

**Pour une démarche différenciée en classe de FLE
dans le programme de deuxième génération de 1^{re} A.M.**

**For a differentiated approach in FFL classes
in the second generation 1st A.Y. programme.**

* DAHO Ahmed

Centre universitaire BELHADJ Bouchaib-Ain-Témouchent,
Algérie

BELHADJ Bouchaib-Ain-Témouchent University Center,
Algeria

Laboratoire L.L.C. Université de Tlemcen

L.L.C. University of Tlemcen Laboratory

dahoahmed@gmail.com

d/recép: 08/11/2020

a/ acc: 11/07/2021

d/ pub: 04/11/2021

Résumé : Cette étude traite de la disparité des niveaux des apprenants dans les classes de FLE. Le programme de deuxième génération mis en œuvre à partir de septembre 2015, est supposé résoudre les problèmes pédagogiques engendrés par cette hétérogénéité des niveaux. Comment donc les enseignants de français, peuvent-ils prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux des élèves ? C'est dans cette perspective que s'inscrit notre travail de recherche, dont l'objectif est de procéder à une étude comparative entre deux groupes-classes de même niveau. L'une expérimentale qui va subir une démarche de différenciation pédagogique et l'autre de contrôle qui subira une pratique « habituelle » pour la réalisation d'un projet. Cette recherche a deux objectifs : d'abord celui de prouver la faisabilité de cette démarche de différenciation, ensuite celui de démontrer que cette pratique peut améliorer le niveau des élèves et ainsi, réduire l'écart de ces niveaux. Le panel étudié est au nombre de 57 apprenants. 28 représentent la classe expérimentale et 29 la classe témoin. Les résultats dévoilent que la démarche différenciée optimise les apprentissages car elle produit des effets positifs avec un nombre importants d'apprenants alors que la démarche « habituelle » ne favorise que les bons élèves.

Mots-clés : démarche différenciée, groupes de niveaux, programme de deuxième génération, projet.

* DAHO Ahmed : dahoahmed@gmail.com

Abstract: This study deals with the disparity in the levels of learners in FFL classes. The second-generation program implemented from September 2015, is supposed to solve the educational problems caused by this heterogeneity of levels. So how can French teachers take into account the heterogeneity of student levels? It is in this perspective that our research work falls, the objective of which is to carry out a comparative study between two groups-classes of the same level. The experimental one, which will undergo a process of educational differentiation, and the other one of control which will undergo a "usual" practice for the realization of a project. This research has two objectives: First that of proving the feasibility of this differentiation process, then that of demonstrating that this practice can improve the level of students and thus reduce the gap in these levels. The panel studied is 57 learners. 28 represent the experimental class and 29 the control class. The results show that the differentiated approach optimizes learning because it produces positive effects with a large number of learners while the "usual" approach only favors good students.

Keywords: differentiated approach, groups of levels, second-generation program, project.



Introduction :

L'hétérogénéité des niveaux des apprenants au sein des groupes-classes est devenue une donnée de l'enseignement, une réalité complexe à laquelle les enseignants doivent faire face en essayant d'apporter des réponses pédagogiques en termes d'adaptation et de gestion de la classe. Ainsi, les enseignants ayant en charge les classes sont appelés à gérer cette disparité et aider les apprenants à vivre cette adaptation.

En effet, la disparité des niveaux des apprenants est une préoccupation pédagogique persistante si bien que la réflexion concernant les problèmes relatifs à l'hétérogénéité des classes et à l'enseignement/apprentissages du FLE dans le programme de deuxième génération de la 1^{re} A.M soit prise en considération. Pour nous le problème est que les difficultés en enseignement et en apprentissages viennent en partie de ce que les enseignants, confrontés à la disparité des niveaux des apprenants, ont tendance à pratiquer un enseignement uniforme pour tous. Ils respectent le programme officiel émanant de la Tutelle. Ils travaillent avec leurs apprenants en utilisant le manuel scolaire dont le contenu est uniforme. Autrement dit, ils procèdent de la même démarche d'enseignement, transmettent et installent les mêmes savoirs et connaissances si bien qu'ils développent les mêmes compétences

chez les apprenants et cela pourrait installer chez eux fatigue et démotivation. Cela inquiétera et stressera aussi les parents ; quand on néglige la disparité des niveaux des élèves. Comme le souligne P. PELPEL¹ :

