

Différenciation pédagogique : quel apport pour l'apprentissage de la compréhension de l'écrit ?**Differentiated pedagogy: what contribution for the learning of reading comprehension?**ALOUANE Ahmed¹, BELKACEM Mohammed Amine ²¹ Université Larbi BenM'hidi, laboratoire SELNoM (Algérie),
a.alouane@univ-oeb.dz² Université Batna 2 (Algérie), m.belkacem@univ-batna2.dz

Date de réception : 21/2/2022 Date d'acceptation : 10/4/2022 Date de publication : 9/6/2022

Résumé :

Les témoignages de beaucoup d'enseignants de français en Algérie ainsi que les résultats enregistrés aux baccalauréats dévoilent beaucoup d'insuffisances par rapport à l'appropriation de la compréhension de l'écrit en FLE. L'étude que nous menons dans le cadre de cet article vise à pallier à cet insuccès par le recours aux dispositifs de la pédagogie différenciée. Elle tente de mesurer, par le biais de l'expérimentation, l'impact de cette pédagogie sur l'apprentissage de cette compétence chez les apprenants du fle dans le contexte scolaire algérien.

Mots clés : compréhension ; l'écrit ; FLE ; différenciation pédagogique ; contexte algérien.

Abstract:

The testimonies of many French teachers in Algeria as well as the results recorded in the baccalaureates reveal many shortcomings regarding reading comprehension appropriation in french as a foreign language. The study that we are conducting in this paper aims to remedy this failure by resorting to differentiated pedagogy devices. it attempts to measure, through experimentation, the impact of this pedagogy on the learning of this skill in the Algerian school context.

Keywords: Comprehension; written language; French as a foreign language; differentiated pedagogy; Algerian context.

1. Introduction

Le rehaussement des standards littéraciques à l'ère contemporain (Pierre, 1994, p. 281) et le rôle prépondérant du savoir-lire dans la réussite scolaire, le développement personnel et la promotion sociale ont consacré la place de la compréhension de l'écrit dans les curricula post-réformes à travers le monde. Il en est de même pour les curricula du FLE en Algérie qui, depuis la refonte éducative mise en œuvre en 2003, place cette compétence au centre de l'enseignement-apprentissage autour duquel gravitent les autres enseignements : d'une part, elle sert de cadre pour un enseignement fonctionnel de la grammaire, et d'autre part, elle fournit des modèles textuels pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite. Cette évolution s'articule avec une autre, induite par l'adoption des approches par les compétences, visant l'autonomisation du jeune lecteur.

A l'issue du cycle secondaire qui couronne l'enseignement général en Algérie, l'apprenant est censé être capable de lire et comprendre des messages sociaux ou littéraires ; les restituer sous forme de résumés, comptes rendus ou synthèses ; d'adopter une attitude critique face aux textes et en apprécier la dimension esthétique (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p. 5). Toutefois, on constate sur terrain que la majorité des apprenants n'atteignent pas ces objectifs après dix ans d'apprentissage de français. Les résultats enregistrés à l'examen du baccalauréat, en témoignent chaque année ; ils traduisent de grands déficits en matière d'appropriation de cette compétence. Et quoique les enseignants essaient de s'aligner sur les standards de son enseignement-apprentissage, la situation ne semble toujours pas considérablement améliorée.

S'inscrivant dans cette conjoncture, l'étude que nous menons dans le cadre de cet article vise à pallier à cet insuccès tout en se situant dans le champ interdisciplinaire de la didactique. La question principale qui anime alors cette recherche c'est : comment peut-on améliorer la réussite des apprenants algériens du FLE en compréhension de l'écrit ? Notre objectif donc est de proposer des solutions adaptées à l'école étatique algérienne.

Le choix de ce sujet se nourrit, comme on vient d'expliquer, de la place privilégiée de la compréhension de l'écrit dans les programmes officiels, de ses rôles sociaux mais aussi d'un besoin et un désir personnels en tant que professeur de français de développer nos pratiques enseignantes par rapport à cette compétence à la fois si importante et complexe.

