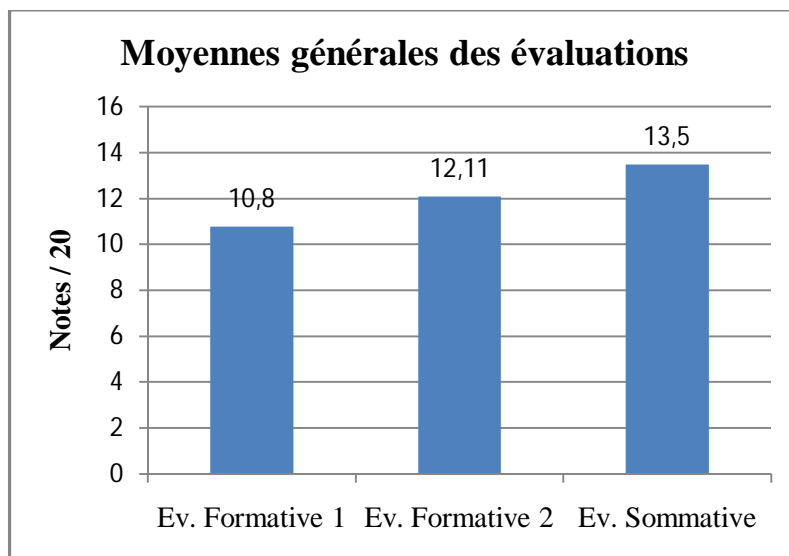
Figure 12 : Évolution par élève de l'apprentissage au cours des évaluations



Commentaire :

Le tableau ci-dessus illustre bien une progression des résultats de chaque élève à travers les trois évaluations.

Nous remarquons par ailleurs que les efforts de l'élève se manifestent comme les plus efficaces au niveau des évaluations formatives 1 et 2 et l'évaluation sommative. C'est-à-dire vers la fin de leurs apprentissages ; c'est là où se manifestent le plus leurs évolutions. Cela montre que l'engagement de l'élève dans la tâche améliore ses apprentissages ; ce qui justifie notre démarche pédagogique.

Figure 13 : Évolution générale dans le groupe-classe**Commentaire :**

Nous relevons à travers le graphique ci-dessus, représentant la synthèse générale des résultats de l'enseignement différencié, que la pratique de la démarche a engendré une nette évolution des résultats du travail des apprenants entre les deux évaluations formatives (1ère et 2ème E.E.) et l'évaluation sommative (le projet pédagogique). Donc, l'expérimentation de la démarche de l'enseignement différencié a eu un effet positif sur l'apprentissage des apprenants d'une manière générale.

Nous pensons qu'avec l'habitude et la pratique régulière de cette démarche nous pourrions optimiser notre enseignement en allant plus vite et avec plus de maîtrise. Par conséquent, avoir un meilleur rendement et des résultats meilleurs.

4.2. Bilan général

4.2.1. Au niveau des apprenants

Le dispositif d'apprentissage choisi est comme suit :

- Mise en place des groupes ; déjà constitués ;
- Rappel des consignes ;
- Choix autonomes des tâches spécifiques ;
- Circulation de l'enseignant entre les groupes pour le contrôle pédagogique ;
(vérification des conditions de travail telles que convenues : outils pédagogiques)
- Lancement des travaux ;
- Prise de notes sur la base des critères ci-après.

4.2.1.1. Critères d'évaluation

Cet essai d'enseignement différencié réalisé au sein de notre classe pendant le deuxième trimestre, a eu chez nos apprenants un impact relativement positif sur les plans suivants :

A. La motivation :

D'abord, nous avons pu remarquer que cela a provoqué une certaine motivation chez les apprenants, moteur de réussite pour tout apprentissage. Le thème proposé qui n'est autre que le problème de la pollution de l'environnement, les a intéressés. De plus, ce sujet a satisfait leurs besoins intellectuels. Il leur a permis d'évoluer dans une structure sécurisante et surtout, il a permis à chacun d'être reconnu par ses pairs. Enfin, certains apprenants, d'habitude passifs et immotivés ont montré un regain d'intérêt lors de la phase de négociation.

La motivation suscitée par ses activités a conduit à une participation abondante ; des fois même excessive provoquant un « chahut ». Cependant, nous considérons que cela est tout à fait acceptable car c'est ce que nous identifions comme « un conflit sociocognitif ».

En effet, sur le plan de la lecture, tous les apprenants ont demandé à lire les textes proposés car ils étaient adaptés à leurs niveaux, faciles à comprendre, courts et simples. Sur le plan de l'écrit, les apprenants étaient très intéressés par les tâches proposées car ils travaillaient à leur rythme, notamment les apprenants lents. Enfin, sur le plan de la réalisation des projets, chaque apprenant avait une tâche particulière. Les uns collaient les photos, les autres dessinaient, quelques-uns écrivaient et d'autres avaient la tâche de se procurer les affaires qu'ils n'avaient pas auprès des autres groupes. Par ailleurs, en mettant les apprenants faibles ensemble dans l'élaboration du projet, ils étaient dans l'obligation de réaliser un travail car ils ne pouvaient compter que sur eux-mêmes. Avant, c'étaient les apprenants forts qui

réalisaient les projets à leur place. Ainsi, cela les poussait à être impliqués (par cette approche) dans la réalisation de leurs projets, donc à une meilleure participation.

B. L'autonomie :

Sur le plan de l'autonomie, cette démarche pédagogique a aussi permis à nos apprenants d'être libres, de s'exprimer, d'agir et de décider, surtout dans la phase de négociation. Cette liberté d'expression permet l'émergence de facteurs stimulants tels que l'intérêt, la confiance en soi et le plaisir d'être auteur de décisions. De plus, cette démarche a permis à la majorité des apprenants d'être plus entreprenants et autonomes dans leur travail à l'écrit (un domaine souvent repoussé et négligé). Quelques apprenants, par exemples, refusaient pendant cet apprentissage que les bons apprenants les aident et préféreraient réaliser leurs tâches seuls.

C. L'émulation :

Sur le plan pratique, cette démarche de différenciation a créé beaucoup d'émulation due à la motivation et une participation abondante de la part des apprenants. Dans ce domaine, nous avons constaté que le fait de regrouper les apprenants par niveaux (Forts, Moyens et Faibles), les a stimulés et les a poussés à réaliser les tâches proposées avec un esprit de compétition. Ainsi, ils ont pu rendre des travaux « personnalisés », être fiers de leurs productions, les confronter à celles des autres. Le groupe-classe a travaillé avec dynamisme et envie de réussir de telle sorte que les apprenants moyens demandaient à chaque fois quand est-ce qu'ils pourront rejoindre les groupes forts.

Par ailleurs, les apprenants faibles ont voulu résoudre les exercices des moyens et les moyens ceux des forts.

D. Les interactions :

Le dispositif mis en place et qui comprend le mode d'organisation de l'espace-classe en groupes de niveau (Fort / Moyen / faible), a permis la création d'interactions intra-groupes très abondantes tant au niveau des échanges verbaux qu'aux activités de l'écrit. En effet, nous avons remarqué qu'au sein de chaque groupe de niveau, il y avait des apprenants qui voulaient s'imposer en proposant avec insistance leurs idées personnelles, tout en refusant celles des pairs pour arriver enfin à se mettre d'accord sur la réalisation finale du travail. Ces

interactions de travail sont favorables à l'émergence de conflits sociocognitifs³⁷ et d'une dynamique de co-apprentissage.

E. Qualité des travaux :

Les travaux des apprenants³⁸ devaient respecter la grille d'évaluation³⁹ proposée par l'enseignant dans la phase de négociation. Le tableau ci-dessous montre dans quelle mesure ces critères (de réussite) ont été respectés.

Synthèse :

- **Grille d'observation des activités**

Critères	Évaluation (Voir ci-après critères de ces mentions)			
	T. bien	Bien	Moyenne	Faible
Motivation/ Participation	×			
Autonomie		×		
Émulation		×		
Interactions		×		
Qualité des travaux	×			

- **Définition des mentions :**

Mentions	Critères
Très bien	Tous les membres du groupe actifs
Bien	3/4 des membres actifs
Moyenne	1/2 des membres actifs
Faible	Moins de la moitié des membres actifs

³⁷ Concept Vygotskien. Ce qui intègre nos observations à la théorie du socioconstructivisme adoptée par le ministère de l'Éducation nationale algérien.

³⁸ Voir annexe : **Travaux des élèves**

³⁹ Voir Grilles d'évaluation

4.2.2. Au niveau de l'enseignant

La pratique de la démarche d'enseignement différencié, nous a donné satisfaction tant sur le plan pédagogique que humain, nonobstant les quelques difficultés rencontrées au début de sa mise en route.

A. Sur le plan pédagogique :

Cette nouvelle pratique pédagogique nous a permis de nous rapprocher davantage de nos apprenants ; ce qui nourrit plus efficacement le contrat pédagogique. En effet, cela ne manque pas d'intérêt, eu égard à notre situation d'éducateur. De plus, ceci a engagé les apprenants à agir et réagir dans un groupe de travail consensuel (socioconstructivisme Vygotskien) jusqu'à entreprendre un tutorat spontané entre pairs, que nous qualifions d'« informel ».

Cependant, ce mode de regroupement n'a pas empêché les apprenants, individuellement, de construire-déconstruire-reconstruire, par le biais du conflit cognitif, leurs connaissances (constructivisme piagétien). Ce point se vérifie particulièrement au niveau de l'évaluation formative, qui a révélé une progression. Enfin, le caractère kinesthésique de cette démarche a donné un élan volontariste à l'ensemble du groupe-classe ; y compris nous-même (en nous considérant nous-même comme membre à part entière).

Cette démarche nous a permis de modifier nos attitudes et nos habitudes. Une conduite nouvelle que nous comptons adopter d'une manière pérenne.

B. Sur le plan humain :

Puisque cette pratique nous a rapproché des apprenants, ce qui nous a permis de mieux les connaître, de découvrir leurs caractères et leurs styles d'apprentissage ; ceci a favorisé, par conséquent, l'échange enseignant/enseignés. Ces derniers voyaient en nous l'enseignant de « proximité » plus sociable, à leur écoute ; qui discute et qui est réceptif à leurs propositions. Mais dans le même temps un enseignant exigeant qui les pousse à travailler davantage ; quand nous savons que beaucoup d'entre eux ne sont pas suivis et pris en charge par leurs parents à la maison.

4.3. Quelques difficultés rencontrées pendant l'expérimentation

Bien que cette démarche nous ait satisfait dans notre pratique, nous ne pouvons omettre les aspects négatifs rencontrés pendant son expérimentation. En effet, celle-ci ne nous a pas permis de nous occuper de tous les apprenants comme nous l'aurions souhaité au départ. Nous nous sommes senti démunis car nous ne pouvions satisfaire tout le monde en même temps tant les sollicitations étaient nombreuses de la part de nos apprenants ; ajouté à cela le temps limité. Cela nous pousse aussi à émettre quelques réserves parce que nous ne devons pas cacher certains problèmes qui pourraient décourager et dissuader les enseignants de la mettre en œuvre :

- Cette approche nécessiterait un aménagement particulier des structures. c'est-à-dire un atelier ; un local spécial pour l'apprentissage du français doté de certaines commodités telles que les supports visuels, auditifs ; une armoire contenant le matériel ; des tables disposées en groupes, etc. Généralement ces choses ne sont pas à notre disposition ; ce qui fait que nous sommes parfois peu enclins à vouloir pratiquer cette démarche de différenciation.

- Il faut aussi un effectif de classe non pléthorique car au-delà de 30 apprenants, il est difficile voire impossible de pratiquer une différenciation de façon rentable.

Pour terminer, nous pensons que la démarche d'enseignement différencié serait mieux acceptée et appliquée, si des journées de formations spécifiques animées par les inspecteurs et professeurs formateurs, permettent aux enseignants de se familiariser avec cette démarche qui nous semble productive et pleine d'espoir.

Conclusion et perspectives

L'objectif de ce travail était d'expérimenter sur le terrain une méthode susceptible d'apporter des solutions aux problèmes de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants de la 1^{ère} année du moyen au cours de leur apprentissage du FLE à travers la réalisation d'un projet pédagogique écrit ayant pour thème la protection et la préservation de l'environnement. Rappelons que la méthode expérimentée se base sur une approche d'enseignement différencié qui selon H. PRZESMYCKI (1991: 37), est une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches selon des rythmes d'apprentissage différents, par des itinéraires diversifiés, sur des supports différents et dans des situations non identiques.

La question centrale de la problématique était de savoir comment un enseignement différencié pourrait-il remédier aux problèmes de l'hétérogénéité rencontré chez nos apprenants ? Autrement dit quels seraient les démarches et les procédés que nous pourrions mettre en place afin de mener à bien notre enseignement du FLE en général, et la réalisation du projet pédagogique en particulier ?

À partir des éléments théoriques et notre pratique d'enseignement différencié sur le terrain, nous pouvons dire qu'il est possible de pratiquer une pédagogie basée sur un enseignement différencié dans une classe de FLE en Algérie. De plus, cet enseignement différencié peut avoir des résultats encourageants si nous le pratiquons d'une manière systématique. Certes, cette méthode est difficile à mettre sur pied au départ vu les conditions scolaires contraignantes dans lesquelles nous travaillons (manque de moyens, structure de la classe qui ne s'y prête pas, enseignants non habitués à cette méthode). Cependant, si la volonté d'améliorer le travail des apprenants, la patience et la rigueur existe chez l'enseignant, cette pratique d'enseignement différencié peut être mise en œuvre avec profit.