Ce qui frappe au contraire en milieu scolaire, c'est l'uniformité des pratiques et le peu de variétés des moyens pédagogiques utilisés par les enseignants. Qu'il s'agisse de moyens matériels [...] ou de moyens organisationnels (c'est encore la face-à-face frontal qui reste le plus pratiqué). Outre qu'un tel conformiste risque d'engendrer ennui et lassitude aussi bien chez eux que chez leurs élèves, il ne permet pas de prendre en compte les caractéristiques différentielles des élèves qui conditionnent largement leurs possibilités d'apprentissage et donc de réussite. (2005 : 13)

Le travail en question porte sur les pratiques d'enseignements différenciés dans une classe de FLE au collège pendant chaque activité d'un projet pédagogique. Plus précisément, il s'agit de varier les domaines selon les objectifs, les modalités, les techniques, les supports, le contenu, les exercices, le tutorat, etc. aux différents groupes de niveaux (faible, moyen et fort formés après une évaluation diagnostique) de la classe expérimentale tandis que la classe de contrôle subira un enseignement habituel, dit classique.

Le choix de cette problématique se réfère à deux raisons essentielles :

La première, c'est que cette démarche de différenciation est préconisée par le Ministère de l'Éducation Nationale, instance dirigeante à travers la Commission nationale des Programmes², [...] des interventions différenciées où l'élève est davantage appelé à se responsabiliser dans la construction de ses apprentissages.

Aussi cette approche est-elle mentionnée dans le Référentiel Général des Programmes³ comme « [...] la prise en charge des besoins de chaque élève dans la singularité de son parcours pour une progression optimale dans les apprentissages. » (R.G.P., 2009 : 11).

La deuxième, comme enseignant universitaire chercheur, nous souhaiterions apporter une contribution à la recherche sur les pratiques d'enseignements différenciés qui restent un domaine relativement peu exploré pour le FLE, comme l'affirme C. PUREN⁴ :

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).

Scolairement parlant, le français a toujours été présent et bénéficie d'une place importante au sein de l'école algérienne. Cette langue est dotée d'un statut privilégié puisqu'elle est considérée comme première langue étrangère par rapport à l'anglais et aussi comme matière fondamentale à fort coefficient au même niveau que l'arabe et les maths. Aussi son importance se voit-elle dans son enseignement précoce au Primaire (3^e année). En effet, l'intérêt accordé au français s'est accentué après que l'école algérienne a connu d'importantes réformes et de nouvelles orientations en 2003 puis en 2008 avec la politique linguistique revalorisant les langues étrangères. Ces nouvelles orientations sont quantitatives (réintroduction du français en troisième A.P. et augmentation du volume horaire au Primaire et au Moyen) et qualitative (une entrée dans les programmes par les compétences et une approche curriculaire après celle par les objectifs et par les contenus). Tout ceci montre qu'à l'échelle de l'enseignement, le français est fortement présent.

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

Suite à ce constat, nous posons la problématique suivante :

Comment les enseignants de français, peuvent-ils prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux des élèves ? Que signifie-t-elle par rapport au contenu d'enseignement ? Quelles pratiques opératoires et théorisées suppose sa gestion dans le programme de deuxième génération ? Autant de questions qui nécessitent un travail à la fois didactique et pédagogique.

Autrement dit, nous nous interrogeons sur la faisabilité d'une telle démarche dans ce nouveau programme, les techniques qui la sous-tendent pour combler cet écart de niveau et les activités que nous pourrions concevoir selon les aptitudes et les capacités différentes des apprenants pour

optimiser et faire évoluer les apprentissages en tenant compte des contraintes qui existent au sein de l'école algérienne ?

1. Le concept de la différenciation pédagogique

Je tenterai tout d'abord de faire le point et de dégager les axes-clés du sujet proposé, en m'appuyant sur quelques notions et concepts de base puisés dans la littérature, qui définissent les principes d'une pédagogie différenciée, à savoir ses fondements théoriques, ses bases historiques et institutionnelles, sa finalité et ses objectifs.

1.1. Les fondements théoriques

Cette démarche se réfère autant à des valeurs philosophiques humanistes qu'à des théories didactiques légitimant la pratique d'un enseignement différencié.