Nous émettons comme hypothèse qu'une régulation appropriée de l'enseignement de la compréhension par une mise en place adéquate de dispositifs de la pédagogie différenciée serait rentable pour améliorer la réussite des apprenants en compréhension de l'écrit.

Notre article s'articulera en trois volets : théorique, méthodologique et pratique. Dans le premier, nous tenterons de définir, ne serait-ce que succinctement, la compréhension de l'écrit et la différenciation pédagogique et d'élucider, à partir de la littérature spécialisée, des notions clés qui y sont

liées. Dans le volet méthodologique, nous présentons notre méthode d'investigation, population d'étude, terrain de recherche, groupe expérimental, groupe témoin, méthode d'échantillonnage et enfin nous aborderons la question de représentativité dans notre étude. Dans le volet pratique, nous décrivons tout d'abord l'intervention didactico-pédagogique proposée dans le cadre de cette étude à savoir un projet de lecture-compréhension conçu selon une pédagogie différenciée et nous expliquons sa conception par le recours à la littérature spécialisée. Enfin, nous procédons à l'évaluation du dispositif d'enseignement-apprentissage proposé à travers l'analyse des résultats d'un post-test.

2. Eclairage théorique

2.1 Compréhension de l'écrit, essai de définition

Nous tiendrons dans le cadre de cet article à la définition suivante de la compréhension de l'écrit qui, par sa simplicité, tend à être consensuel : « l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte ». (Cuq, 2003, pp. 49-50)

Il ne faut pas, toutefois, entendre par cela que la compréhension de l'écrit est une manifestation passive qui résulte du décodage automatique de l'information contenue dans le texte, elle est plutôt un processus actif et très complexe de traitement de celle-ci où le lecteur conjugue plusieurs opérations cognitives d'ordre inférieur et supérieur : prélèvement d'indices de natures différentes, mémorisation à court et à long terme, intégration d'informations, hypothèses et anticipation, vérification, des va-et-vient entre le texte et ses connaissances référentielles, sociolinguistiques, socio-psychologiques, linguistiques et socioculturelles (Cuq, 2003, p. 50). Le tout aboutit à la construction d'une signification personnelle. C'est cette conception de la compréhension de l'écrit qui est adoptée par le programme officiel du français en Algérie. Selon ce dernier, comprendre un texte renvoie à « établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. [...]. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa). » (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p. 10)

Par ailleurs, la lecture-compréhension est un processus interactif impliquant le texte en tant que message produit par un scripteur mais, dans lequel se joue une (re) construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ses connaissances préalables linguistiques et extralinguistiques et de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir, etc.) (Adam, 1990, p. 29)

2.2 Compréhension de l'écrit : origines de la difficulté

La littérature spécialisée renvoie la complexité de la compréhension de l'écrit à trois raisons interreliées. La première tient à la complexité du processus cognitif sur lequel repose cette compétence. En effet, comprendre un écrit

requiert, comme on vient d'expliquer *supra*, la mise en œuvre articulée de divers processus, permettant la construction de la signification. Lors de la lecture en langue étrangère, cette complexité s'accroît par la surcharge cognitive. Cette dernière advient quand le lecteur non natif, se heurte à des difficultés d'ordre linguistiques entravant le processus de décodage, son attention est alors focalisée sur des processus de bas niveau (les formes linguistiques du message) au lieu des représentations sémantiques (processus de niveau supérieur) ce qui court-circuite l'accès au sens. (Gaonac'h, 2003)

La seconde raison, d'ordre cognitif aussi et non sans rapport avec la première, a trait à l'insuffisance des pré-acquis des apprenants. La compréhension correspond à construire une représentation de l'information via un processus d'assimilation (Gaonac'h, 2003); c'est-à-dire d'interaction entre la nouvelle information avec des connaissances antérieurement acquises. Ces derniers ne relèvent pas uniquement de l'ordre codique comme dans le facteur précédent, ils peuvent aussi être de nature (socio)culturelle et pragmatique car il est avéré aujourd'hui que le simple décodage linguistique ne suffit pas à lui seul pour comprendre le sens.