Ce qui a été positif dans notre expérience, c'est le fait qu'elle nous ait permis de faire travailler tous les apprenants sans exception à des degrés différents et de les amener à fournir des efforts selon leurs compétences et capacités afin qu'ils se rejoignent tous. Ce qui faisait défaut dans notre pratique habituelle, c'est que l'apprenant faible était toujours « couvert » par le bon apprenant surtout dans l'exécution des projets pédagogiques puisque les groupes étaient constitués d'éléments hétérogènes. Cette pratique laissait l'apprenant faible passif. Ce qui l'empêchait d'acquérir le savoir, le savoir-faire et les compétences visées.

Enfin, nous ne pouvons conclure sans parler des limites de cette pratique. En effet, la pédagogie différenciée nécessite une gestion différente de la classe et un nouveau rythme de travail, auxquels nos apprenants et nous-mêmes devrions-nous habituer. Par ailleurs, un

effectif trop important complique énormément la tâche de l'enseignant. Par conséquent, la démarche d'enseignement différencié, comme toute méthode d'enseignement, nécessite un nombre d'apprenants ne dépassant pas les 25 par classe. À défaut, elle ne serait peut-être pas aussi efficace qu'on le voudrait. En effet, comment l'enseignant peut-il prendre en compte les besoins de chaque groupe de niveaux quand il a affaire à des classes comptant plus de 35 apprenants ?

Souhaitons que cette étude puisse, comme nous l'avons voulu, à la fois proposer des pistes de travail concrètes pour les enseignants de français, les aider à travailler avec leurs apprenants, et nous ouvrir la voie à des travaux plus ambitieux pour la préparation d'un doctorat dans le domaine trop peu exploré de la différenciation de l'enseignement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A. OUVRAGES THÉORIQUES

- AVANZINI, G. (1991). *Pédagogie différenciée, pertinence et ambiguïté*. In Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ? Lyon : CRDP.
- 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*.
- 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.
- DE LANDSHEERE Viviane et Gilbert, (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF Coll. Pédagogie d'aujourd'hui. (2^{ème} éd.).
- DEVELAY. M. (1989). *Sur la méthode expérimentale*. Paris : I.N.R.P.
- FREINET. C. (1968). *La méthode naturelle*, Neuchâtel : Delachaux.et NIESTLÉ.
- GARCIA-DEBANC, C. (1987). *Théories et pratiques de la différenciation pédagogique*, in *PRATIQUES*, n° 53, mars 1987, CRESEF, p.p. 6-38
- GIASSON, J, adapté par ESCOYEZ, T. (2007). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : de BOECK. (3^{ème} éd.).
- 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.
- LOUANCHI, D. (1994). *Éléments de pédagogie*. Alger : OPU, coll. Le cours de psychologie et sciences de l'éducation.

- 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. (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.
- 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.
- 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^{ère} AM, Direction de l'enseignement fondamental, avril 2010
- Fascicule : Nouveau Programme de la première année moyenne, (Ministère de l'Éducation Nationale) ,2010
- Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen, éd., ENAG, Alger, 2010
- Programme de 1^{ère} AM, (2010). Ministère de l'Éducation Nationale, Algérie.
- Le projet d'école, Ministère de l'Éducation Nationale, Algérie.

C. SITOGRAPHIE

- À l'écoute de chaque apprenant 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/teachers/studentssuccess/a_ecoutepartie2.pdf
- DAVID. C. (2007). « Apprivoiser les différences », « n. p. ». Document en ligne : <http://différenciationpédagogique.com>, consulté en janvier 2014.
- PUREN, Ch. 2001. Puren@paris.iufm.fr

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

❖ **Tableaux** :

Tableau 1 : Le degré d'interventionnisme entre la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonomie.....	33
Tableau 2 : Organisation de la classe en groupes de niveaux.....	34
Tableau 3 : Projets à réaliser en 1 ^{ère} AM.....	45
Tableau 4 : Organisation du projet 2 en séquences et en activités.....	51
Tableau 5 : Correspondance entre compétences, notions et activités dans le projet 2....	56
Tableau 6 : Résultat de l'évaluation diagnostique et la moyenne de la classe.....	58
Tableau 7 : Répartition en groupes de niveaux.....	58
Tableau 8 : Différentes écoles primaires d'origine.....	59
Tableau 9 : Prise en charge de l'enseignement différencié dans une séquence.....	63
Tableau 10 : Prise en charge de l'enseignement différencié dans une étape/activité.....	64
Tableau 11 : Procédés de différenciation pour chaque étape/activité	82
Tableau 12 : Type de grille de classement des groupes de niveaux	84
Tableau 13 : Grille d'auto-évaluation (1).....	104
Tableau 14 : Grille d'auto-évaluation (2).....	124
Tableau 15 : Progression dans le groupe faible.....	128
Tableau 16 : Évolution des apprentissages dans le groupe moyen	130
Tableau 17 : Évolution des apprentissages dans le groupe fort	131
Tableau 18 : Évolution générale dans le groupe-classe.....	133
Tableau 19 : Grille d'observation des activités.....	138
Tableau 20 : définition des mentions	138

❖ **Figures :**

Figure 1 : Représentation de la diversité des objectifs selon les groupes de niveaux....	26
Figure 2 : De C.A. Tomlinson, La classe différenciée : répondant aux besoins de tous les apprenants, Alexandrie, VA, ASDC, 1999	38
Figure 3 : Compétences à installer dans le 1 ^{er} palier de l'enseignement du FLE.....	49
Figure 4 : Pourcentage des apprenants en groupe de niveau.....	59
Figure 5 : Parcours d'enseignement/apprentissage différents.....	60
Figure 6 : Évolution des apprentissages par apprenant dans le groupe faible.....	129
Figure 7 : Évolution générale dans le groupe faible.....	129
Figure 8 : Évolution des apprentissages par apprenant dans le groupe moyen.....	130
Figure 9 : Évolution général dans le groupe moyen	131
Figure 10 : Évolution des apprentissages par apprenant dans le groupe fort.....	132
Figure 11 : Évolution générale dans le groupe fort	132
Figure 12 : Évolution par apprenant des apprentissages au cours des évaluations	134
Figure 13 : Évolution générale du groupe-classe au cours des évaluations.....	135

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	7
CHAPITRE 1 : L'enseignement différencié en FLE : Fondements théoriques et concepts opératoires.....	13
1.1. Le concept d'enseignement différencié	14
1.1.1. La finalité et les objectifs de l'enseignement différencié	18
1.1.2. L'enseignement différencié vu par quelques psychopédagogues	19
1.1.3. Un enseignement centré sur l'apprenant	20
1.1.4. Origines des disparités des niveaux	21
1.1.5. Variation vs différenciation	21
1.1.6. Hétérogénéité vs disparité	22
1.1.7. Types de différences rencontrées chez les apprenants.....	22
1.1.7.1.Variation individuelle des rythmes d'apprentissage et de l'attention ...	22
1.1.7.2.Des profils d'apprentissage différents	23
1.1.7.3.Des enseignements différents	25
1.2. Les domaines de différenciation	25
1.2.1. Différenciation des objectifs	26
1.2.2. Différenciation des contenus	26
1.2.3. Différenciation des tâches	27
1.2.4. Différenciation des processus	27
1.3. Quels types d'exercice pour quels types de niveau ?.....	29
1.3.1. Exercices de repérage ou d'identification	29
1.3.2. Exercice de transformation	29
1.3.3. Exercice de production	30
1.4. Types de différenciations	30
1.4.1. Successive vs simultanée	30
1.4.2. Restreinte vs étendue	31
1.5. Le tutorat, un moyen efficace pour aider l'enseignant dans sa tâche	31
1.6. L'enseignement différencié : un chemin vers l'autonomie	32
1.7. Les groupes de niveaux.....	33
1.8. L'enseignement différencié source de motivation	35

1.9. Importance de l'évaluation en contexte d'enseignement différencié	36
1.9.1. Évaluation diagnostique	36
1.9.2. Évaluation formative : une aide et une amélioration	37
1.9.3. Évaluation sommative	37
1.10. Difficultés dans la mise en œuvre d'un enseignement différencié	38
1.11. Synthèse	39
CHAPITRE 2 : Cadre méthodologique	43
2.1. Notre terrain de recherche : le CEM Djilali LIABES de Sidi-Bel-Abbès	45
2.2. Programme de français du premier palier	45
2.3. Compétences à installer en 1 ^{er} AM	47
2.3.1. De la compétence globale aux compétences terminales	47
2.3.1.1. Compétence globale	47
2.3.1.2. Niveaux de compétences	47
2.3.1.3. Compétences terminales	49
2.4. Description du projet 2.....	51
2.4.1. Objectifs du projet	51
2.4.2. Planification du projet : organisation en séquences et en activités	51
2.4.3. Tâche finale à réaliser	53
2.4.4. Compétences à installer dans le projet	53
2.4.5. Compétences disciplinaires à installer dans le projet	53
2.4.5.1. Niveaux de compétences dans le 2 ^{ème} trimestre	53
2.4.5.2. Compétences terminales dans le 2 ^{ème} trimestre	53
2.4.6. Contenus et exemples d'activités	54
2.4.6.1. Contenus	54
2.4.6.2. Activités d'apprentissage	54
2.4.7. Thèmes et supports	57
2.4.7.1. Thèmes	57
2.4.7.2. Supports possibles	57
2.5. Description de la classe expérimentale	58
2.5.1. Test de positionnement et répartition en groupes de niveaux.....	58
2.5.2. Des parcours d'enseignement/apprentissage différents	60
2.6. Principes et techniques de différenciation pédagogiques dans une séquence d'apprentissage	62

2.7. Comment différencier l'enseignement dans une séquence pédagogique	63
2.8. Pratique de différenciation dans les différentes étapes de la séquence	65
2.8.1. Étape 1 : présentation et négociation du projet	65
2.8.2. Étape 2 : activités d'enseignement/apprentissage	66
2.8.2.1. Oral	66
2.8.2.2. Compréhension orale	66
2.8.2.3. Production orale	69
2.8.2.4. Lecture compréhension	70
2.8.2.5. Lecture orale	72
2.8.3. Techniques de différenciation dans les points de langues	73
2.8.3.1. Vocabulaire	73
2.8.3.2. Grammaire	74
2.8.3.3. Conjugaison	76
2.8.3.4. Orthographe	77
2.8.4. Étape 3 : atelier d'écriture	79
2.9 La méthode de différenciation appliquée	79
2.10. Comment gérer le travail avec les différents groupes de niveau	80
2. 11. Synthèse	82
CHAPITRE 3 : Conception didactique et expérimentation de l'enseignement différencié dans le projet 2	84
3.1. Test de positionnement	85
3.2. Négociation du projet 2	86
3.2.1. Lancement et motivation	86
3.2.2. Présentation et négociation collective du projet	87
3.2.3. Problématique, thème, logique de l'information	87
3.2.4. Moyens linguistiques à utiliser dans ce genre de texte	87
3.2.5. Constitution des groupes et choix des thèmes	88
3.3. Étapes de réalisation du projet 2 :	88
3.3.1. Séquence 1 : informer sur la nécessité de préserver l'environnement	88
3.3.1.1. Oral : compréhension et expression	88
3.3.1.2. Compréhension de l'écrit	91
3.3.1.3. Lecture orale	93
3.3.1.4. Vocabulaire	96
3.3.1.5. Grammaire	97

3.3.1.6. Conjugaison	99
3.3.1.7. Orthographe	102
3.3.1.8. Atelier d'écriture	104
3.3.1.9. Expression écrite 1.....	105
3.3.1.10. Commence ton projet	106
3.3.2. Séquence 2 : Expliquer la nécessité de préserver l'environnement	106
3.3.2.1. Oral : compréhension et expression	106
3.3.2.2. Compréhension de l'écrit	109
3.3.2.3. Lecture orale	111
3.3.2.4. Vocabulaire	113
3.3.2.5. Grammaire	116
3.3.2.6. Conjugaison	118
3.3.2.7. Orthographe	120
3.3.2.8. Atelier d'écriture	123
3.3.2.9. Expression écrite 2	124
▪ Finalise ton projet	126
CHAPITRE 4 : Bilan de l'expérimentation :.....	127
4.1 Résultat général de l'expérimentation	129
4.1.1. progression dans les trois groupes de niveaux	129
4.1.2. évolution générale dans le groupe-classe	134
4.2 Bilan général	137
4.2.1. Au niveau des apprenants	137
4.2.1.1.Critères d'évaluation	137
4.2.2. Au niveau de l'enseignant	140
4.3. Quelques difficultés rencontrées pendant l'expérimentation	141
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	142
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	145
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	147
TABLE DES MATIERES	149
ANNEXES.....	153
TABLE DES ANNEXES	154

ANNEXES

Table des annexes

ANNEXE 1 : Profil de sortie en 5 ^{ème} A.P. (ou profil d'entrée en 1 ^{ère} A.M.)	155
ANNEXE 2 : Évaluation diagnostique des acquis des apprenants de la 1 ^{ère} A.M. en FLE	157
ANNEXE 3 : Copies des apprenants	166
a) (Expressions écrites n° 1)	166
b) (Expressions écrites n° 2)	192
ANNEXE 4 : Grille d'évaluation des productions écrites	218
a) (Expressions écrites n° 1)	218
b) (Expressions écrites n° 2)	219
ANNEXE 5 : Grille d'évaluation du projet N°2	220
ANNEXE 6 : Produits des apprenants (projets)	221
ANNEXE 7 : Images utilisée comme supports	225

Annexe 1

Profil de sortie en 5^{ème} A.P. (ou profil d'entrée en 1^{ère} A.M.)

1. Compétences en compréhension orale et en expression orale : L'apprenant est en mesure de :

- Réagir à des sollicitations verbales par un comportement approprié, verbal ou non verbal
- Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles
- Dire un poème
- Questionner, répondre et s'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.