▪ Sur le plan philosophique

- La confiance : cette pédagogie vise la confiance dans les potentialités de l'être humain et son éducatibilité. Certes, elle est difficile à mettre en œuvre de façon continue sans découragement. Néanmoins, elle reste essentielle pour éviter le désintéressement des élèves au travail scolaire qui pourrait aboutir à l'échec et au manque d'avenir.
- La conviction : Aussi, valorise-elle le fait de croire que l'école est le lieu de l'éducation à la citoyenneté par le biais de l'apprentissage de la coopération, de la négociation et du « vivre-ensemble ».
- Le respect : cette démarche promeut le respect de la personne.
- L'égalité : cette démarche installe et assure l'égalité comme le souligne H. PRZESMYCKI : « L'idéal d'égalité des chances pour tous par la reconnaissance de l'individu-élève à l'intérieur de situations inégalitaires de fait où la distance qui sépare le monde de l'enfant de celui auquel on le souhaite voir adhérer augmente actuellement⁵ ».
- La responsabilité : Elle installe et développe chez les adultes la responsabilité vis-à-vis de ces élèves qui sont les générations du futur.

▪ Sur le plan didactique

Une démarche différenciée donne plus d'importance au sens et aux éléments d'orientation donnés à l'apprentissage. Aussi permet-elle aux apprenants d'être reconnus et d'être partie prenante des activités d'apprentissage proposées. Elle permet en outre une portée de l'interaction sociale et cognitive.

Après avoir cerné le concept sur les plans philosophique et didactique, il est opportun de se poser la question quant à sa mise en exécution sur le terrain d'enseignement. La réponse repose, bien sûr, sur plusieurs facteurs et nécessite une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prévaut : environnement scolaire, programme, etc. En effet, on rappelle que « Tout programme d'intervention dans le domaine de l'éducation devra prendre en considération le fait que les enfants diffèrent considérablement dans le rythme et la manière en matière d'apprentissage. [...]»⁶. Le programme scolaire devra donc prendre en considération les différents profils des apprenants.

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

1.2. Le programme de 2^e Génération

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

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

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

Le programme de deuxième génération ne fait pas exception. Il obéit aussi à cette stratégie. Il intervient dans la perspective des changements opérés par l'Algérie dans son système éducatif. Il est mis en œuvre à partir de l'année scolaire 2015-2016 et touche les niveaux de la première année Moyen et la troisième année Primaire. Il est une invitation au changement pour assurer un bon enseignement centré en priorité sur l'apprenant, installant et fixant les connaissances et développant les compétences chez l'apprenant. Compétences qui lui permettront de résoudre des situations-problèmes rencontrées pendant son cursus scolaire et dans sa vie sociale.

Cette invitation au changement cible :

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

Ce nouveau programme mis en œuvre depuis 2015 a pour but de permettre un bon fonctionnement des établissements scolaires et d'assurer une bonne stratégie à même de placer le niveau scolaire au diapason de celui escompté par la Tutelle⁷

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

2. Expérimentation

2.1. Le projet

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

Chacune des trois séquences comporte les activités suivantes :

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

2.2. Présentation des résultats et commentaires

Les résultats de l'analyse comparative aux deux expérimentations, effectuées au collège Djilali Liabes de Sidi-Bel-Abbès, celles de la classe expérimentale et de contrôle, et les comparaisons faites pour vérifier si la démarche de différenciation a eu l'effet escompté, seront présentés dans la suite.

Nous commençons d'abord par le groupe expérimental puis celui de contrôle. Les statistiques analysées nous fournissent des données chiffrées rattachées à chaque individu-apprenant et à chaque groupe de classe. Il s'agit d'un prélèvement quantitatif en vue d'explications et de comparaisons.

I. La classe expérimentale

Il s'agit de la classe de 1^{re} A.M.₂. Elle se compose de 28 apprenants. Son effectif a été formé en groupes de niveaux à partir du test de positionnement[†] ; et soumis aux différentes activités différenciées. Notre analyse commence d'abord par étudier la progression au sein des groupes de niveaux.

– Progression dans les groupes de niveaux

Afin de mesurer l'évolution des niveaux des apprenants, nous avons pensé utile de dissocier l'apprentissage des élèves du produit à réaliser qui est le projet.