La troisième raison est d'ordre social et concerne typiquement certains apprenants qui évoluent dans des milieux socioculturels défavorables au développement de la culture scolaire chose qui freinerait, par ricochet, le développement d'un rapport favorable à l'écrit (Chauveau, 2002, p. 150). L'impact de l'acculturation dans la réussite scolaire est déterminant dans tout apprentissage, toutefois il l'est davantage quand il s'agit de l'écrit étant donné que ce dernier s'apprend, ne s'acquiert pas.

2.3 Pédagogie différenciée, essai de définition

De manière synthétique, la pédagogie différenciée s'occupe de la(ré-)organisation des conditions de l'enseignement-apprentissage pour que chaque apprenant intègre de nouvelles connaissances quel que soit son bagage initial et le cheminement suivi (Grandguillot, 1993, p. 43); elle consiste à ouvrir un maximum de portes au maximum d'apprenants (Przesmycki, 2004, p. 53) ; à mettre en place des démarches d'individualisation et de différenciation des tâches (Perrenoud, 1998, p. 108)

2.4 Dispositifs de la pédagogie différenciée

Halina Przesmycki (Przesmycki, 2004, p. 30) définit trois dispositifs de différenciation pédagogique à savoir :

- a. la différenciation des contenus : brièvement, elle consiste à assigner des contenus différents aux apprenants ou à des sous-groupes d'apprenants en considérant le niveau de difficulté ou les besoins ciblés. Ainsi, l'enseignant peut varier les supports étudiés en fonction des affinités des apprenants ou selon le degré de difficulté qu'ils renferment.
- b. la différenciation des processus : elle renvoie à varier les façons qui permettent aux apprenants de s'approprier le même contenu. Pour ce faire, l'enseignant doit reposer sa démarche sur les profils motivationnels, les rythmes et les styles d'apprentissage, des stades de développement. Ainsi,

Différenciation pédagogique : quel apport pour l'apprentissage de la compréhension de l'écrit ?

l'enseignant peut laisser aux apprenant le choix des supports à étudier, alterner travail individuel et collaboratif ; différencier l'étayage par des images, des schémas ou des diagrammes, procéder à des répétitions et des reformulations, etc.

c. la différenciation des structures : elle correspond à l'aménagement de la classe et l'école par rapport notamment au type et mode de regroupement des apprenants : seuls ou en sous-groupes, selon les besoins, le niveau de rendement, le champ d'intérêt, les styles d'apprentissage, etc.

Meirieu, lui, distingue deux modes de différenciation à savoir :

a. la différenciation successive: il s'agit de varier les situations d'apprentissages l'une après l'autre de manière à répondre à l'hétérogénéité du groupe afin de fournir pour chaque apprenant le parcours qui lui convient le mieux.

b. la différenciation simultanée : il s'agit de proposer aux apprenants, au même temps, différentes situations d'apprentissage en les envisageant individuellement ou en sous-groupes. (Meirieu, 1985, pp. 134-135)

3. Cadre méthodologique

Pour vérifier la validité de notre hypothèse, nous avons mené une expérimentation de type provoqué et contrôlé auprès d'un public apprenant de première année secondaire tronc commun sciences et technologie (1ASTCST) au sein du lycée Salah Ben M'henna où nous exerçons en tant que professeur de français. L'expérimentation a été conduite par nous-même dans une classe choisie aléatoirement parmi huit regroupant l'effectif de la 1ASTCST, constituées par l'administration de l'établissement au titre de l'année scolaire 2020-2021.