2. Compétences de lecture :

- Lire couramment (prononciation correcte, bonne articulation, respect des liaisons et de la ponctuation)
- Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation)
- Émettre des hypothèses de lecture en s'appuyant sur l'image du texte.
- Identifier à partir d'une lecture silencieuse les personnages d'un récit, les enjeux d'un récit, les actions obtenues, les objets et les lieux.
- Reprendre l'essentiel d'un texte
- Donner un avis personnel sur un texte.

3. Compétences en expression écrite :

- Utiliser correctement les caractères des différents types d'écriture : script et cursive, majuscules et minuscules
- Écrire pour conserver une information
- Écrire pour communiquer ce qu'il a compris
- Écrire pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.

4. Compétences linguistiques :

A. En vocabulaire :

- Chercher la signification d'un mot dans un dictionnaire à partir de l'ordre alphabétique.
- Découvrir le sens d'un mot dans un contexte.
- Constituer quelques familles de mots (champ notionnels).
- Trouver des synonymes et des antonymes.
- Appliquer les règles simples de formation des mots (préfixation, suffixation).

B. En grammaire :

- Identifier la nature des mots qui accompagne le nom (déterminants, adjectifs qualificatifs) et le verbe (les pronoms, les groupes prépositionnels)
- Identifier les éléments d'une phrase à trois constituants
- Identifier les différents types de phrases
- Appliquer les règles d'accord dans le groupe nominal et dans le groupe verbal.

C. En conjugaison :

- Utiliser les formes verbales du discours (celles liées au moment où l'on parle)
- Situer les moments d'un récit sur l'axe des temps.

Annexe 2

Évaluation diagnostique des acquis des apprenants de la 1^{ère} A.M. en FLE

Épreuve de français

Qu'est-ce qu'une forêt ?

Une forêt est un endroit où poussent des arbres, mais aussi des ronces, des fougères, La terre humide est recouverte de feuilles tombées qui se décomposent.

En automne, apparaissent des champignons. La forêt abrite aussi de nombreux animaux : des mammifères (lapins, sangliers, renards,...), des oiseaux (pics, chouettes,...), des insectes et des **micro-organismes** dans le sol et sur les troncs. Tous ce petit monde ne vit pas de façon isolée : pour vivre, les lapins ont besoin de manger des plantes ; les renards mangent les lapins ; les oiseaux, des graines et des insectes.

Les plantes, elles ont besoin de lumière, et tous les êtres vivants ont besoin d'air. Cet ensemble, la forêt, constitue un milieu naturel qu'il faut protéger. Comment ?

- Respecte les animaux.
- Rapporte tous les déchets avec toi.
- N'allume pas le feu dans la forêt.
- Marche au bord des champs pour ne pas écraser les plantes.

D'après Isabelle MASSON & Hugh MAC MANNERS

- ❖ **Micro-organisme** : minuscules êtres vivants, visibles à l'œil nu mais observables au microscope, par exemple des bactéries.

Consignes générales
à expliquer par l'enseignant

Cher(e) élève,

Nous t'informons que ce test n'a aucune influence sur tes résultats scolaires.

Lis chaque question attentivement et réponds du mieux que tu peux pendant 90 minutes.

➤ **Séquence 1** : Questions sur la compréhension du texte

Questions sur quelques apprentissages linguistiques

(Vocabulaire – grammaire – conjugaison – orthographe)

De la question 1 à 26

➤ **Séquence 2** : situation d'intégration

D'abord, tu vas faire des exercices d'essai, pour te familiariser avec les types de questions que tu vas rencontrer dans ce test.

Exemple

- **Mets une croix (x) dans la bonne case.**

Dans une semaine, il y a :

- 6 jours
- 7 jours
- 8 jours
- 10 jours

- **Entoure par vrai/faux**

Une semaine compte 7 jours.

Vrai faux

Un mois compte 7 jours.

Vrai faux

- **Relie par une flèche**

Le chat
Une fleur

Une plante
Un animal

SEQUENCE 1**Questions sur le texte****1. Mets une croix dans la bonne case**

Dans ce texte, l'auteur :

- 1) Argumente
- 2) Décrit
- 3) Explique
- 4) Raconte

2. Mets une croix dans la bonne case

La forêt constitue un milieu :

- 1) Artificiel
- 2) Naturel
- 3) Superficiel
- 4) Surnaturel

3. Mets une croix dans la bonne case

La forêt est un ensemble constitué :

- 1) D'animaux
- 2) D'animaux et de plantes
- 3) De mammifères
- 4) De plantes

4. Mets une croix dans la bonne case

L'automne est :

- 1) Une année
- 2) Un mois
- 3) Une saison
- 4) Une semaine

5. Mets une croix dans la bonne case

Les champignons apparaissent :

- 1) En été
- 2) En hiver
- 3) En automne
- 4) Au printemps

6. Mets une croix dans la bonne case

La nature c'est :

- 1) Les animaux
- 2) La forêt
- 3) La forêt, les animaux et les plantes
- 4) Les plantes

7. Mets une croix dans la bonne case

Être l'ami de la nature c'est :

- 1) Allumer le feu dans la nature
- 2) Détruire la nature
- 3) Polluer la nature
- 4) Respecter la nature

8. Entoure vrai ou faux

Pour respecter la nature, il faut :

- Mettre les ordures dans une poubelle. **vrai** **faux**
- Jeter les mégots de cigarettes dans la forêt. **vrai** **faux**
- Protéger les arbres et les plantes. **vrai** **faux**

9. Mets une croix dans la bonne case

Les lapins ont besoin de **manger** des plantes.

Le mot « **manger** » veut dire :

- 1) Sentir
- 2) Se nourrir
- 3) Toucher
- 4) Voir

10. Mets une croix dans la bonne case

Tout ce petit monde ne vit pas de façon **isolée**.

Le mot « **isolée** » veut dire :

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| 1) En binôme | <input type="checkbox"/> |
| 2) En groupe | <input type="checkbox"/> |
| 3) Solitaire | <input type="checkbox"/> |
| 4) Tous ensembles | <input type="checkbox"/> |

11. Mets une croix dans la bonne case

La forêt abrite de **nombreux** animaux.

Le contraire de nombreux est :

- | | |
|---------------|--------------------------|
| 1) Beaucoup | <input type="checkbox"/> |
| 2) Énormément | <input type="checkbox"/> |
| 3) Peu | <input type="checkbox"/> |
| 4) Plusieurs | <input type="checkbox"/> |

12. Relie par une flèche chaque mot à son contraire

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Aimer • Mort • Traiter • détruire |
|--|

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Construire • Maltraiter • Détester • Vivant |
|--|

13. Relie par une flèche le verbe à son nom

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Se décomposer • Se nourrir • Vivre |
|--|

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • La vie • La décomposition • La nourriture |
|---|

14. Relie par une flèche ce qui va ensemble

- Les lapins mangent de l'herbe.
- Les renards mangent de la chair.
- Les oiseaux mangent des graines.

- Granivore
- Herbivore
- Carnivore

15. Mets une croix dans la bonne case

Le titre du texte « **Qu'est-ce qu'une forêt ?** » est :

- 1) Une phrase déclarative
- 2) Une phrase exclamative
- 3) Une phrase impérative
- 4) Une phrase interrogative

16. Mets une croix dans la bonne case

« Tous ce monde ne vit pas de façon isolée : chaque animal a besoin de l'autre. »

Dans cette phrase les deux points servent à :

- 1) Expliquer
- 2) Interroger
- 3) S'exclamer
- 4) Ordonner

17. Mets une croix dans la bonne case

« Il est important de respecter la nature. »

Cette phrase est à la forme :

- 1) Exclamative
- 2) Impérative
- 3) Négative
- 4) Passive

18. Complète par le mot convenable : mais – car – donc

Tu dois respecter la nature elle est ton amie.

19. Mets une croix dans la bonne case.

Dans ce texte, les verbes sont conjugués :

- 1) à l'imparfait
- 2) au futur simple
- 3) au passé composé
- 4) au présent de l'indicatif

20. Relie par une flèche les verbes soulignés à leur infinitif

- Il est
- Ils poussent
- Elle se nourrit
- Ils ont

- Avoir
- Être
- Pousser
- Se nourrir

21. Complète le tableau suivant :

Présent de l'indicatif	Présent de l'impératif
Tu respectes la nature. la nature.
Nous respectons la nature.la nature.
Vous respectez la nature.la nature.

22. Écris les verbes soulignés au futur simple

Tu protèges la forêt.

Tula forêt.

23. Relie par une flèche le sujet à son verbe.

- Les oiseaux
- Le renard
- Nous
- Tu

- respectons la nature.
- mangent les insectes.
- vas à la forêt.
- guette le lapin.

24. Mets une croix dans la bonne case

	Arbre	Oiseaux	Plante	Tronc
Le				
La				
L'				
Les				

25. Relie le nom à son adjectif

- Les êtres
- Une plante
- Les plantes
- Un arbre

- vivante
- vivant
- vivants
- vivantes

26. Écris au singulier

- Les animaux →
- Les chouettes →
- Les oiseaux →
- Les graines →

SEQUENCE 2

Situation d'intégration

Votre classe part en excursion, à la mer, à la forêt.

Quels conseils vous donne le professeur pour protéger la nature ?

- Rédige 6 à 8 conseils en utilisant **l'impératif présent**.
- N'oublie pas **la ponctuation**.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 3

EXPRESSIONS ÉCRITES N° 1

Lundi 3 Février 2014

Projet II

6 M 1 séquence 1

1er jet choisissez un site naturel
à ~~(un)~~ protéger et présente le

La forêt

La forêt est une grande étendue boisée.
Elle se trouve en dehors de la ville. Il ya
dans la forêt. Il ya des animaux, les fruits
les plantes.....

Lundi 03 Février 2014

6p1

Projet II

Séquence 1

1^{er} jet choisir un site naturel à protéger et préserver
le.

un lac

un lac est une grande étendue d'eau douce
il en existe de toutes et profondeurs certains
sont artificiels d'autres sont naturels.

Lundi 3 Février 2014

NAMG

Projet II

Séquence 1

1^{er} jet : Choisir un site naturel à protéger et présente le.

La campagne

La campagne se trouve au
 environs de la ville. C'est une
 place calme on trouve les
 animaux les forêts. Il y a
 aussi toute sortes de légumes
 et fruits. On trouve des
 sources d'eau. La campagne
 est très belle. Elle est
 vraiment un paradis sur terre.

Lundi 3 Février 2014

Projet (II)

Sequence 1

1^{er} Sujet Choisir un site naturel à protéger et
présente le La mer

La mer méditerranée a des plages très
vastes habiller de sable bien doré
Parallèlement on trouve des ports très
importants en activités économiques le tourisme
et la pêche

La mer méditerranée est menacée par le déchets
industriels ces derniers causent la mort les
poissons et des algues.

Lundi 3 Février 2014

Projet II

Séquence 1

1 AM 6

1^{er} jet - choisir un site naturel
à protéger et présenter le.

Un Lac

Le lac et une grande étendue d'eau. Il

se trouve à l'extérieur de la ville. Il y a

des plantes et des animaux comme le

caser les poissons... Il faut

le protéger

Lundi 3 février 2014

Projet 1

Séquence 11

1^{er} jet: Choisir un site naturel à protéger et présenter-le à tes camarades

La forêt

(La forêt ~~est~~ se trouve)
dans la campagne no

La forêt ~~est~~ est une site naturel. ~~est~~

Lundi 3 février 2014

Projet

Séquence

Choisis un site naturel à protéger et présente le à tes camarade

La mer

La mer est une (eau) d'allée nous
 étendu d'eau
 donne des poissons et de plants Il faut
 la protéger car elle est utile dui
 nous car la mer croient des plante utile

projet II Lundi 03 Février 2016
LAM Séquence 1

sujet : Choisir un site naturel à protéger et présenter-le.

* Oasis *

* Oasis se trouve au Sahara dans
l'oasis il y a les palmiers dattiers et leur
végétation luxuriante et élément liquide
c'est l'eau. l'oasis c'est paradis sur terre.

Lundi 03 Février 2014



1MG

Project II

Sequence

1^{er} jet Choisir un site naturel à protéger et présente le

La classe

La classe et l'endroit où nous travaillons. Il ya dans la classe le tableau grand, les tables, le bureau de professeur, les chaises, notre classe est belle.

Lundi 3 Février 2014.

Projet II

Sequence 1

per jet: Choisir un site naturel à protéger et
présenter le.

1 A M G

la plage se trouve à au bord de la mer
le sable abris, cabanem hôtel.....
Il ya beau coups de famille l'eau et
les vagues et mangni fique vrai ment
en si pose des bons moments.
Il faut protéger la plage.

Lundi 03 Février 2014

Projet II

Séquence 1

1^{er} jet: Choisir un site naturel à protéger
et présenter le

La forêt est une vaste superficie
d'arbres de toutes espèces. Une grande
variété d'animaux vit dans la forêt
formant une chaîne alimentaire, l'équilibre
et vivront dans une harmonie.

Lundi 3 Février 2014

Projet II

Sequence 1

1^{er} jet Choisir un site naturel à protéger
et présente le

La Forêt

La forêt aux se Kravce environs.

de la ~~village~~ velle. Dans la forêt

il y a des arbres et des animaux

La forêt me donne le bien des fruits de
l'oxygène.

Lundi 03 février 2014

Projet II

Séquence 1

1er jet. Choisis un site naturel a protéger et présente le a tes camarade

La forêt

La forêt se trouve en dehors de la ville.

Il ya des animaux et des arbres, Il faut dans la protéger. La forêt est belle et grande.

Lundi 03 février 2014

Projet II

Séquence 4

1^{er} jet Choisir un site naturel à pratiquer et présenter le
à tes camarade.

la forêt

la forêt est une vaste et endue.

végétation elle se trouve dans la campagne

pour que les enfant aussi trouve

les bonne poussasser est trouve les) Il y a des

animaux et les plantes les fleurs.