Nous rappelons que pour l'évaluation, « [...], il convient que le pédagogue distingue toujours le projet à réaliser par le groupe et l'objectif à atteindre par chacun. »⁸. Ces évaluations portent alors sur :

1. Le processus :

Nous entendons mettre en rapport la démarche utilisée avec la progression des résultats des apprenants à travers les trois évaluations formatives qui représentent les trois séquences.

En effet, seule une évaluation individuelle des apprentissages réalisés permet de juger de la réussite de la séquence. Cette réussite pourrait être indépendante de la qualité du projet réalisé (un excellent projet peut n'avoir été réalisé que par un seul élève du groupe et n'avoir pas permis aux autres de travailler, donc de progresser).

2. Le produit :

Nous entendons mettre en rapport le processus d'apprentissage au produit fini (le projet).

[†] Le test de positionnement ou évaluation diagnostique est conçu sous forme d'un texte adapté au niveau d'entrée des élèves et qui convoque les compétences supposées développées l'année passée et qui représente le profil d'entrée.

En effet, cela signifie qu'il faut continuer à finaliser le travail du groupe tout en lui désignant un destinataire afin de le socialiser. Ici, il s'agit de le présenter à une autre classe avec laquelle ils correspondent.

A. Niveau faible

Tableau 1 :
Progression dans les groupes de niveau faibles

Sous-groupes	Apprenants	E.E [‡] .1	E.E. 2	E.E. 3	Différence
S-G [§] 1	E ^{**} 1	01	03	06	+5
	E2	05	06	10	+5
	E3	02	06	07	+5
	E4	01	08	08	+7
S-G 2	E5	01	01	05	+4
	E6	03	02	05	+2
	E7	04	07	09	+5
	E8	10	06	08	-2
S-G 3	E9	01	01	05	+4
	E10	10	04	06	-4
	E11	06	06	10	+4
	E12	02	03	05	+2
Total des différences	////////////////	//////////	//////////	//////////	
Moyenne		03.83	04.41	07	

[‡] Expression écrite

[§] Sous-groupe.

^{**} Élève

B. Niveau moyen

Tableau 2 :
Progression dans les groupes de niveau moyens

Sous-groupes	Apprenants	E. E. 1	E.E. 2	E.E. 3	Différence
S-G 4	E13	05	09	10	+5
	E14	07	08	11	+3
	E15	05	10	10	+5
	E16	10	08	09	-1
S-G 5	E17	10	10	12	+2
	E18	07	06	09	+3
	E19	03	03	06	+3
	E20	10	12	13	+3
Total des différences	////////////////	////////	////////	////////	
Moyenne		07.12	08.25	10	

C. Niveau forts

Tableau 3 :
Progression dans les groupes de niveau forts

Sous-groupes	Apprenants	E. E. 1	E.E. 2	E.E. 3	Différence
S-G 6	E21	16	14	15	+1
	E22	12	13	14	+2
	E23	14	16	16	+2
	E24	10	14	13	-1
S-G 7	E25	10	12	14	+4
	E26	13	13	13	00
	E27	10	12	12	+2
	E28	11	12	13	+1
Total des différences	////////////////	////////	////////	////////	
Moyenne		12	13.25	13.75	

II. La classe de contrôle

Il s'agit de la classe de 1^{re} A.M.1. Elle est composée de 29 apprenants. Cette classe a été soumise à l'enseignement « habituel » ; celui pratiqué quotidiennement par la professeure, et qui se réfère à l'application totale des contenus du programme et du manuel scolaire. Les sous-groupes sont formés d'apprenants de niveaux hétérogènes. La professeure a laissé les élèves choisir eux-mêmes leurs camarades. Ils se sont regroupés par affinité, par sexe, par voisinage d'habitation, etc.