Le groupe expérimental compte 22 apprenants, ce nombre nous assure un taux de représentativité de 10,9% par rapport à notre population d'étude constituée de 202 sujets. Nous estimons ce taux assez suffisant eu égard au cadre restreint de notre étude et au délai de réalisation consenti. Ce groupe reflète, par ailleurs, une composition assez proche de celle de la population cible par rapport aux critères du sexe, de l'âge et le taux de redoublants comme le montre le tableau suivant :

Tableau 1. Composition du groupe expérimental et de la population d'étude

| | Sexe | | Age | | | Redoublement |
|----------------------------|---------|---------|----------|---------|----------|--------------|
| | Garçons | Filles | > 15 ans | 15 ans | < 15 ans | |
| Population d'étude | 45.05% | 54,95 % | 26.73 % | 66.34 % | 6.93% | 31.19% |
| Groupe expérimental | 40,9% | 59.09 % | 27.27 % | 63,63 % | 9.09% | 27.27% |

Afin de pouvoir mesurer l'impact du dispositif de formation expérimenté, nous avons défini un groupe témoin du même nombre (22 apprenants) où nous avons dispensé un enseignement standard c'est-à-dire indifférencié. Les deux groupes, expérimental et témoin, sont assez similaires par rapport à leur composition et leur rendement initial en compréhension de l'écrit. Le tableau

ci-après montre la constitution des deux groupes (expérimental et témoin) selon les critères du sexe, de l'âge et du redoublement :

Tableau 2. Composition du groupe expérimental et du groupe témoin

| | Sexe | | Age | | | Redoublement |
|---------------------|---------|--------|----------|--------|----------|--------------|
| | Garçons | Filles | > 15 ans | 15 ans | < 15 ans | |
| Groupe expérimental | 9 | 13 | 6 | 14 | 2 | 6 |
| Groupe témoin | 10 | 12 | 4 | 16 | 2 | 4 |

4. Cadre pratique

L'expérimentation a consisté à mettre en place auprès d'un groupe-classe, (groupe expérimental) un projet de lecture-compréhension reposant sur les principes et dispositifs de la pédagogie différenciée. Il s'est déroulé en 8 séances de 45 minutes soit environs 6 heures.

Le projet de lecture-compréhension proposé s'inscrit dans le cadre de la séquence 1 du projet didactique intitulé « Rédiger une lettre ouverte à l'intention d'une autorité compétente pour la sensibiliser d'un problème et lui proposer des solutions ». C'est le deuxième projet didactique parmi trois qui constituent le programme de la 1ASTCST. Le titre (indicatif) de la séquence pédagogique c'est « Organiser son argumentation ».

Notre projet de lecture-compréhension se structure en trois grandes étapes : mise en situation ; évaluation diagnostique ; ateliers de lecture-compréhension différenciés que nous détaillons ci-après :

4.1 Mise en situation

Il s'agit dans cette étape d'établir avec notre public apprenant un contrat d'apprentissage en leur communiquant le projet à réaliser et l'objectif poursuivi tel stipule le programme : les amener à comprendre et à interpréter un texte argumentatif portant sur une thématique relative aux loisirs. Il s'agit ensuite d'activer des pré-acquis relatifs audit projet.

Durant cette séance nous avons joué le rôle de médiateur et de facilitateur. Plus explicitement, notre rôle consistait à poser des questions, de les reformuler en cas de blocage, de guider la réflexion des apprenants à travers des questions connexes. La participation des apprenants était limitée à certains éléments, toutefois elle ne s'est pas restreinte aux « bons ». A la marge de cette séance, nous avons pu former une première impression sur les pré-acquis de notre public (le groupe expérimental).

4.2 Evaluation diagnostique

Nous avons soumis la classe expérimentale à une évaluation diagnostique l'objectif est de dresser le profil des apprenants par rapport à la compréhension du texte argumentatif. Le test a visé la capacité des apprenants à repérer les pivots de l'argumentation autrement dit, les éléments constitutifs de la structure argumentative à savoir le thème du texte, la thèse de l'auteur, ses arguments et leurs explications/illustrations. Le questionnaire porte également sur des outils assurant la cohérence de ce type de texte en l'occurrence : la substitution, les articulateurs de classement, d'illustration, d'explication et de conclusion. Au total, 18 items sont à relever du texte : le

Différenciation pédagogique : quel apport pour l'apprentissage de la compréhension de l'écrit ?

thème + un substitut + la thèse de l'auteur + 4 arguments + 4 explications/illustrations d'arguments + 4 articulateurs de classement + 2 articulateurs d'explication/illustration + un articulateur de conclusion.