Lundi 3 février 2014

Projet

Séquence

1^{er} jet : Choisir un site naturel à protéger et
présenter le à tes camarade

La mer

La mer est une (eau) d'allez vers
étendu d'eau
donne des poissons et de plants. Il faut
la protéger car elle est utile dui
personnalité la mer croient des plante utile

Lundi 03 février 2014

Projet II

Séquence 4

1^{er} jet: Choisis un site naturel à protéger et présente-le à tes camarade.

La forêt

La forêt est une vaste superficie d'arbres de toutes espèces. Une grande variété d'animaux vit dans la forêt comme le renard, la chenette et la gazelle.
Il faut la protéger.

« Lundi 03 février 2014 »

« Projet III »

« Séquence 1 »

« 1^{er} jet : 1 Buisson Un site naturel à protéger et présente
le à tes camarade »

- 1 - le lac et une grande étendue d'eau. Il
- 2 - se trouve à l'extérieur de la ville. Il
- 3 - ya les plantes des animaux comme et les
- 4 - poissons - Il faut le protéger. parce que
- 5 il nous donne l'oxygène.

Lundi 03 février 2014

Projet II

Séquence : 1

1^{er} jet : Choisir un site naturel à protéger
et présente-le à tes camarade.

Le lac

Le lac une grande étendue d'eau.

Il se trouve à l'extérieur de la ville.

Il a y a des plantes et des animaux comme

le cana les poissons Il faut protéger

Lundi 03 février 2014

Projet II

séquence: 1

1^{er} jet: Choisir un site marais à protéger et pro-

teger les canards

la lac

Un lac est une étendue d'eau douce. Il y a des
toutes les tailles Il ya des animaux et des plantes
Il faut le protéger car c'est la nature

Lundi 03 février 2014

Projet II:

Séquence 1:

1^{er} jet: Choisis un site naturel à protéger et présente-le à tes camarade.

* Le lac *

Le lac est une grande étendue d'eau; il en existe de toutes tailles et profondeurs. Il ya des animaux et des plantes... Il faut le protéger car les familles vont pour se reposer.

Lundi 03 février 2014

Projet II:

Séquence 1:

1^{er} jet: Choisir un site naturel à protéger et présenter-le à tes camarade.

* Le lac *

Le lac est une grande étendue d'eau: il en existe de toutes tailles et profondeurs. Il y a des animaux et des plantes... Il faut le protéger car les familles vont pour se reposer.

lundi 03 février 2016

Projet II

Séquence 1

1^{er} jet Choisir un site naturel à protéger et
présenter-le à tes camarade

le lac

* le lac est un grand et beau il se trouve
*
les jardin Il ya des plantes et des oiseaux

Lundi 31 Janvier 2014

Projet II

Sequences 1

1^{er} jet Choisir un site naturel à protéger et preserver

la forêt

la forêt est une vaste superficie d'arbres de toutes espèces, la forêt constitue un milieu naturel.

Lundi 03 février 2016

Projet II

Séquence 1:

Sujet: choisir un site naturel de ton choix à protéger et présente-le à tes camarade.

La forêt

La forêt est une vast superficie. Elle est grande et belle. Dans la forêt il y a des fleurs, et des arbres, et des animaux. La forêt est une grande place pour les familles qui viennent pour se reposer c'est pour ça qu'il faut la protéger.

- Il ne faut pas allumer le feu dans la forêt.
- Il ne faut respecter la forêt parce qu'elle

Lundi 30 février 2014

Projet II

Séquence 1

1^{er} jet : Choisir un site naturel à protéger et présenter

à tes camarades

La forêt

La forêt est une vaste superficie d'arbres de toutes espèces, il y a beaucoup d'animaux vivant dans la forêt. Elle est belle et grande et magique. Donc il y a respecter la nature - car il y a faut la protéger parce que il y a nous donne de l'oxygène

Lundi 3 février 2014

Projet II:

Sequence 1:

1ere jet: Choisir un site naturel à protéger et présenter le à tes camarade.

L'étang

L'étang est une étendue d'eau douce stagnante. Il est plus petit qu'un lac et plus grand qu'une mare. dans cet étang. Il y a beaucoup animaux comme le canard - le poisson et le têtard.

La pollution détruit toute vie dans un étang donc, Il faut le protégé parce qu'il les familles qui viennent pour se reposer.

Annexe 4

EXPRESSIONS ÉCRITES N° 2

1 AM 6

Projet II

Dimanche 9 Mars 2014

Séquence 2 Expliquer la nécessité de protéger un site naturel (2^{ème} jet)

La forêt

- * D'abord, Ramasser les sachets Noirs et les papiers
- *
- * Puis, n'allume le feu et plantez avec les fleurs
- * ensuite, il ne faut pas casser les arbres
- * Enfin, la forêt est belle.

Dimanche 09 Mars 2014

Projet II

Sequence 2: Expliquer la nécessité de protéger un site naturel

Comment protéger la plage?

Pour protéger la plage.

D'abord: il faut ramasser les déchets puis ne pas allumer le feu.

Ensuite: de jeter les déchets dans un sac en plastique fermé.

Enfin nous pouvons nous baigner.

Projet II Dimanche 09 Mars 2014

> Séquence 2: Expliquer la nécessité de protéger un site naturel (2^{ae} jet)

la forêt
pour protéger la forêt
d'abord ramasser les déchets
ensuite ne pas couper les arbres
Ensuite il faut planter les plants

Dimanche 09 Mars 2014

Projet: IS

1AM6

Séquence: 2 Expliquer la nécessité de protéger un
site naturel (2^{ème} jet)

Comment protéger le Lac ?

Pour protéger le lac il faut:

D'abord, ramasser les déchets.

Puis, allumer pas le feu.

Ensuite, arracher pas les arbres.

Enfin, il faut arroser les plantes.

Dimanche 09 Mars 2014

6 p1

Projet II

Séquence 1: Expliquer la nécessité de protéger un site naturel (le sujet)

Pour protéger un lac

Pour protéger un lac d'abord, il en existe de toutes et profondeurs. Puis certains sont artificiellement créés d'autres sont

1AM6projet II:Dimanche 09 Mars 2016

Séquence 2: Expliquer la nécessité de protéger un site naturel (2^{ème} jet)

* pour protéger l'oasis

D'abord, Ramasser les déchets et jeter dans la poubelle puis, arroser les champs

Ensuite, n'allume pas le feu sur les palmiers dattiers Enfin, l'oasis est

beau et propre.

Dimanche 09 Mars 2014

Projet II

6 M 1 séquence 2: Expliquer la nécessité de protéger un site naturel (2^{ème} et

La classe

Pour rendre la classe

Il faut:

D'abord, ramasser les papiers.

Ensuite, laver le sol...

Puis, ranger les tables.

Enfin, la classe est belle.

Dimanche 09 Mars 2014

1AM_e

Projet II

Séquence 2: Expliquer la nécessité de protéger un site naturel (2^{ème} jet)

comme Prot la forêt ?

Pour Prot la forêt il faut savoir que

ramasse les déchets - de les sachés nekkare
 - plus que ne quoy par les Bradech in niff
 les faire - en silt

Dimanche 9 Mars 2014

Projet ①

1^{ère} AM 6

Sequence 2: Expliquer la nécessité de protéger un
site naturel (2^{ème} jet)

Comment protéger la forêt?

Pour protéger la forêt il faut, D'abord, je ramasser les déchets dans les sachets, puis je plante les petits arbres et je ne casse pas les branches. Il faut planter beaucoup d'arbres parce qu'ils protègent le sol contre l'érosion de l'eau et du vent. Ensuite je ne dois jamais les détruire par le feu ou la pollution.

Dimanche 9 mars 2014

1AMC

Projet II

Sequence 2: expliquer la nécessité de protéger un site naturel. 2^{ème} jet.

L'étang

Pour protéger et préserver

l'étang =

D'abord, ramasse les déchets et jette les dans des poubelle.

puis, n'arrache pas les plantes.

Ensuite n'allume pas le feu dans les arbres

Enfin, plante des arbres, des fleurs et les arrosez. L'étang sera plus belle.

Lundi 3 février 2014

Projet 1

Séquence 11

1^{er} jet: Choisir un site naturel à protéger et présenter-le à tes camarades

La forêt

(La forêt ~~est~~ se trouve)
dans la campagne no

La forêt ~~est~~ est une site naturel. Elle

Dimanche 09 Mars 2014

Projet II:

AM 6

Séquence 2: Expliquer la nécessité de protéger un site naturel (2^{ème} jet).

La classe

Pour protéger la classe ?

D'abord : on ramasse les déchets.

Ensuite : on nettoie le mur.

Quoi : on décore la classe.

Enfin : on range les tables.

Dimanche 09 Mars 2014

Projet II

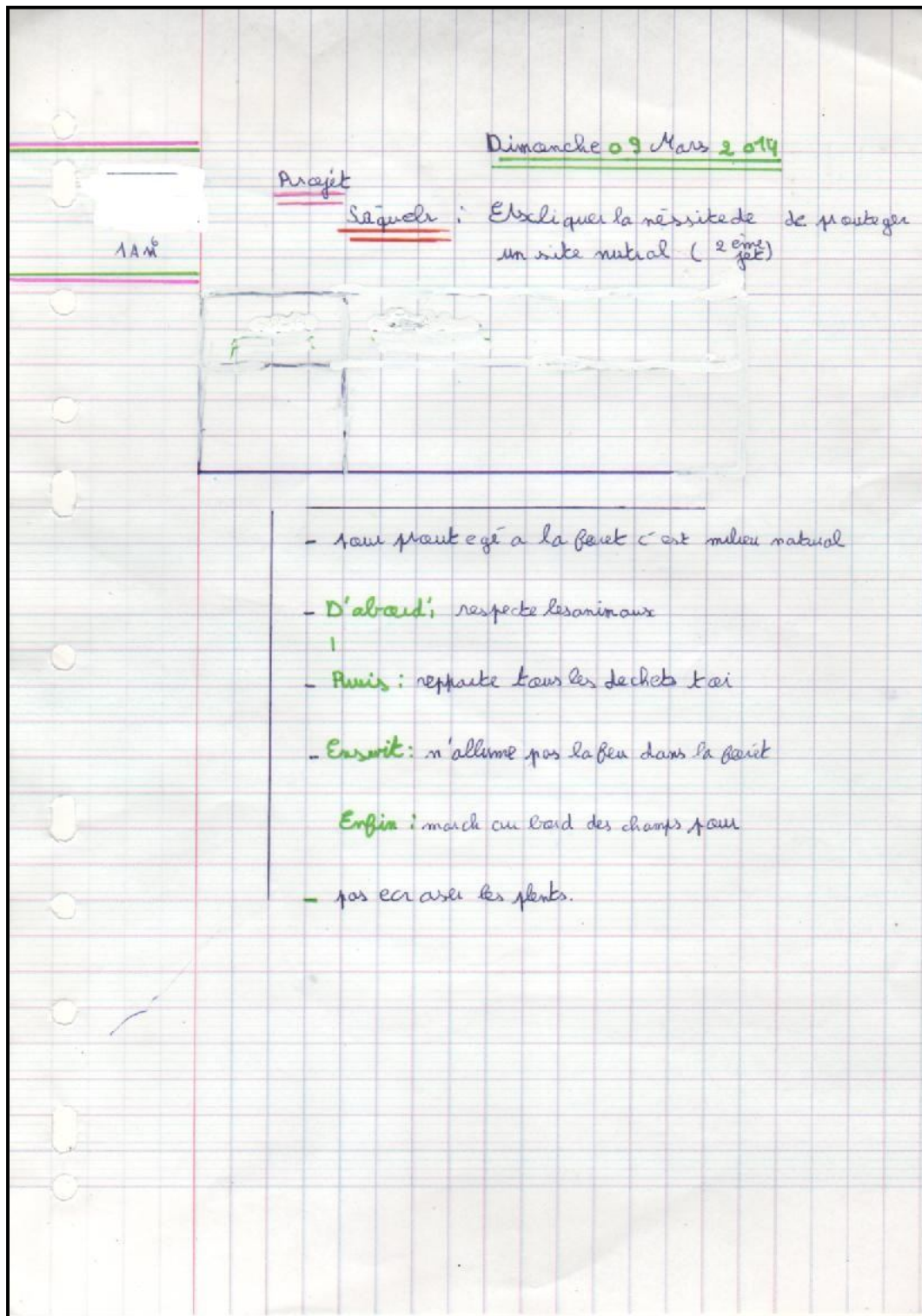
1AM6

Séquence 2 Expliquer la nécessité de protéger un site naturel (e^{ème} jet).

La forêt

Pour protéger la forêt :

- D'abord, Il faut ramasser les déchets.
- Puis, n'allume pas le feu.
- Ensuite, Il ne faut pas casser les arbres.
- Enfin, Il faut arroser les fleurs.



Dimanche 09 Mars 2014

Projet II

Sequance 2 Expliquer la necessite de proteger
un site naturel. (2^{eme} jets)

1AM.6

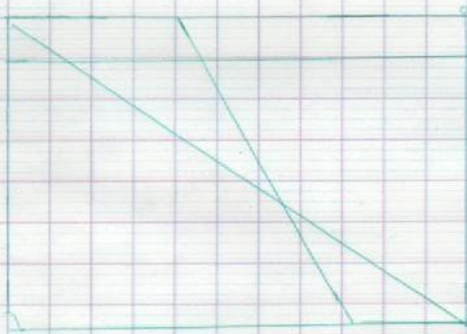
* Pour protéger la forêt:
D'abord ramasse les déchets,
Puis ne pas couper les arbres.
Ensuite, Il faut planter les arbres,
Enfin, jette tout les déchets dans
la poubelle.