– Progression dans les groupes

▪ Les groupes hétérogènes

Tableau 4 :
Progression dans les sous-groupes de la classe témoin

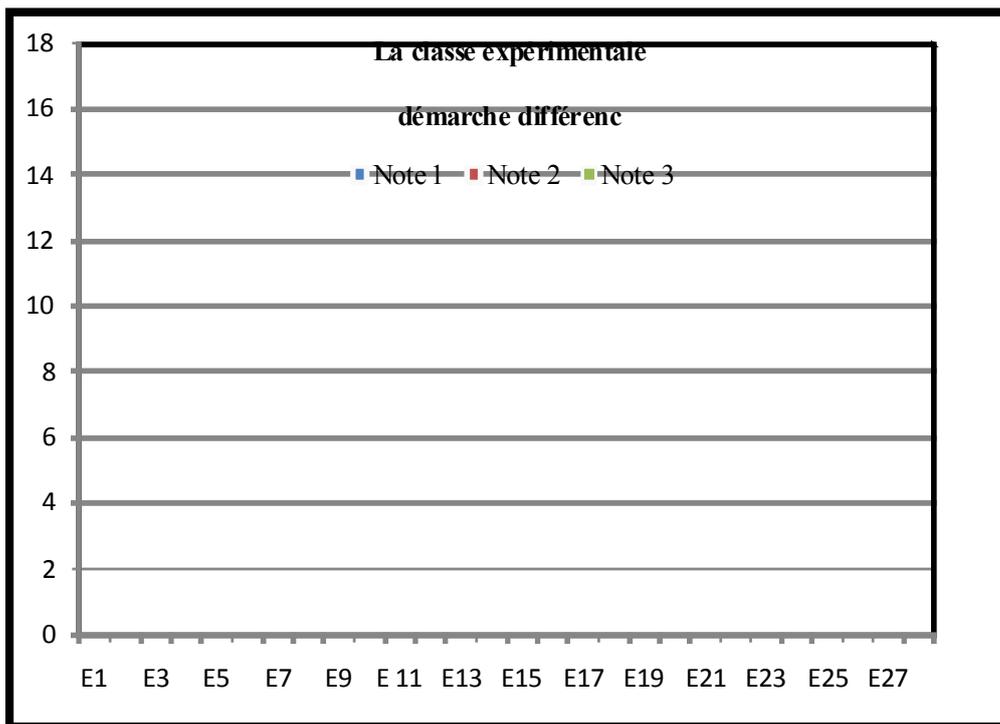
Sous-groupes	Apprenants	E. E. 1	E.E. 2	E.E. 3	Différence
S-G 1	E1	13	13	14	+1
	E2	06	10	10	+4
	E3	01	01	01	00
	E4	02	01	01	00
	E5	01	01	01	00
S-G 2	E6	13	10	12	+2
	E7	10	10	12	+2
	E8	06	01	08	+7
	E9	02	01	01	-1
	E10	02	01	01	-1
S-G 3	E11	12	11	13	+1
	E12	08	08	10	+2
	E13	01	01	01	00
	E14	01	01	01	00
	E15	01	07	08	+1
S-G 4	E16	11	12	12	00
	E17	10	10	10	00
	E18	02	02	08	+6
	E19	03	01	01	-2
	E20	08	01	01	-7

S-G 5	E21	10	13	11	-2
	E22	12	10	10	-2
	E23	10	08	08	-2
	E24	10	03	06	-4
S-G 6	E25	10	14	13	-1
	E26	10	08	10	+2
	E27	02	01	01	-1
	E28	02	01	01	00
	E29	01	01	01	00
Total des différences	//////////	////////	////////	////////	
Moyenne		06.41	05.89	05.69	

III. Corrélation entre la réussite des apprentissages et les démarches utilisées

1) La démarche différenciée dans la classe expérimentale

Graphique 1 :
Occurrences de réussite



Commentaire :

Le graphique ci-dessus est riche d'enseignements. D'une part, il nous permet de comptabiliser le nombre d'occurrences de réussite dans les trois évaluations. Cela témoigne de l'impact de la démarche différenciée sur l'optimisation des apprentissages. Nous obtenons alors les chiffres suivants :

Évaluation de l'E.E. 1	05 élèves, soit 17.85 %
Évaluation de l'E.E. 2	06 élèves, soit 21.42 %
Évaluation de l'E.E. 3	23 élèves, soit 82.14 %