Les résultats obtenus traduisent généralement de grandes difficultés chez notre public en matière de compréhension de l'écrit argumentatif. En effet, l'indice de réussite pour ce pré-test n'a pas dépassé 27.02%. Ce dernier correspond à la proportion des réponses correctes par rapport au nombre total des réponses, il est calculé de la manière suivante :

$$\text{L'indice de réussite (IR)} = \frac{\text{Nombre des réponses correctes} \times 100}{\text{Nombre total de réponses demandées}}$$

Uniquement 18,18% des apprenants ont atteint un taux de réussite égal ou supérieur à 50% alors que 50 % des apprenants oscillent entre un taux de réussite allant de 0% et 33.33%. D'ailleurs, nous notons un grand écart entre les niveaux des apprenants. La grille ci-après montre l'indice de réussite (IR) pour chaque item évalué.

Tableau 3. L'indice de réussite pour chaque item évalué

| Item | IR |
|---|-----------|
| Repérage du thème | 59.09% |
| Repérage des substituts | 22.72% |
| Repérage de la thèse | 50% |
| Repérage des arguments | 28.40% |
| Repérage des illustrations | 14.77% |
| Repérage des articulateurs de classement | 31.81% |
| Repérage des articulateurs d'illustration | 18.18% |
| Repérage des articulateurs de conclusion | 18.18% |

En outre, nous remarquons que tous les apprenants, quel que soit leur niveau manifestent les mêmes besoins presque, seulement à des degrés différents : ils n'arrivent pas à repérer le thème, à saisir le fonctionnement des substituts, ils ont du mal à retrouver la thèse défendue par l'auteurs, ils ne reconnaissent pas les connecteurs logiques et leurs valeurs.

L'analyse des résultats des apprenants du groupe expérimental à l'évaluation diagnostique nous a permis de prendre un ensemble de décisions didactico-pédagogiques. Sur le plan didactique, il s'agit d'assigner à notre enseignement de compréhension de l'écrit des objectifs centrés sur les besoins réels des apprenants. Il s'agit d'amener chaque apprenant à :

- a. découvrir l'enjeu discursif du texte argumentatif ;
- b. repérer les éléments de la structure argumentative : le thème, la thèse de l'auteur, les arguments, l'explication argumentative et les articulateurs (de classement, d'explication et de conclusion) ;
- c. distinguer l'argument de l'explication argumentative ;
- d. identifier des substituts lexicaux ;
- e. retrouver le plan du texte argumentatif ;

Sur le plan pédagogique, l'évaluation diagnostique nous a permis de choisir pertinemment le mode d'organisation de la classe pour notre enseignement : ayant constaté que nos apprenants manifestent presque les mêmes besoins, seulement à des degrés différents, nous avons opté pour les groupes de niveaux car l'hétérogénéité des niveaux surpasse celle des besoins. Ainsi, nous pouvons distinguer trois niveaux (N1, N2, N3) selon l'indice de réussite atteint par chaque apprenant au pré-test comme le montre le tableau ci-après :

Tableau 4. Répartition de la classe expérimentale selon l'IR

| | N1 | N2 | N3 |
|------------|---------------|----------------|--------------|
| IR | [0-33.33%] |]33.33-66.66%] |]66.66%-100] |
| Apprenants | 11 apprenants | 7 apprenants | 4 apprenants |

Pour rendre le travail de groupe possible et efficace, nous avons réparti les apprenants du N1 en trois sous-groupes : F1 ; F2 et F3 composés respectivement de 4, 3 et 4 apprenants. Les apprenants du N2 ont été départagés en deux sous-groupes : M1 et M2 composés respectivement de 4 et 3 apprenants. Quant aux apprenants du N3, ils ont constitué un seul sous-groupe de quatre éléments que nous avons nommé B.