Dimanche 9 Mars 2014

Projet II

6 pt

Sequence Expliquer la nécessité de se
pratiquer en site naturel. (2 énoncés)



D'abord ramasser les déchets, puis, aller
à
chercher pas le camion. Ensuite, aller dans
pas la voiture, enfin, aller, ramasser pas
les arbres

dimanche 09 mars 2014

Projet II

NAM 6

Séquence 2: Expliquez la nécessité de protéger
un site naturel. (3^{ème} jet).

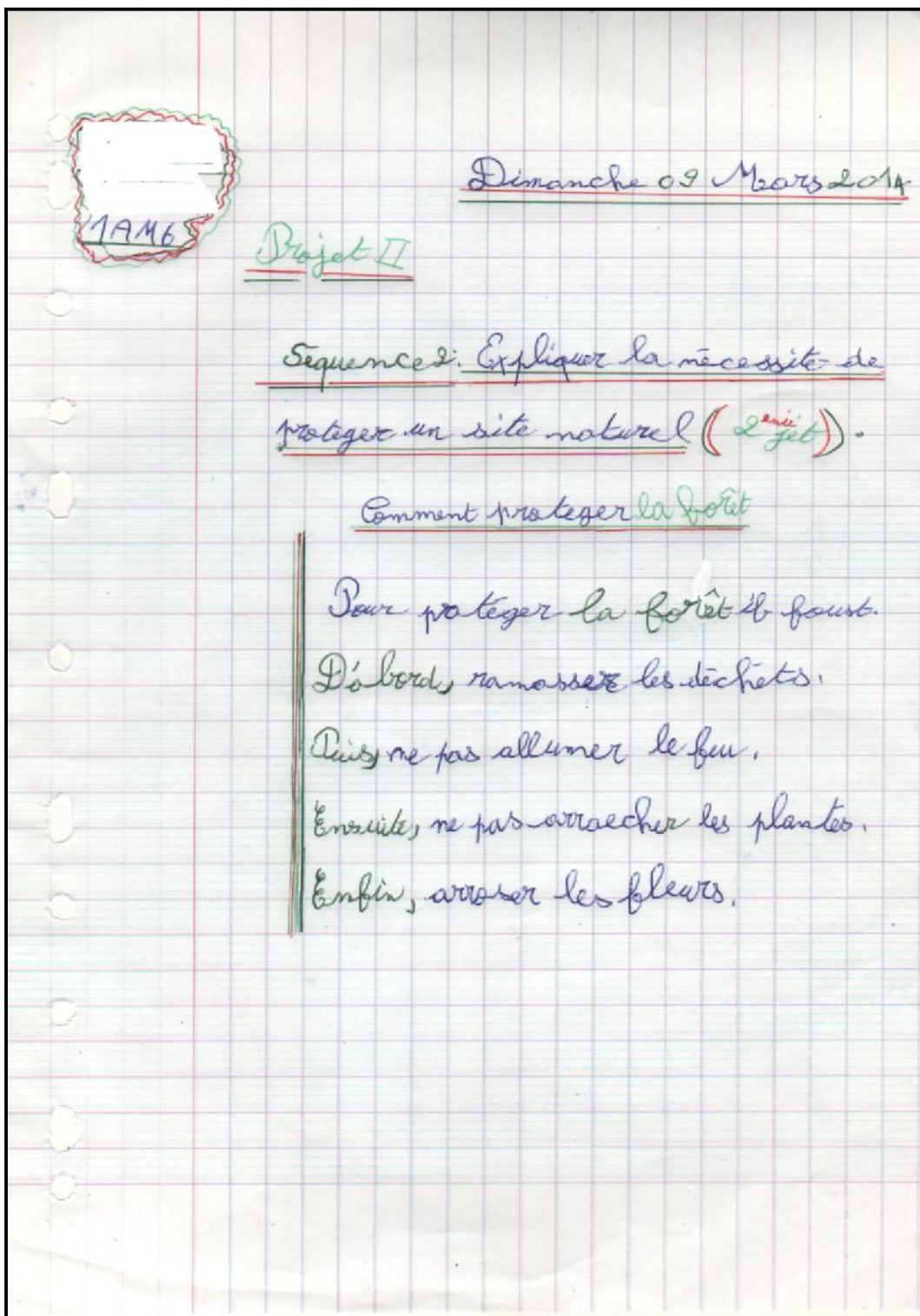
la forêt

Peu protéger la forêt.

Il faut.

Pas de ramasse les déchets.

De même coupe pas les arbres.



Dimanche 09 Mars 2016

Projet II

1^{re} AMG

Séquence 2: Expliquer la nécessité de protéger
un site naturel (2^eème jet)

Pour protéger les forêts.

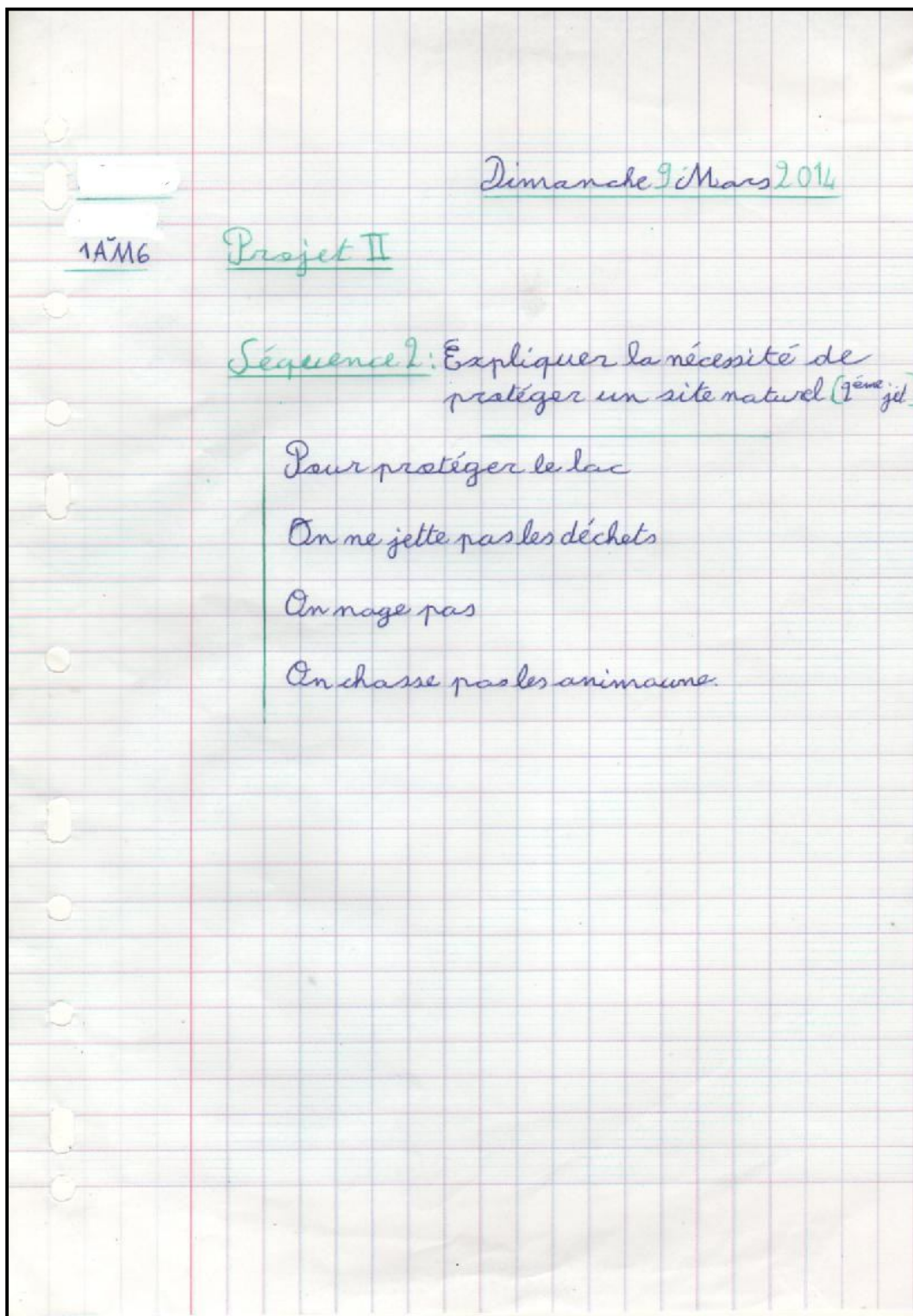
D'abord, il ne faut pas jeter les déchets

Puis, n'allume pas de feu

Ensuite, il faut arroser les fleurs

Enfin, il faut planter des arbres.

Projet II < Dimanche 9 Mars 2014 :
6^h 1 < Sequence 9 : Expliquer la nécessité de protéger
 un site naturel (2^{ème} jet)
La mer :
 Pour protéger la mer .
 D'abord : ramasser les papiers et les Déchet .
 Puis : ne lire pas l'écriture .
 Ensuite : ne manger .
 Enfin : ne pêcher pas les poissons .



1AMG

Dimanche 9 mars 2014Projet IISequence 2: expliquer la nécessité de protéger un site naturel. | 2^{ème} jet |L'étang

Pour protéger et préserver l'étang =

D'abord, ramasse les déchets et jette les dans des poubelle.

puis, n'arrache pas les plantes.

Ensuite n'allume pas le feu dans les arbres

Enfin, plante des arbres, des fleurs et les arrosez. L'étang sera plus belle.

Dimanche 09 Mars 2014

Projet II

6 M 1 séquence 2: Expliquer la nécessité de protéger un site naturel (2^{ème} set)

La classe

Pour rendre belle la classe

Il faut:

D'abord, ramasser les papiers.

Ensuite, laver le sol...

Puis, ranger les tables.

Enfin, la classe est belle!

Projet II << Dimanche 9 Mars 2014 :
6^h1 << Sequence 2 : Expliquez la nécessité de protéger
 un site naturel (2^{ème} jet)

La mer :

Pour protéger la mer :

D'abord : ramasser les papiers et les Déchet.

Puis : ne lire pas l'écriture.

Ensuite : ne manger.

Enfin : ne pêcher pas les poissons.

L'AMG

Dimanche 09 Mars 2014Expression écrite n°2

sujet : Vous avez déjà choisi
un site naturel.
Expliquez comment le
protéger.

Pour protéger
la campagne :

D'abord je ramasse
les sachets et les
déchets.

Puis ne pas arracher
les arbres et les
plantes.

Ensuite ne pas
allumer le feu.

Enfin je plante les
fleurs et arroser.

Dimanche 09 Mars 2014

Expression écrite n°2

1 AM6

<u>Note</u>	<u>observation</u>

la forêt

D'abord : on ramasse les déchets.
Puis : ne pas allumer le feu.
Ensuite : jeter les déchets dans un sac noir.
Enfin : la forêt est propre.

Annexe 4

Grille d'évaluation des productions écrites

Production écrite N°1

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée.	0	1	2		
Capacité à présenter pour informer Peut présenter de manière simple un site naturel de son choix (lac, mer, montagne,...).	0	1	2	3	4
Lexique/orthographe lexical Peut utiliser un répertoire simple de mots relatif à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude les mots et les phrases.	0	1	2	3	4
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée.	0	1	2	3	
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent Peut relier les énoncés avec des articulateurs logiques.	0	1	2	3	
Ponctuation Peut utiliser la majuscule au début de chaque phrase et le point à la fin	0	1	2		
Lisibilité de l'écriture Peut bien écrire et sauter des lignes	0	1	2		

Production écrite N° 2

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée.	0	1	2		
Capacité à expliquer pour informer Peut expliquer de manière simple la nécessité de préserver l'environnement (rue, lac, mer, montagne, etc.).	0	1	2	3	4
Lexique/orthographe lexical Peut utiliser un répertoire simple de mots relatif à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude les mots et les phrases.	0	1	2	3	4
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée.	0	1	2	3	
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent Peut relier les énoncés avec des articulateurs logiques.	0	1	2	3	
Ponctuation Peut utiliser la majuscule au début de chaque phrase et le point à la fin	0	1	2		
Lisibilité de l'écriture Peut bien écrire et sauter des lignes	0	1	2		

Annexe 5

Grille d'évaluation du projet N° 2

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée.	0	1	2		
Capacité à présenter et expliquer pour informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement Peut présenter et expliquer de manière simple la nécessité de préserver l'environnement (rue, lac, mer, montagne, etc.).	0	1	2	3	4
Lexique/orthographe lexical Peut utiliser un répertoire simple de mots relatif à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude les mots et les phrases.	0	1	2	3	4
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée.	0	1	2	3	
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent Peut relier les énoncés avec des articulateurs logiques.	0	1	2	3	
Ponctuation Peut utiliser la majuscule au début de chaque phrase, la virgule et le point à la fin.	0	1	2		
Lisibilité de l'écriture Peut bien écrire et sauter des lignes	0	1	2		

Annexe 6 : Produits des élèves

Le lac




Définition


Un lac est une grande étendue d'eau douce. Certains sont artificiels, d'autres sont naturels. Ces derniers sont alimentés d'une façon naturelle c'est-à-dire par des sources, ruisseaux, l'eau de pluies, la fonte des neiges, etc. En climat plus sec et aride, l'évaporation transforme ces étendues en lacs salés, schott, sebkha.

Comment le protéger ?

Pour protéger le lac, il faut :

- D'abord, on ne jette pas les déchets
- Puis, on ne lave pas la voiture
- Ensuite, on ne chasse pas les animaux
- Enfin, le lac sera beau.



10/04/2014

La forêt




Définition






Une forêt ou un massif est une étendue boisée, relativement grande, constituée d'un ou plusieurs peuplements d'arbres et d'espèces associées. Un boisement de faible étendue est dit bois *boqueteau* ou *bosquet* selon son importance. Les définitions de la forêt sont nombreuses en fonction des latitudes et des usages.

Comment protéger ?