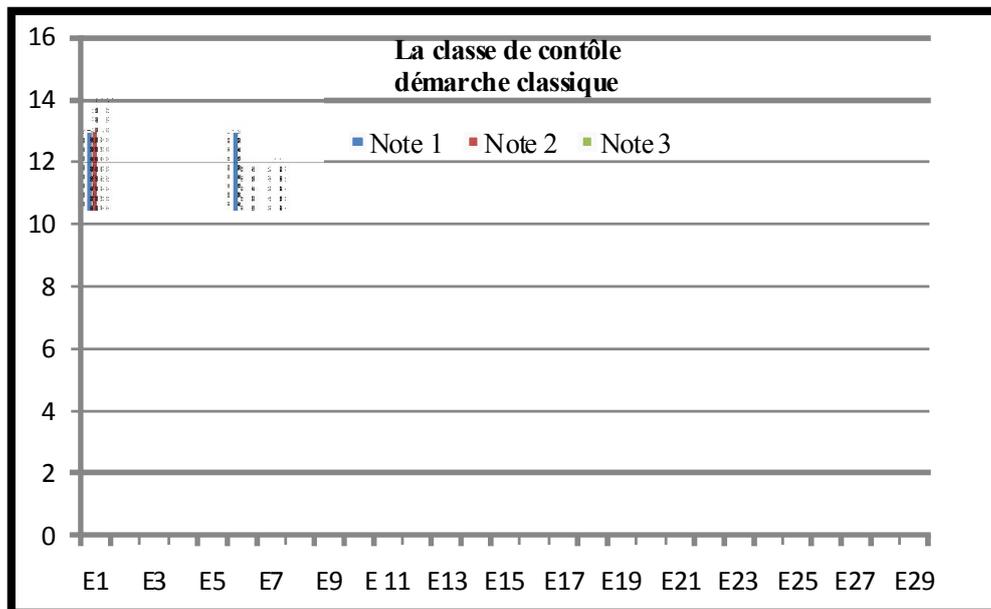
Les chiffres sont significatifs d'une progression avérée due à l'application de la démarche différenciée puisqu'ils débutent à presque 18 % de réussites pour finir en fin du projet à 82 %. Soit une différence de 64 %. Cela confirme notre hypothèse selon laquelle la démarche choisie peut optimiser l'apprentissage. De même que cette progression s'oriente à crescendo et qu'en final elle atteint son degré le plus optimal.

2) La démarche classique « habituelle » dans la classe de contrôle

**Graphique 2 :
Occurrences de réussite**

Commentaire :

Le graphique ci-dessus montre clairement l'existence d'écarts importants



entre les résultats des élèves lors des apprentissages. En effet, les différentes évaluations formatives attestent de l'impact négatif sur l'optimisation des apprentissages au fur et à mesure que les élèves progressent dans le projet. Nous obtenons alors le tableau suivant :

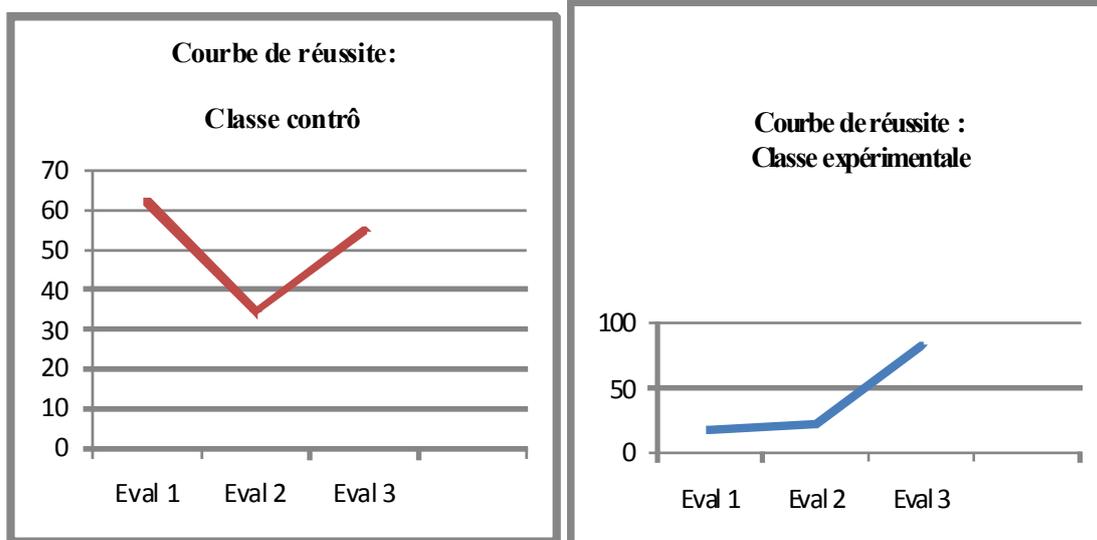
Évaluation de l'E.E. 1	18, soit 62.06 %
Évaluation de l'E.E. 2	10, soit 34.48 %
Évaluation de l'E.E. 3	16, soit 55.17 %

Les chiffres sont significatifs d'une régression du niveau des élèves pendant le processus d'enseignement-apprentissage au fur et à mesure que l'on progresse dans le projet puisqu'ils débutent à 62% de réussites pour finir à 55%.