4.3 Les ateliers de lecture-compréhension différenciés

Notre projet de lecture-compréhension met en œuvre une différenciation de type successive. Notre choix de ce dispositif s'explique par sa compatibilité avec le contexte algérien souvent caractérisé par des classes nombreuses voire surchargées ce qui ferait de la différenciation simultanée, trop coûteuse en effort donc un choix répugnant pour les enseignants et sa réussite serait à priori très relative.

Notre projet de lecture-compréhension se compose de trois ateliers successifs (CE1, CE2 et CE3), correspondant respectivement aux trois niveaux : N1, N2 et N3. Pour chaque atelier nous avons conçu une fiche d'activités, chacune met en œuvre un support argumentatif et un questionnaire.

Le tableau suivant résume les paramètres de différenciation que nous proposons dans le cadre de notre projet.

Tableau 5. Canevas de différenciation selon les groupes de niveaux

| | CE1 | CE2 | CE3 |
|---------------------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Niveau visé | N1 | N2 | N3 |
| Degré de difficulté | Basique | Moyen | Avancé |
| Volume du support | Court | Moyen | Assez long |
| Type de cohérence | Explicite | Explicite | Implicite |
| Questionnaire | Questions fermées | Fermées/ouvertes | Ouvertes |
| Degré d'étayage | Fort | Moyen | 0 |
| Mode d'organisation | Situation Impositive-collective | Situation interactive | Situation individualisée |

4.3.1 Différenciation des supports

Pour chaque atelier, nous avons proposé un support écrit différent qui obéit à certains choix raisonnés comme le montre le tableau ci-dessus. En somme notre projet a porté sur trois supports de type argumentatif. Le fait de multiplier et diversifier les supports nous permet, comme nous allons voir, de

proposer de multiples cheminements d'apprentissage pour tous les apprenants selon leurs niveaux, rythmes d'apprentissage et centres d'intérêts.

Les trois fiches d'activités présentent des degrés de difficultés différents allant du plus simple (CE1) au plus complexe. La complexité du support est définie et régulée par rapport aux facteurs suivants :

- Le volume et densité informationnelle du support proposé : à priori, plus le support est volumineux et dense, plus l'apprenant-lecteur risque la surcharge cognitive et l'incompréhension ;
- Le type de cohérence textuelle : un texte est explicitement cohérent quand les relations logiques entre ses phrases sont marquées par des connecteurs logiques et chronologiques, il est implicitement cohérent quand les rapports entre les propositions et les phrases sont marqués par la ponctuation. On peut stipuler qu'en règle générale, la cohérence implicite exige de l'apprenant-lecteur un effort de compréhension plus important que la cohérence explicite car elle nécessite de lui une capacité à l'interprétation logique selon le contexte.
- Le type de questions posées (fermées/ouvertes) : contrairement aux questions ouvertes, les questions fermées simplifient la tâche en réduisant le nombre d'actions requises pour atteindre la solution.

Les supports mis en œuvre portent sur les thématiques suivantes : la télévision, les réseaux sociaux et la lecture, elles furent choisies au préalable (au lancement du projet, lors de la séance de mise en situation) par les apprenants au moyen d'un questionnaire semi-fermé donnant aux apprenants la possibilité de choisir trois thématiques parmi cinq relevant du thème des loisirs ou d'en proposer d'autres (toujours en relation avec le thème des loisirs comme le dicte le Programme (Ministère de l'Education Nationale, 2008, p. 17)) afin de rendre mieux compte de leurs affinités. Pour ce qui est de l'ordre d'apparition des supports, nous l'avons laissé à notre initiative. Ainsi, nous avons jugé plus judicieux de proposer en premier le thème classique de « la télévision » comme il est significatif et familier pour tous les apprenants en principe, il sert donc mieux pour une première approche rassurante notamment pour les apprenants présentant des difficultés d'apprentissage.

