

## **L'enseignement différencié du FLE pour la réalisation d'un projet pédagogique : Quelle démarche au collège algérien ?**

**DAHO Ahmed**

Université de Tlemcen, Algérie

dahoahmed@gmail.com

**MISSOURI Belabbas**

Université de Sidi-Bel-Abbès

Yacine\_missouri22@outlook.fr

### **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 يحتم على الأساتذة مواجهته مع محاولة إيجاد أجابة 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 ثم 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 وإسهام في التفكير في كيفية الرفع من مردودية التعليم/ التعلّم لدى الأقسام المتباينة المستويات.

**الكلمات المفتاحية :** تباين، التعليم المُميّز، مجموعات مستوى، المفارقة ، تقويم تكويني، مشروع بيداغوجي

### **Abstract:**

**Class heterogeneity has become an education data, a complex reality towards which teachers may face by trying to adapt answers in terms of pedagogical management, and adapt and in order to perform the different levels. This research subscribes within such a perspective that deals with an interventionist didactics. It also aims at conceiving a pedagogical differentiation process in order to realize a teaching project for 1<sup>st</sup> 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 answers 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.**

## **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 des élèves.

Les enseignants de français au cycle moyen reçoivent en 1<sup>ère</sup> 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<sup>ère</sup> A.M., MEN, 2010).

La 1<sup>ère</sup> année du cycle moyen 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<sup>ère</sup> 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 pourraient-ils alors leur faire atteindre le même niveau sans diversifier leurs approches pédagogiques et pratiquer un enseignement différencié ?

Différencier sa pédagogie c'est être apte à prendre en charge des groupes de niveau<sup>1</sup>, à reconnaître leurs besoins et capacités afin de multiplier les expériences, à provoquer de nouvelles situations d'apprentissage adaptées à la situation réelle de la classe.

---

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

L'enseignement du FLE en Algérie se base sur la pédagogie du projet. Le programme destiné à la 1<sup>ère</sup> 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 élèves 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 élèves, tant à l'oral, qu'à l'écrit. Le nouveau programme de la 1<sup>ère</sup> A.M., même « allégé », dépasse les capacités intellectuelles d'une grande partie des élèves, 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 élèves 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<sup>ère</sup> AM, intitulé « *informer et expliquer la nécessité de préserver l'environnement* ».

Cette expérimentation utilisera une classe de 1<sup>ère</sup> 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 avons organisé la classe en différents groupes de niveaux (faible/moyen/fort) sur la base d'une évaluation diagnostique. Notre démarche a pratiqué une différenciation dite « successive » et a traité 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 s'est située dans le cadre d'une didactique interventionniste, s'est voulu 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'est appuyée, 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).*

### • **Population d'enquête/terrain**

Pour mettre à l'épreuve du terrain notre expérimentation, nous avons choisi une population d'enquête formée d'apprenants collégiens de la 1ère A.M. de Sidi-Bel-Abbès.

Nous avons aussi pensé utile de procéder à une enquête extensive qui cible un panel composé d'enseignants de français au collège afin de connaître les méthodes utilisées et les difficultés rencontrées lors de l'enseignement du FLE.

### • **Mise en place du dispositif et description de la tâche**

Afin de mener à bien notre expérimentation, nous avons jugé utile d'utiliser une classe de 1ère A.M. qui sera prise en charge par un enseignant appliquant cette nouvelle méthode. Après une évaluation diagnostique, il formera les groupes de niveaux (faible/moyen/fort). Et procédera à l'application des domaines de niveaux : objectifs spécifiques, contenus, dispositif, etc.

Le groupe-classe aura pour tâche de réaliser un projet pédagogique écrit proposé par la tutelle dans le programme de la 1ère A.M.. Il s'agira du projet n°2 dont l'intitulé est : « Je réalise dans le cadre d'une campagne d'information, un projet destiné aux élèves d'autres classes pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement ». Le projet comprend deux séquences dont chacune a un objectif particulier. Chaque séquence se compose d'activités de compréhension et de production orales et écrites, des activités de langue qui serviront à progresser dans le projet et à construire le message discursif approprié et demandé. Il s'agira dans la première séquence d'amener l'élève à savoir informer sur l'importance et la nécessité de protéger l'environnement, dans la deuxième, il s'agira d'amener l'élève à expliquer comment protéger cet environnement. Après avoir effectué la tâche nous comparerons les résultats des deux groupes-classes et nous verrons si l'expérimentation de la différenciation dans l'une des deux classes de FLE est efficace. En d'autres termes si elle permet d'avoir des résultats meilleurs par rapport à l'enseignement « habituel » c'est-à-dire uniforme.

### • **Domaines de différenciation dans une étape/activité**

Étape-activité	
Groupes de niveaux	Domaines de différenciation
Faible	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objectifs</li> <li>- Contenus</li> <li>- Tâches</li> <li>- Aides et guidages</li> <li>- Productions</li> <li>- Types d'exercices</li> <li>- Évaluations</li> </ul>
Moyen	
Fort	