Pour protéger la forêt il faut :

- Nettoyer les zones
- Il ne faut pas brûler les forêts
- Il faut reboiser les forêts
- Il ne faut pas jeter les ordures par la fenêtre

10/04/2014

L'oasis

C'est quoi ?

- L'oasis se trouve au Sahara dans le désert il y a les palmiers dattiers, et leur végétation luxuriante et l'élément liquide c'est l'eau.

- L'oasis c'est un paradis sur terre.

Comment la protéger

Pour protéger l'oasis il faut :

D'abord, ramasser les déchets et jeter dans les poubelles puis, arroser les champs.

Ensuite, n'allumer pas le feu dans les palmiers dattiers.

Enfin, l'oasis est belle et bien.








10/04/2014

La forêt

Définition

Une forêt est une étendue boisée grande constituée d'arbres et d'espèces animales.

La forêt est aussi un milieu de vie.

Comment protéger la forêt ?

D'abord, respecte les animaux. puis, ramasse tout les déchets avec toi.

ensuite, n'allume pas le feu.

enfin, marche au bord des champs pour ne pas écraser les plantes.














10/04/2014

Les mers et océans

Qu'est-ce que les océans?

Les océans sont de vastes étendues d'eau salée. Ils recouvrent 70% de la surface de la Terre et communiquent entre eux. Il y a 5 océans :

- l'océan pacifique le plus grand et le plus profond des océans
- l'océan Atlantique le 2^e océan par sa superficie
- l'océan indien situé au sud de l'Asie entre l'Afrique et l'Australie
- deux océans polaires : l'Arctique (pôle sud) et l'Antarctique (pôle nord)

Comment les protéger ?

Malheureusement cette mer est menacée par la pollution à cause des marées noires et des bateaux qui déversent leurs déchets. Nous devons donc la protéger et la respecter.









10/04/2014

LA CLASSE

Qu'est-ce que la classe ?


C'est l'endroit où nous sommes tous ensemble. Dans la classe, on apprend, on s'amuse, on parle, on lit, on écrit. Elle est belle et grande, elle a 5 ans et 5 ans.

Rues : on nettoie, on parle et on s'amuse.

Enfin, on ne jette pas les papiers et les déchets.

Comment protéger la classe ?

D'abord, on ne jette pas de déchets. Ensuite, on ramasse les déchets dans la poubelle.



L'OASIS

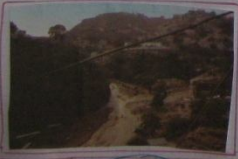



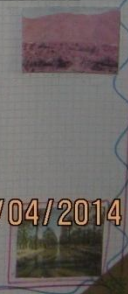
Definition

L'oasis est un terrain de verdure, rendu fertile par la présence d'un point d'eau dans le désert on trouve dans l'oasis des légumes, des fruits et surtout de l'eau et des palmiers dattiers, Il est menacé par la pollution.

Il faut le protéger car il est un paradis sur terre

Comment le protéger ?

D'abord, ne pas gaspiller son eau puis, planter des arbres des palmiers pour conserver la production des dattes, ensuite le protéger des ordures et des déchets, Enfin on peut conserver notre oasis propre et longtemps.

10/04/2014

La Campagne

Qu'est ce que la campagne ?

La Campagne est un lieu qui se trouve en dehors de la ville. Elle est située près de la forêt et des forêts ou milieu des jardins et entourée par des arbres. Il y a des champs où on peut trouver des animaux. La campagne est un endroit tranquille où il y a l'air pur, on entend le chant des oiseaux.

Comment la protéger ?

Pour protéger la campagne il faut:

- 1. D'abord, arroser les fleurs et l'arbre.
- 2. Puis ramasser les déchets qui sont flétri la campagne.
- 3. Ensuite couper les plantes pour passer l'eau.

Enfin, la campagne sera belle.





10/04/2014

Annexe 7

Images utilisées comme supports



La pollution de l'environnement



La terre est malade



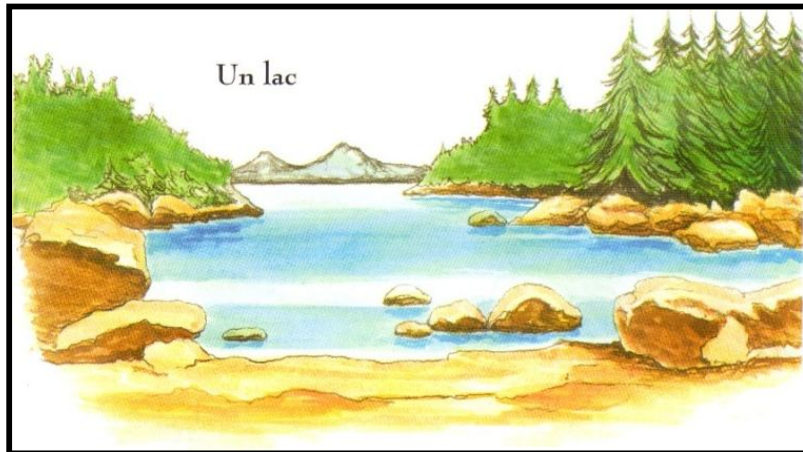
Un étang



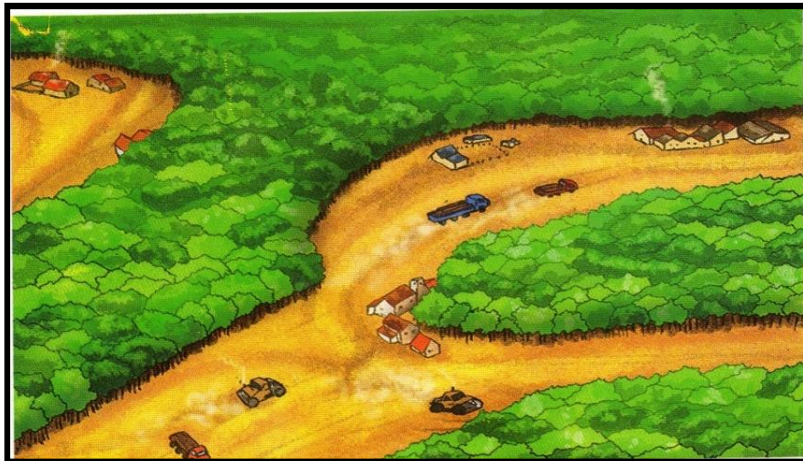
Les déchets



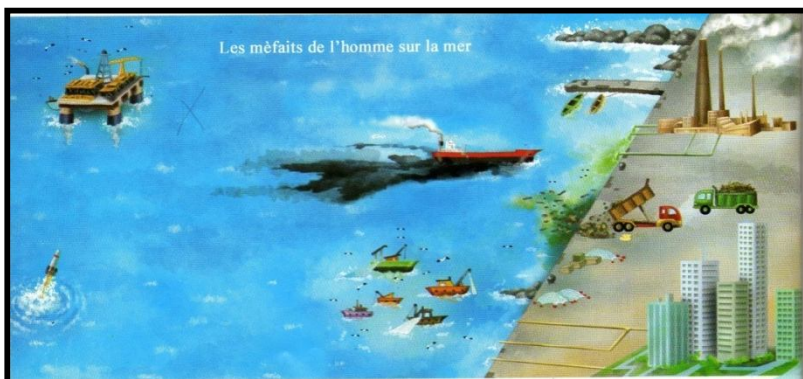
Un dépotoir sauvage



Un lac



La déforestation



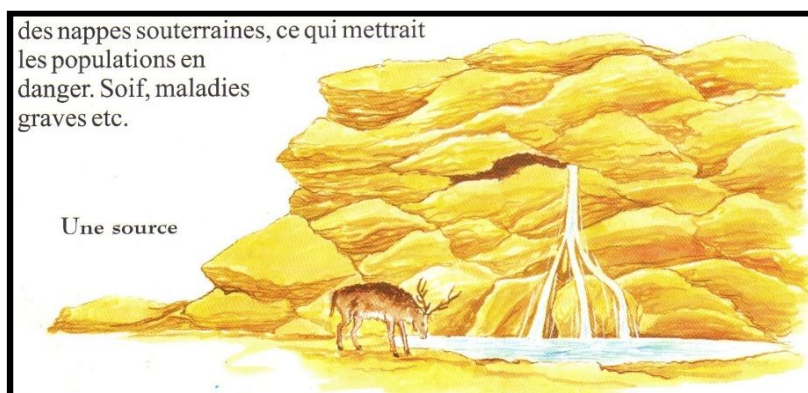
La pollution des mers



La pollution de l'air



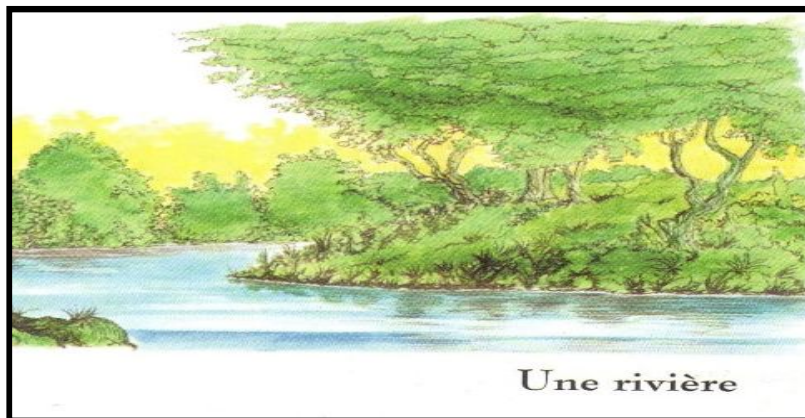
La forêt



Une source



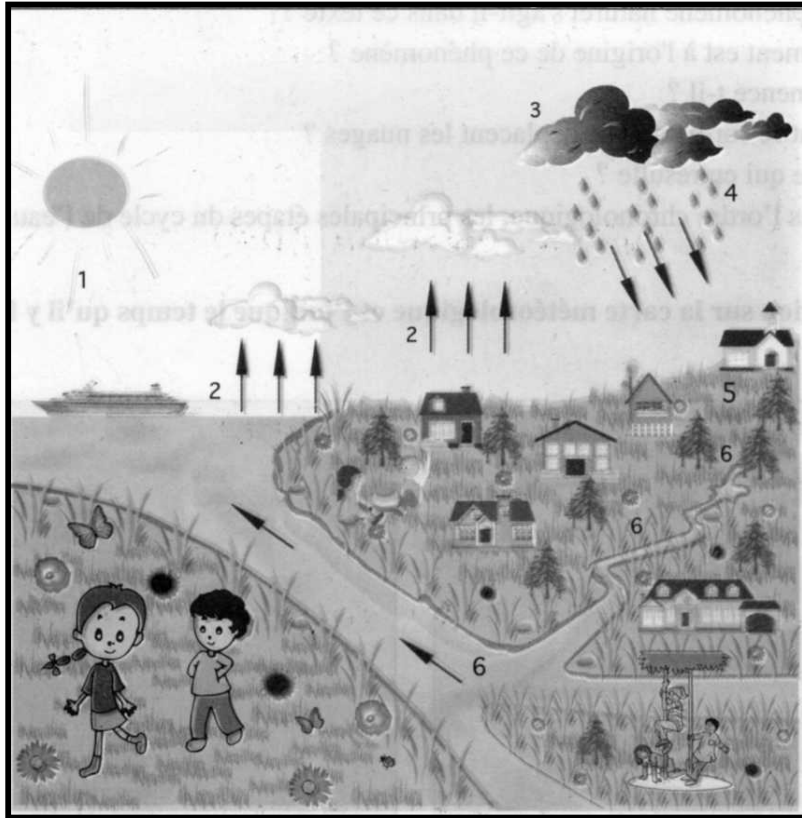
Un torrent



Une rivière



Dépôt d'ordures par catégories



Le cycle de l'eau



L'école

Résumé

L'hétérogénéité des classes est devenue une donnée de l'enseignement, une réalité complexe à laquelle doivent faire face les enseignants en essayant d'apporter des réponses en termes de gestion et d'adaptation pédagogiques, afin de faire progresser les différents niveaux. C'est dans cette perspective d'une didactique interventionniste que s'inscrit cette présente recherche, dont l'objectif a été de concevoir une démarche de différenciation pédagogique pour la réalisation d'un projet didactique pour les classes de français de première année moyenne. Cette démarche a été conçue pour l'ensemble des activités d'un projet, suivant un certain nombre de techniques de différenciation et de gestion de la classe. Elle a ensuite fait l'objet d'une expérimentation dans une classe répartie en trois niveaux (faibles, moyens et forts). Il ressort de cette étude que les stratégies de différenciation proposées sont une réponse possible aux problèmes de la disparité des niveaux, et une contribution à la réflexion sur l'optimisation de l'enseignement/apprentissage dans les classes hétérogènes.

Mots Clés : Hétérogénéité, enseignement différencié, groupes de niveaux, différenciation, évaluation formative, projet pédagogique.

ملخص :

إنَّ التباين داخل الأقسام أصبح من معطيات التعليم واقعا معقدا مما يجتهد على الأساتذة مواجهته مع محاولة إيجاد أجوبة متمثلة فيما يخص التسيير و التكيف البيداغوجي. وذلك لتطوير المستويات المختلفة. فمن منظور التعليمية "التدخلية" نضع هذا البحث و الذي هدفه تصور سيرورة التعليم بالمفارقة البيداغوجية لتحقيق مشروع تعليمي لأقسام السنة الأولى متوسط الخاصة باللغة الفرنسية. هذه السيرورة صُممت لمجموع أنشطة المشروع تبعاً لعدد معين من تقنيات المفارقة البيداغوجية و إدارة القسم. من ثمَّ كانت موضوع تجريب مع قسم موزع على ثلاثة مستويات (ضعيف؛ متوسط؛ قوي). انبثق عن هذه الدراسة أن إستراتيجيات المفارقة المقترحة هي جوابٌ ممكن عن مسائل التباين في المستويات وإسهامٌ في التفكير في كيفية الرفع من مردودية التعليم/ التعلُّم لدى الأقسام المتباينة المستويات.