Les deux graphiques comparatifs ci-dessous illustrent cette différence :

Graphique 3 :
Comparaison des courbes de réussite

Nous remarquons dans le premier histogramme que la classe de contrôle a débuté avec un bon niveau mais celui-ci a diminué au fur et à mesure des apprentissages. À contrario, celui



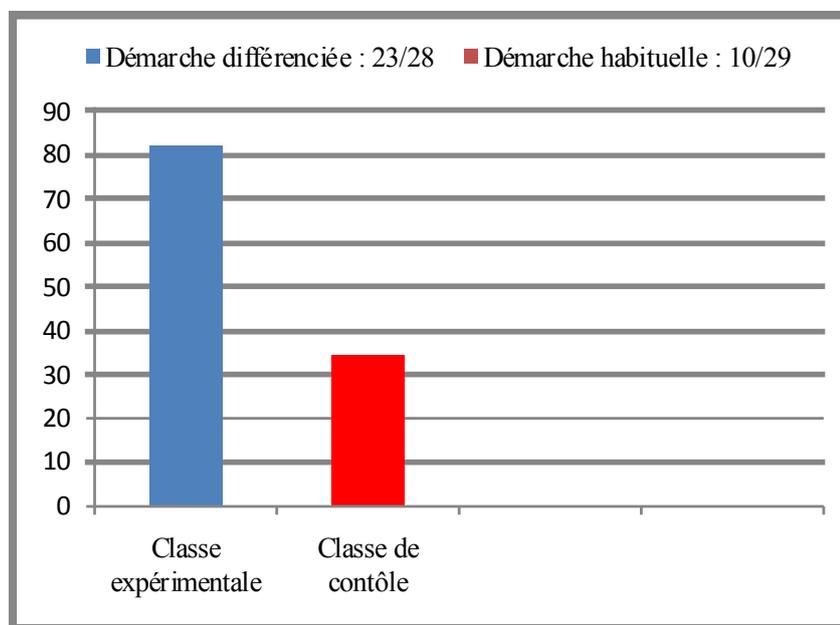
de la classe expérimentale a débuté

avec un niveau faible mais il s'est amélioré le long des apprentissages.

IV. Progression générale dans les deux démarches

- La classe expérimentale qui a été soumise à la différenciation pédagogique a vu le nombre d'élèves ayant progressé de 22 sur un total de 28 ; ce qui représente un taux de réussite de 78.57%.
- La classe de contrôle ayant subi un enseignement habituel c'est-à-dire classique a eu le nombre de progression de 10 élèves sur 29 ; ce qui représente un taux de réussite de 34.48%.

Graphique 4 :
Progression dans les deux démarches



V. C

o
m
p
a
r
a
i
s
o
n

d
e
s

r
é

résultats des deux projets

Les résultats des deux projets dans les deux classes (expérimentale et contrôle), ont montré une amélioration dans la classe expérimentale puisque

les chiffres ont donné 51% de réussite contre 49%. Cela montre l'impact de la démarche de différenciation sur les apprentissages par opposition à la démarche "habituelle". Ce qui pourrait montrer l'efficacité de la première et, par conséquent l'optimisation des efforts des apprenants.

VI. Corrélation des réussites dans le projet final

Nous rappelons que l'objectif final était de produire une brochure commune de la classe qui contiendrait tous les projets des groupes d'élèves. Pour ce faire, il fallait donc écrire un texte explicatif sur l'importance de se laver correctement, de manger sainement et de bouger régulièrement pour une bonne hygiène de vie en y ajoutant des dessins, des images et/ou des photos qui illustrent les différents sous-thèmes.

Pour que l'évaluation des travaux des élèves soit la plus objective possible, nous avons utilisé une grille d'évaluation globale conçue par nous-mêmes.