4.3.2 Différenciation de l'étayage

A chaque fiche d'activités, nous avons annexé une fiche d'étayage. Cette dernière contient pour chaque question/consigne une/des reformulation(s) ou un/des indice(s) de réponse(s). Les trois fiches d'étayages présentent un degré d'aide descendant, c'est-à-dire un étayage fort en CE1, moyen en CE2 et faible en CE3. Cette façon de procéder incarne le concept de désétayage de Vygotsky permettant de favoriser l'autonomie de l'apprenant (Bruner, 1983, p. 46)

L'objectif des fiches d'étayage est triple : il s'agit d'abord de mieux réguler la difficulté des tâches proposées en fonction des niveaux des apprenants pour situer les apprentissages dans leur zone proche de développement (Z.P.D) afin de leur rendre l'apprentissage possible. En plus, il s'agit de leur éviter, autant que possible, l'échec ce qui est censé les motiver à apprendre (Chaduc,

1999, p. 264) ; enfin, il s'agit de leur fournir pour chaque tâche, une multitude de stratégies de résolutions de problèmes de manière à répondre à la variété de leurs niveaux et stratégies d'apprentissage.

4.3.3 Différenciation des situations d'apprentissage

Notre projet s'inspire par ailleurs du modèle de Meirieu de différenciation en alternant trois types de situations d'apprentissage à savoir :

- a. la situation impositive-collective : elle consiste à présenter à un groupe des connaissances que chacun des membres doit s'approprier par une activité intellectuelle individuelle. (Meirieu, 1985, p. 109).
- b. La situation individualisée : elle consiste à faire entrer l'apprenant dans une interaction directe et autonome avec l'objet d'apprentissage en travaillant par exemple sur une fiche de travail que l'enseignant lui dispose. (Meirieu, 1985, p. 109)
- c. La situation interactive : elle correspond au travail en sous-groupes, elle constitue un moment privilégié de construction du savoir par l'entraide et le conflit sociocognitif (Meirieu, 1985, p. 110)

5. Evaluation du dispositif expérimental

Pour l'évaluation du dispositif expérimenté, nous avons soumis les apprenants du groupe expérimental et du groupe témoin à un post-test portant sur la compréhension d'un écrit argumentatif. Les réponses obtenues sont codifiées, traitées puis analysées selon une approche quantitative comparée.

Tout comme le pré-test, le post-test vise à vérifier la capacité des apprenants à repérer les pivots de l'argumentation à savoir le thème du texte, la thèse défendue par l'auteur, ses arguments et leurs explications/illustrations. Le questionnaire porte également sur des outils assurant la cohérence de ce type de texte à savoir : la substitution, les articulateurs de classement, d'illustration, d'explication et de conclusion. Au total, 17 items sont à relever: le thème + deux substituts lexicaux renvoyant au thème+ la thèse de l'auteur + 4 arguments + 3 illustrations/explications argumentatives + 4 articulateurs de classement+ 1 articulateur d'explication/illustration+ un articulateur de conclusion. Par ailleurs, nous avons tenté, dans la mesure du possible, d'administrer le post-test dans des conditions similaires pour les deux groupes afin de ne pas biaiser la comparaison. Ainsi, le test s'est déroulé le même jour (jeudi 01-avril-2021), durant la période matinale (de 8h-8.45m pour le groupe expérimental et 8.45-9 :30 pour le groupe témoin) et pendant la même durée (environ 40 minutes).

Le traitement des réponses des apprenants des deux groupes nous a permis de dénombrer 304 éléments de réponses correctes dans la classe expérimentale contre 161 dans le groupe témoin où nous avons dispensé un enseignement standard et uniforme, soit un indice de réussite égale à 81.28% dans la classe expérimentale contre 43.04 % dans le groupe de contrôle. Les résultats sont présentés dans la figure suivante :

Fig.1. Indice de réussite dans le groupe expérimental et le groupe témoin



Ce résultat affirme d'emblée l'efficacité de l'approche différenciée adoptée pour l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