الكلمات المفتاحية : تباين، التعليم المميَّز، مجموعات مستوى، المفارقة، تقييم تكويني، مشروع بيداغوجي

Abstract:

Class heterogeneity has become an education data, a complex reality towards what teachers may face by trying to adapt answers in terms of pedagogical management and adaptation, in order to perform the different levels. This research subscribes within such a perspective that deals with an interventionist didactics, it has also as an aim the conception of a pedagogical differentiation process in order to realize of a teaching project for 1st middle classes level.

This approach was designed for all project activities, according to a number of differentiation and classroom management techniques. It has also been an experimentation subject within a classroom divided into three levels (weak, medium and high).it appears from this study that the proposed differentiation strategies are possible answer to the problems of disparity levels, and a contribution to the debate on the optimization of the teaching / learning in heterogeneous classes.

Key words: Heterogeneity, differentiated instruction, ability groups, differentiation, formative, educational project.

Synthèse du mémoire

L'hétérogénéité des classes est devenue une donnée de l'enseignement, une réalité complexe à laquelle doivent faire face les enseignants en essayant d'apporter des réponses en termes de gestion et d'adaptation pédagogiques, afin de faire progresser les différents niveaux.

Dans notre pratique d'enseignant de français au cycle moyen, nous recevons en 1^{ère} année des apprenants qui viennent de différents établissements primaires où ils ont certes suivi des programmes identiques mais suivant des démarches plus ou moins différentes. Les équipes pédagogiques sont, dès le début de l'année, interpellées par la disparité des savoirs et des compétences. Les enseignants ayant en charge ce niveau, sont donc appelés à gérer cette hétérogénéité et aider les apprenants à vivre cette adaptation. D'autant plus que ces derniers n'ont ni les mêmes acquis scolaires, ni le même profil d'apprentissage, et encore moins, le même style cognitif.

Il faut aussi tenir compte du fait qu'à l'école, le savoir et l'apprentissage prennent des sens différents pour chacun des apprenants. Comment pourrions-nous alors leur faire atteindre le même niveau sans diversifier nos approches pédagogiques et pratiquer un enseignement différencié ?

Différencier son enseignement, c'est être apte à prendre en charge des groupes de niveau, à reconnaître leurs besoins et capacités afin de multiplier les expériences, à provoquer de nouvelles situations d'apprentissage adaptées à la situation *hic et nunc* de la classe.

L'enseignement du FLE en Algérie se base sur la pédagogie du projet. Le programme destiné à la 1^{ère} A.M. organise les apprentissages en séquences, un mode d'organisation des activités qui rassemblent des contenus différents autour d'un ou plusieurs objectifs. Ces activités reposent sur la pratique des quatre compétences habituelles, à savoir écouter, parler, lire et écrire.

Le travail en séquences, conforté par un enseignement décloisonné, redéfinit l'enseignement/apprentissage où l'appropriation des savoirs par les apprenants prend le pas sur la seule transmission. L'apprenant sera désormais impliqué dans la construction de ses apprentissages.

Cependant, lors de la réalisation de ces projets, les enseignants ont tendance à pratiquer un enseignement indifférencié, en respectant le programme officiel et en utilisant le manuel de l'apprenant dont le contenu est uniforme. Autrement dit, transmettre le même savoir, utiliser les mêmes démarches et installer les mêmes compétences chez les apprenants. Ce groupe d'apprenants qui est supposé avoir un niveau homogène, suit des itinéraires communs, travaille au même rythme dans le but de réaliser les mêmes projets pédagogiques. Pour que ce genre d'enseignement 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 un tel enseignement, qui ne cadre pas avec la réalité du terrain, augmente sensiblement le risque d'échec scolaire.

Nous avons nous-même, à partir de notre expérience d'enseignant, constaté les difficultés et importantes lacunes des apprenants, tant à l'oral, qu'à l'écrit. Le nouveau programme de la 1^{ère} A.M., même « allégé », dépasse les capacités intellectuelles d'une grande partie des apprenants, ce qui entraîne le désintéressement suivi de l'échec scolaire. Ainsi, suite à ce constat, nous avons choisi de consacrer cette recherche à la problématique suivante :

Comment une démarche d'enseignement différencié pourrait-elle être mise en place dans le cadre d'une pédagogie de projet afin de remédier aux problèmes de l'hétérogénéité ? Quelles méthodes ou techniques de différenciation peuvent être utilisées pour la réalisation des différentes étapes d'une séquence afin de faire évoluer l'ensemble des apprenants vers la réalisation d'un projet. Comment concevoir des activités ou des tâches selon les capacités, les compétences et aptitudes différentes des apprenants dans le but de mener à bien un enseignement qui soit optimal pour l'ensemble des apprenants ? Comment gérer une classe multi-niveaux (modalités de travail, corrections...) lors d'une différenciation pédagogique, en tenant compte des différentes contraintes du terrain (volume horaire, surcharge des programmes, manque de moyens matériels...) ?

Notre recherche, qui vise à apporter des éléments de réponse à ces questions, consistera à concevoir et à mettre à l'épreuve du terrain une démarche d'enseignement différencié pour la réalisation d'un projet de la 1^{ère} AM, intitulé « *informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement* ». Cette expérimentation utilisera une classe de 1^{ère} A.M. avec laquelle nous appliquerons, pour la réalisation et la gestion des différentes étapes du projet, un ensemble de techniques et principes de différenciation qui se présentent comme une solution possible à la disparité des niveaux. Différentes adaptations seront proposées pour mener les différentes activités du projet, afin de répondre aux profils de l'ensemble de la classe.

Pour ce faire, nous organiserons la classe en différents groupes de niveaux (faible/moyen/fort) sur la base d'une évaluation diagnostique. Notre démarche pratiquera une différenciation dite « successive » et traitera les domaines de différenciation tels que les objectifs, les contenus, les tâches, les processus, les types d'exercices, etc. adaptés à chaque groupe pendant les différentes activités/étapes (compréhension orale, grammaire, vocabulaire, production écrite, etc.).

Notre recherche, qui se situe dans le cadre d'une didactique interventionniste, se veut une contribution à la conception d'une démarche de différenciation pour l'enseignement du français au collège afin de faire face à la disparité des niveaux et d'optimiser l'enseignement/apprentissage.

Notre étude s'appuiera, sur les plans théorique et méthodologique, sur différents travaux en pédagogie différenciée (Ch. PUREN, 2002 ; H. PRZESMYCKI, 2004 ; Ph. PERRENOUD, 2012, 2000 ; Ph. MEIRIEU, 2012, entre autres).

Nous avons choisi de traiter le sujet de la différenciation de l'enseignement dans ce travail pour deux raisons essentielles : la première, c'est que nous sommes nous-même enseignant de français, confrontés au quotidien aux difficultés de la classe et à la recherche de solutions didactiques afin d'optimiser notre enseignement. La deuxième, c'est que nous souhaitons apporter une contribution à la recherche sur l'enseignement différencié qui reste un domaine relativement peu exploré pour le FLE.

Les différentes parties de ce travail s'articulent de la manière suivante : un premier chapitre intitulé *L'enseignement différencié du FLE : Fondements théoriques et concepts opératoires*, dans lequel il nous a semblé nécessaire de retracer les diverses notions théoriques et concepts opératoires en relation avec l'enseignement différencié.

Un second chapitre, le *Cadrage méthodologique*, a pour objet d'exposer le programme de l'enseignement du FLE et la manière avec laquelle nous tenterons de pratiquer la démarche d'enseignement différencié en 1ère A.M. Dans cette partie, nous décrirons le programme, ses finalités, ses objectifs d'apprentissage, les profils d'entrée et de sortie des apprenants de 1ère A.M., les choix méthodologiques, la démarche expérimentale choisie et la manière dont elle est appliquée, les contenus et les compétences visées.

Le troisième chapitre, intitulé *Conception didactique et expérimentation de l'enseignement différencié*, constitue le versant pratique de notre travail. C'est la mise en

application de l'expérimentation : **la différenciation de l'enseignement** dans notre classe de 1ère A.M.

Le quatrième et dernier chapitre sera consacré à l'évaluation de l'efficacité de la démarche de différenciation proposée. Il sera intitulé « *Bilan de l'expérimentation* ». 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, c'est-à-dire du point de vue de la motivation, l'autonomie, l'émulation, l'interaction, la qualité des travaux... Cette partie sera clôturée par un volet où nous présenterons les difficultés rencontrées, les aspects négatifs et comment nous avons vécu cette expérimentation.

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

I. Présentation de la démarche de l'enseignement différencié

1. Les domaines de différenciation

Nous avons procédé à la différenciation pédagogique dans chaque étape/activité telles que l'oral, la compréhension de l'écrit, etc. les domaines de différenciation sont les objectifs spécifique aux tâches, les aides et guidages, les productions, etc. Nous proposons ci-dessous un tableau qui résume la situation.

Domaines de différenciation Activités	Les Objectifs	Les tâches	Les aides et guidages	Les contenus	Les productions	L'évaluation
l'oral	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon
Compréh. de l'écrit	Faible Moye Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon	Faible Moyen Bon

2. La prise en charge de l'enseignement différencié dans une séquence

Dans chaque étape/activité, nous avons pris en charge les différents groupes de niveaux. Tel que le montre le tableau ci-dessous:

Activité	
Groupes de niveaux	Domaines de différenciation
Bon	– Objectifs ⁴⁰ – Contenus
Moyen	– Supports – Tâches – Aides et guidages
Faible	– Productions – Évaluation

⁴⁰ Objectif spécifique de l'activité, la tâche à effectuer et non pas le projet à réaliser.

3. Procédés de différenciation dans chaque étape/activité

Étape/activité	Procédés de différenciation
ORAL	<p>Compréhension : La différenciation se fait au niveau de la conception du questionnaire. Les questions posées sont de forme et de type différents selon les niveaux. La progression se réalise suivant un degré de difficulté croissant.</p>
	<p>Production : La différenciation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La longueur des productions. - Les contenus. - Les outils didactiques (dictionnaire, objets, images, ...). - Le soutien de l'enseignant.
LECTURE	<p>Compréhension : La différenciation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La forme et le type de questions. - Le soutien de l'enseignant.
	<p>Orale : La différenciation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La longueur des passages à lire. - La réalisation de tâches de lecture expressive pour les faibles. - Le soutien de l'enseignant.
VOCABULAIRE	<p>La différenciation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le nombre et le type d'exercices (difficulté croissante) - Le guidage et soutien de l'enseignant. - L'évaluation.
GRAMMAIRE	<p>La différenciation porte sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les types d'exercices avec difficulté croissante. - Le soutien de l'enseignant. - L'évaluation.

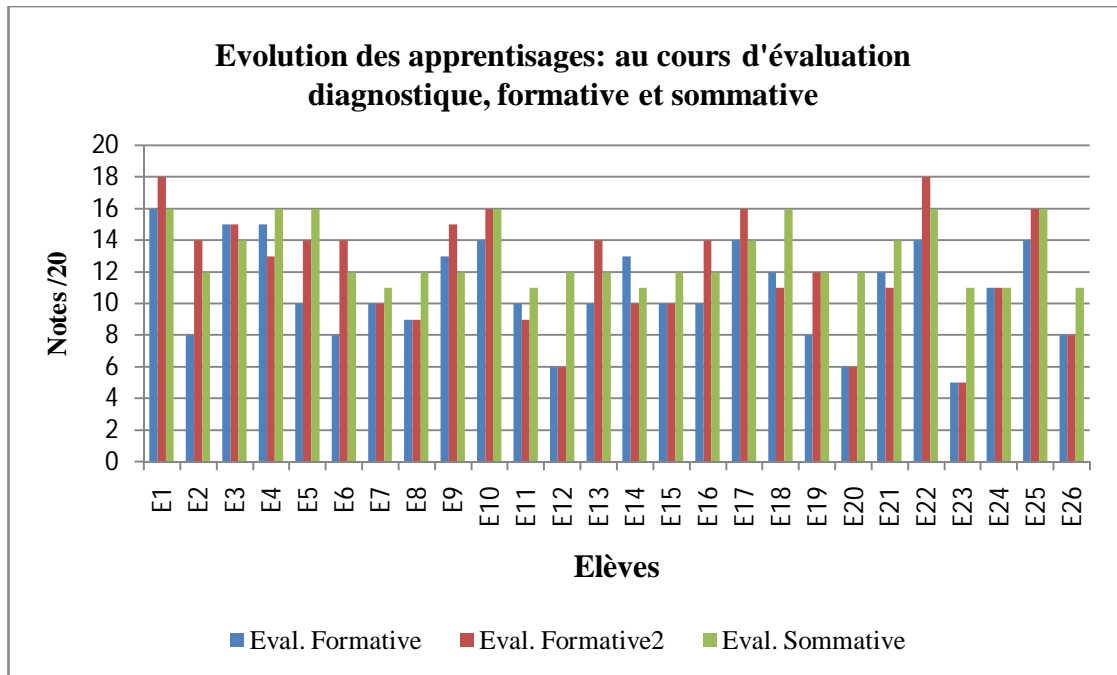
Étape/activité	Procédés de différenciation
CONJUGAISON	La différenciation porte sur : <ul style="list-style-type: none"> - Les types d'exercices (difficulté croissante). - L'évaluation.
ORTHOGRAPHE	La différenciation porte sur : <ul style="list-style-type: none"> - Le texte support. - Les types d'exercices (difficulté croissante). - L'évaluation.
ATELIER D'ÉCRITURE	Chaque groupe aura une tâche spécifique à effectuer selon : <ul style="list-style-type: none"> - Un thème précis. - Une longueur de texte précise. - Un support et outils précis. - Une évaluation spécifique.