• Procédés de différenciation pour chaque étape d'une séquence

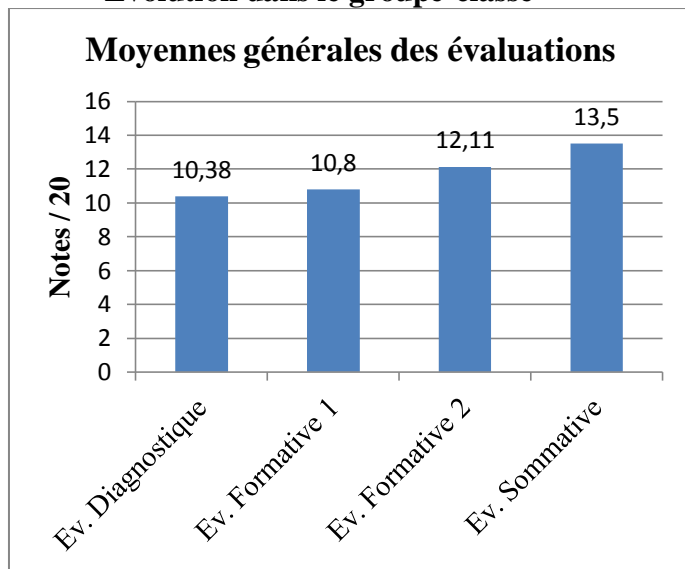
Étape/activité	Procédés de différenciation
<b>ORAL</b>	<b>Compréhension</b> : La différenciation porte sur : Conception du questionnaire. Les questions posées sont de forme et de type différents selon les niveaux. La progression se réalise suivant un degré de difficulté croissant.
	<b>Production</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- La longueur des productions.</li> <li>- Les contenus.</li> <li>- Les outils didactiques (dictionnaire, objets, mages)</li> <li>- Le soutien de l'enseignant.</li> </ul>
<b>LECTURE</b>	<b>Compréhension</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- La forme et le type de questions.</li> <li>- Le soutien de l'enseignant.</li> </ul>
	<b>Orale</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- La longueur des passages à lire.</li> <li>- La réalisation de tâches de lecture expressive pour les faibles.</li> <li>- Le soutien de l'enseignant.</li> </ul>
<b>VOCABULAIRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le nombre et le type d'exercices (difficulté croissante)</li> <li>- Le guidage et soutien de l'enseignant.</li> <li>- L'évaluation.</li> </ul>
<b>GRAMMAIRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les types d'exercices avec difficulté croissante.</li> <li>- Le soutien de l'enseignant.</li> <li>- L'évaluation.</li> </ul>
<b>CONJUGAISON</b>	La différenciation porte sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les types d'exercices (difficulté croissante).</li> <li>- L'évaluation.</li> </ul>
<b>ORTHOGRAPHE</b>	La différenciation porte sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le texte support.</li> <li>- Les types d'exercices (difficulté croissante).</li> <li>- L'évaluation.</li> </ul>
<b>ATELIER D'ÉCRITURE</b>	- Chaque groupe aura une tâche spécifique à effectuer selon : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un sous-thème précis.</li> <li>- Une longueur de texte précise.</li> <li>- Un support et outils précis.</li> <li>- Une évaluation spécifique.</li> </ul>

• **Résultat de l'expérimentation**

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

• **Évolution dans le groupe-classe**



• **Bilan de l'expérimentation:**

*Au niveau des élèves*

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.

A. La motivation :

D'abord, nous avons pu remarquer que cela a provoqué une certaine motivation chez les élèves, 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 élèves, 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 élèves 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 élèves étaient très intéressés par les tâches proposées car ils travaillaient à leur

rythme, notamment les élèves lents. □ Enfin, sur le plan de la réalisation des projets, chaque élève 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 élèves 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 élèves 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 élèves d'être plus entreprenants et autonomes dans leur travail à l'écrit (un domaine souvent repoussé et négligé). Quelques élèves, par exemples, refusaient pendant cet apprentissage que les bons élèves 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 élèves. 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 élèves moyens demandaient à chaque fois quand est-ce qu'ils pourront rejoindre les groupes forts.

Par ailleurs, les élèves 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 sociocognitifs<sup>2</sup> et d'une dynamique de co-apprentissage.

**E. Qualité des travaux :**

Les travaux des élèves devaient respecter la grille d'évaluation<sup>3</sup> 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**

<b>Critères</b>	<b>Évaluation</b> (Voir ci-après critères de ces mentions)			
	T. bien	Bien	Moyenne	Faible

<sup>2</sup> **Concept Vygotskien. Ce qui intègre nos observations à la théorie du socioconstructivisme adoptée par le ministère de l'Éducation nationale algérien.**

<sup>3</sup> **Voir Grilles d'évaluation**

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

***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 élèves ; 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 élèves, 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**

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 élèves de la 1ère 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 rencontrés chez nos élèves ? 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 élèves, 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 élèves 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'élève faible était toujours « couvert » par le bon élève surtout dans l'exécution des projets pédagogiques puisque les groupes étaient constitués d'éléments hétérogènes. Cette pratique laissait l'élève 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 élèves 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'élèves 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 élèves ?

## ● RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### ➤ **Ouvrages théoriques :**

- 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.
- CUQ, J. P., GRUCA I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, collection FLE.
- GIASSON, J, adapté par ESCOYEZ, T. (2007). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : de BOECK. (3<sup>ème</sup> 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.
- MEIRIEU, Ph. (2012). *Apprendre ... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur. Coll. Pédagogie / références.
- 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<sup>ème</sup> éd.).
- PRZESMYCKI, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation, Coll. Profession enseignant. (6<sup>ème</sup> 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.
- REUTER, Y. (2011). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Batna : El midad.
- TOMLINSON, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière.
- **Documentation du ministère de l'éducation nationale**
- 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 1ère AM, (2010). Ministère de l'Éducation Nationale, Algérie.