Pour assurer la réussite du projet, cette grille contient des critères, des indicateurs et un barème de notation.

Après évaluation, les résultats des projets obtenus sont comme suit :

Tableau 6 :
Résultats des projets de la classe expérimentale

Groupes de niveaux	Notes du projet
Sous-groupes de niveaux faibles	
S.G. 1	12
S.G. 2	13
S.G. 3	12
Sous-groupes de niveaux moyens	
S.G. 4	13
S.G. 5	14
Sous-groupes de niveaux forts	
S.G. 6	17
S.G. 7	16
Moyenne générale du projet	13.85

**Tableau 7 :
Résultats des projets de la classe de contrôle**

Groupes hétérogènes	Notes du projet
Groupe 1	17
Groupe 2	11
Groupe 3	16
Groupe 4	14
Groupe 5	10
Groupe 6	11
Moyenne générale du projet	13.16

En ce qui concerne le projet, nous remarquons que la moyenne générale de la classe expérimentale est légèrement plus élevée que celle de la classe témoin. En pourcentage cela donne 51% au groupe expérimental et 49 % au groupe contrôle. Nous rappelons que l'écart aurait pu être plus significatif si les bons élèves dans la classe contrôle n'ont pas eu la plus grande part de travail dans les différents groupes car ces derniers étaient composés d'éléments hétérogènes.

Conclusion :

La comparaison des deux résultats obtenus avec les deux démarches est porteuse d'enseignements.

Nous remarquons, en effet, que, si les deux classe (expérimentale et témoin) appartiennent au même niveau et que leurs nombres d'apprenants sont presque proches, il existe des écarts importants dans les moyennes de progression. Cela est dû au fait que la pratique de la différenciation pédagogique et les groupes de niveaux dans le groupe expérimental font progresser la majorité des élèves de la classe de façon relativement homogène, alors que la pratique « classique » de l'enseignement et les groupes hétérogènes dans le groupe contrôle ont tendance à freiner l'apprentissage et creuser les écarts. Dans cette classe, un petit nombre réalise d'excellents résultats tandis que les autres n'effectuent que de minces performances.

La pratique de la démarche différenciée en petits groupes de niveaux engage d'avantage les apprenants dans leurs tâches que lorsque l'enseignant

dirige la classe d'une manière classique. Les groupes ont conscience de leur propre action. Ils connaissent leur mode de fonctionnement. Cette démarche crée chez eux un sens des responsabilités face à leur apprentissage. Les élèves apprennent plutôt que recevoir un enseignement. Ils interagissent d'une manière utile et régulière en échangeant entre pairs leurs connaissances. Ils exploitent efficacement le temps qui leur est imparti car les activités leur sont adaptées. Enfin, ils sont plus autonomes car conscients de leur productivité et de ce qui entrave leur progression. Les individus sont confiants et sécurisés dans leur groupe.

Ainsi, la démarche différenciée incite les apprenants à apprendre. En même temps, on encourage les élèves à travailler en vue du meilleur rendement possible afin d'atteindre les meilleurs résultats. L'enseignant peut ainsi savoir ce qui se passe dans sa classe et quelle direction adopter par la suite.

Par conséquent, nous pouvons conclure que la démarche différenciée peut prétendre à l'optimisation des apprentissages car elle produit des effets positifs avec un nombre importants d'apprenants donc à l'acquisition des connaissances et des savoirs, alors que la démarche « habituelle » échoue et ne favorise que les bons élèves.

Références bibliographiques :

¹P. PELPEL. *Se former pour enseigner*. Paris, éd. Dunod, col. Psycho Sup. 2005.

²Guide méthodologique d'élaboration des programmes, Commission Nationale des Programmes, juin 2009.

³Référentiel général des programmes, Ministère de l'Éducation Nationale, mars 2009.

⁴C. PUREN. *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. 2013.

⁵H. PRZESMYCKI. *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation, Coll. Profession enseignant. (6^{ème} éd.). 2004.

⁶D. AREZKI. *Cours de psychopédagogie*. Oran : Dar El Gharb. 2004.

⁷Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08- 04 du 23 janvier 2008.

⁸Ph. MEIRIEU. *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ?* Lyon : Chroniques sociales, Coll. Formation. (4^{ème} éd.), 1991.