II. Présentation générale des résultats de la démarche de différenciation

1. Évolution générale dans le groupe-classe

Apprenants	Évaluation Formative 1	Évaluation Formative 2	Évaluation Sommative
E1	16	18	16
E2	08	14	12
E3	15	15	14
E4	15	13	16
E5	10	14	16
E6	08	14	12
E7	10	10	11
E8	09	09	12
E9	13	15	12
E10	14	16	16
E11	10	09	11
E12	06	06	12
E13	10	14	12
E14	13	10	11
E15	10	10	12
E16	10	14	12
E17	14	16	14
E18	12	11	16
E19	08	12	12
E20	06	06	12
E21	12	11	14
E22	14	18	16
E23	05	05	11
E24	11	11	11
E25	14	16	16
E26	08	08	11
Moyenne	10.80	12.11	13.5

2. Évolution générale par apprenant de l'apprentissage au cours des évaluations

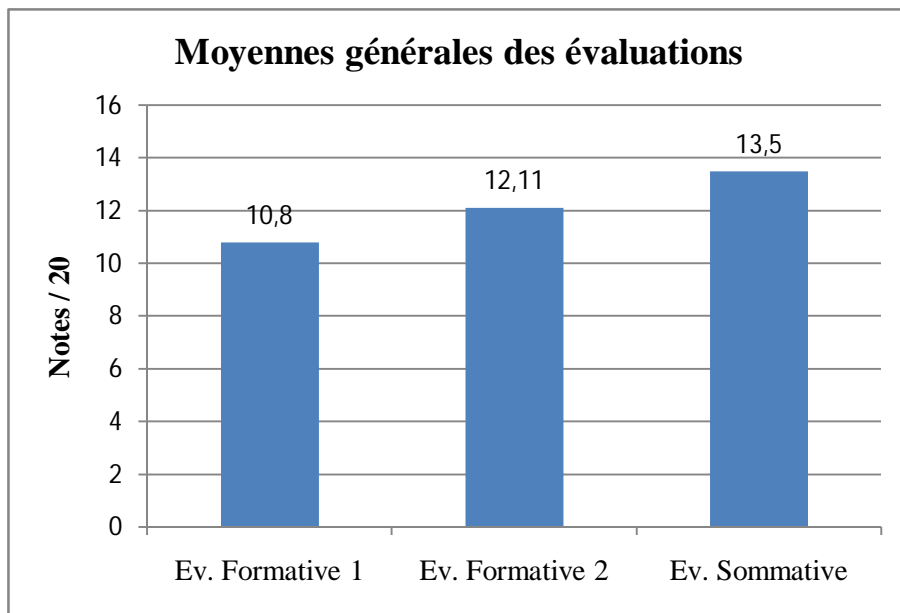


Commentaire :

Le tableau ci-dessus illustre bien une progression des résultats de chaque apprenant à travers les trois évaluations.

Nous remarquons par ailleurs que les efforts de l'apprenant se manifestent comme les plus efficaces au niveau de l'évaluation formative 2 et l'évaluation sommative. C'est-à-dire vers la fin de leurs apprentissages ; c'est là où se manifestent le plus leurs évolutions. Cela montre que l'engagement de l'apprenant dans la tâche améliore ses apprentissages ; ce qui justifie notre démarche pédagogique.

3. Évolution générale dans le groupe-classe



Commentaire :

Nous relevons à travers le graphique ci-dessus, représentant la synthèse générale des résultats de l'enseignement différencié, que la pratique de la démarche a engendré une nette évolution des résultats du travail des apprenants les deux évaluations formatives (1ère et 2ème E.E.) et l'évaluation sommative (le projet pédagogique). Donc, l'expérimentation de la démarche de l'enseignement différencié a eu un effet positif sur l'apprentissage des apprenants d'une manière générale.

Nous pensons qu'avec l'habitude et la pratique régulière de cette démarche nous pourrions optimiser notre enseignement en allant plus vite et avec plus de maîtrise. Par conséquent, avoir un meilleur rendement et des résultats meilleurs.

III. Bilan général

1. Au niveau des apprenants

Le dispositif d'apprentissage choisi est comme suit :

- Mise en place des groupes ; déjà constitués ;
- Rappel des consignes ;
- Choix autonomes des tâches spécifiques ;
- Circulation de l'enseignant entre les groupes pour le contrôle pédagogique ; (vérification des conditions de travail telles que convenues : outils pédagogiques)
- Lancement des travaux ;
- Prise de notes sur la base des critères ci-après.

F. La motivation :

D'abord, nous avons pu remarquer que cela a provoqué une certaine motivation chez les apprenants, moteur de réussite pour tout apprentissage. Le thème proposé qui n'est autre que le problème de la pollution de l'environnement, les a intéressés. De plus, ce sujet a satisfait leurs besoins intellectuels. Il leur a permis d'évoluer dans une structure sécurisante et surtout, il a permis à chacun d'être reconnu par ses pairs. Enfin, certains apprenants, d'habitude passifs et immotivés ont montré un regain d'intérêt lors de la phase de négociation.

La motivation suscitée par ses activités a conduit à une participation abondante ; des fois même excessive provoquant un « chahut ». Cependant, nous considérons que cela est tout à fait acceptable car c'est ce que nous identifions comme « un conflit sociocognitif ».

En effet, sur le plan de la lecture, tous les apprenants ont demandé à lire les textes proposés car ils étaient adaptés à leurs niveaux, faciles à comprendre, courts et simples. Sur le plan de l'écrit, les apprenants étaient très intéressés par les tâches proposées car ils travaillaient à leur rythme, notamment les apprenants lents. Enfin, sur le plan de la réalisation des projets, chaque apprenant avait une tâche particulière. Les uns collaient les photos, les autres dessinaient, quelques-uns écrivaient et d'autres avaient la tâche de se procurer les affaires qu'ils n'avaient pas auprès des autres groupes. Par ailleurs, en mettant les apprenants faibles ensemble dans l'élaboration du projet, ils étaient dans l'obligation de réaliser un travail car ils ne pouvaient compter que sur eux-mêmes. Avant, c'étaient les apprenants forts qui réalisaient les projets à leur place. Ainsi, cela les poussait à être impliqués (par cette approche) dans la réalisation de leurs projets, donc à une meilleure participation.

G. L'autonomie :

Sur le plan de l'autonomie, cette démarche pédagogique a aussi permis à nos apprenants d'être libres, de s'exprimer, d'agir et de décider, surtout dans la phase de négociation. Cette liberté d'expression permet l'émergence de facteurs stimulants tels que l'intérêt, la confiance en soi et le plaisir d'être auteur de décisions. De plus, cette démarche a permis à la majorité des apprenants d'être plus entreprenants et autonomes dans leur travail à l'écrit (un domaine souvent repoussé et négligé). Quelques apprenants, par exemples, refusaient pendant cet apprentissage que les bons apprenants les aident et préféreraient réaliser leurs tâches seuls.

H. L'émulation :

Sur le plan pratique, cette démarche de différenciation a créé beaucoup d'émulation due à la motivation et une participation abondante de la part des apprenants. Dans ce domaine, nous avons constaté que le fait de regrouper les apprenants par niveaux (Forts, Moyens et Faibles), les a stimulés et les a poussés à réaliser les tâches proposées avec un esprit de compétition. Ainsi, ils ont pu rendre des travaux « personnalisés », être fiers de leurs productions, les confronter à celles des autres. Le groupe-classe a travaillé avec dynamisme et envie de réussir de telle sorte que les apprenants moyens demandaient à chaque fois quand est-ce qu'ils pourront rejoindre les groupes forts.

Par ailleurs, les apprenants faibles ont voulu résoudre les exercices des moyens et les moyens ceux des forts.

I. Les interactions :

Le dispositif mis en place et qui comprend le mode d'organisation de l'espace-classe en groupes de niveau (Fort / Moyen / faible), a permis la création d'interactions intra-groupes très abondantes tant au niveau des échanges verbaux qu'aux activités de l'écrit. En effet, nous avons remarqué qu'au sein de chaque groupe de niveau, il y avait des apprenants qui voulaient s'imposer en proposant avec insistance leurs idées personnelles, tout en refusant celles des pairs pour arriver enfin à se mettre d'accord sur la réalisation finale du travail. Ces interactions de travail sont favorables à l'émergence de conflits sociocognitifs et d'une dynamique de co-apprentissage.

J. Qualité des travaux :

Les travaux des apprenants devaient respecter la grille d'évaluation proposée par l'enseignant dans la phase de négociation. Le tableau ci-dessous montre dans quelle mesure ces critères (de réussite) ont été respectés.

2. Au niveau de l'enseignant

La pratique de la démarche d'enseignement différencié, nous a donné satisfaction tant sur le plan pédagogique que humain, nonobstant les quelques difficultés rencontrées au début de sa mise en route.

a) Sur le plan pédagogique :

Cette nouvelle pratique pédagogique nous a permis de nous rapprocher davantage de nos apprenants ; ce qui nourrit plus efficacement le contrat pédagogique. En effet, cela ne manque pas d'intérêt, eu égard à notre situation d'éducateur. De plus, ceci a engagé les apprenants à agir et réagir dans un groupe de travail consensuel (socioconstructivisme Vygotskien) jusqu'à entreprendre un tutorat spontané entre pairs, que nous qualifions d'« informel ».

Cependant, ce mode de regroupement n'a pas empêché les apprenants, individuellement, de construire-déconstruire-reconstruire, par le biais du conflit cognitif, leurs connaissances (constructivisme piagétien). Ce point se vérifie particulièrement au niveau de l'évaluation formative, qui a révélé une progression. Enfin, le caractère kinesthésique de cette démarche a donné un élan volontariste à l'ensemble du groupe-classe ; y compris nous-même (en nous considérant nous-même comme membre à part entière).

Cette démarche nous a permis de modifier nos attitudes et nos habitudes. Une conduite nouvelle que nous comptons adopter d'une manière pérenne.

b) Sur le plan humain :

Puisque cette pratique nous a rapproché des apprenants, ce qui nous a permis de mieux les connaître, de découvrir leurs caractères et leurs styles d'apprentissage ; ceci a favorisé, par conséquent, l'échange enseignant/enseignés. Ces derniers voyaient en nous l'enseignant de « proximité » plus sociable, à leur écoute ; qui discute et qui est réceptif à leurs propositions. Mais dans le même temps un enseignant exigeant qui les pousse à travailler davantage ; quand nous savons que beaucoup d'entre eux ne sont pas suivis et pris en charge par leurs parents à la maison.

Conclusion générale

L'objectif de ce travail était d'expérimenter sur le terrain une méthode susceptible d'apporter des solutions aux problèmes de l'hétérogénéité des niveaux des apprenants de la 1^{ère} année du moyen au cours de leur apprentissage du FLE à travers la réalisation d'un projet pédagogique écrit ayant pour thème la protection et la préservation de l'environnement. Rappelons que la méthode expérimentée se base sur une approche d'enseignement différencié qui selon H. PRZESMYCKI (1991: 37), est une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches selon des rythmes d'apprentissage différents, par des itinéraires diversifiés, sur des supports différents et dans des situations non identiques.

La question centrale de la problématique était de savoir comment un enseignement différencié pourrait-il remédier aux problèmes de l'hétérogénéité rencontré chez nos apprenants ? Autrement dit quels seraient les démarches et les procédés que nous pourrions mettre en place afin de mener à bien notre enseignement du FLE en général, et la réalisation du projet pédagogique en particulier ?

A partir des éléments théoriques et notre pratique d'enseignement différencié sur le terrain, nous pouvons dire qu'il est possible de pratiquer une pédagogie basée sur un enseignement différencié dans une classe de FLE en Algérie. De plus, cet enseignement différencié peut avoir des résultats encourageants si nous le pratiquons d'une manière systématique. Certes, cette méthode est difficile à mettre sur pied au départ vu les conditions scolaires contraignantes dans lesquelles nous travaillons (manque de moyens, structure de la classe qui ne s'y prête pas, enseignants non habitués à cette méthode). Cependant, si la volonté d'améliorer le travail des apprenants, la patience et la rigueur existe chez l'enseignant, cette pratique d'enseignement différencié peut être mise en œuvre avec profit.

Ce qui a été positif dans notre expérience, c'est le fait qu'elle nous ait permis de faire travailler tous les apprenants sans exception à des degrés différents et de les amener à fournir des efforts selon leurs compétences et capacités afin qu'ils se rejoignent tous. Ce qui faisait défaut dans notre pratique habituelle, c'est que l'apprenant faible était toujours « couvert » par le bon apprenant surtout dans l'exécution des projets pédagogiques puisque les groupes étaient constitués d'éléments hétérogènes. Cette pratique laissait l'apprenant faible passif. Ce qui l'empêchait d'acquérir le savoir, le savoir-faire et les compétences visées.

Enfin, nous ne pouvons conclure sans parler des limites de cette pratique. En effet, la pédagogie différenciée nécessite une gestion différente de la classe et un nouveau rythme de

travail, auxquels nos apprenants et nous-mêmes devrions-nous habituer. Par ailleurs, un effectif trop important complique énormément la tâche de l'enseignant. Par conséquent, la démarche d'enseignement différencié, comme toute méthode d'enseignement, nécessite un nombre d'apprenants ne dépassant pas les 25 par classe. À défaut, elle ne serait peut-être pas aussi efficace qu'on le voudrait. En effet, comment l'enseignant peut-il prendre en compte les besoins de chaque groupe de niveaux quand il a affaire à des classes comptant plus de 35 apprenants ?

Souhaitons que cette étude puisse, comme nous l'avons voulu, à la fois proposer des pistes de travail concrètes pour les enseignants de français, les aider à travailler avec leurs apprenants, et nous ouvrir la voie à des travaux plus ambitieux pour la préparation d'un doctorat dans le domaine trop peu exploré de la différenciation de l'enseignement.