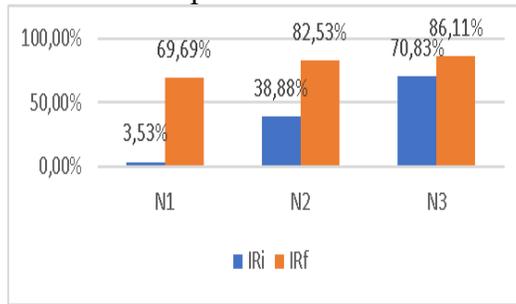
A présent, nous comparons l'évolution des deux classes (expérimentale et témoin). Pour ce faire, nous calculons pour chaque classe le taux d'évolution (TE) ce dernier est calculé comme suit : $TE = [(IR_f - IR_i) / IR_i] \times 100$ (où IR_i c'est l'indice de réussite initiale, c'est-à-dire, qui correspond au prétest et IR_f c'est l'indice de réussite final, c'est-à-dire, qui correspond au post-test). Les résultats étaient comme suit :

Tableau 6. Taux d'évolution du groupe expérimental et témoin

| | IR_i | IR_f | TE |
|----------------------------|--------|---------|----------|
| Groupe expérimental | 27.02% | 81.28% | 200.81 % |
| Groupe témoin | 25.50% | 43.04 % | 68.78 % |

Comme nous pouvons le constater donc, l'évolution des performances en compréhension de l'écrit dans le groupe expérimental où nous avons adopté une approche différenciée est nettement supérieure à celle enregistrée dans le groupe de contrôle où l'enseignement était standard et uniforme. Cela confirme alors l'apport de la différenciation pédagogique pour améliorer la réussite en compréhension de l'écrit. Toutefois, il est possible que l'évolution générale de la classe soit due à l'évolution d'une catégorie de niveau bien précise et non les trois niveaux (N1, N2 et N3), dans ce cas nous ne pouvons pas prétendre que l'approche de différenciation adoptée était une réussite car l'objectif de la différenciation pédagogique est bel et bien la réussite de tous. Pour vérifier ce point, nous procédons dans ce qui suit à l'étude de l'évolution des trois catégories de niveaux dans la classe expérimentale. Pour ce faire, nous calculons pour chaque catégorie de niveau l'indice de réussite initiale (IR_i) et l'indice de réussite final (IR_f). Les résultats obtenus sont illustrés dans la figure suivante :

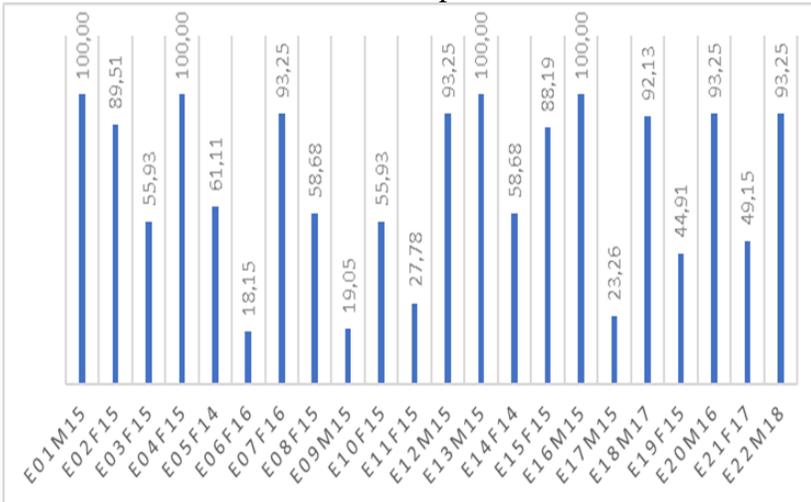
Fig.2. Evolution de la classe expérimentale selon les catégories de niveaux



Nous pouvons constater que la performance des apprenants des trois niveaux en compréhension de l'écrit a nettement progressé. L'évolution générale de la classe enregistrée précédemment n'est donc pas due à l'amélioration des performances d'une seule catégorie de niveau, en l'occurrences les bons (N3) et les moyens (N2), mais a concerné tous les niveaux notamment les apprenants en difficultés. Ci-après le taux d'évolution (TE) pour les trois niveaux : $TE_{N1} = 1874.22 \%$; $TE_{N2} = 112.27 \%$; $TE_{N3} = 21.57 \%$

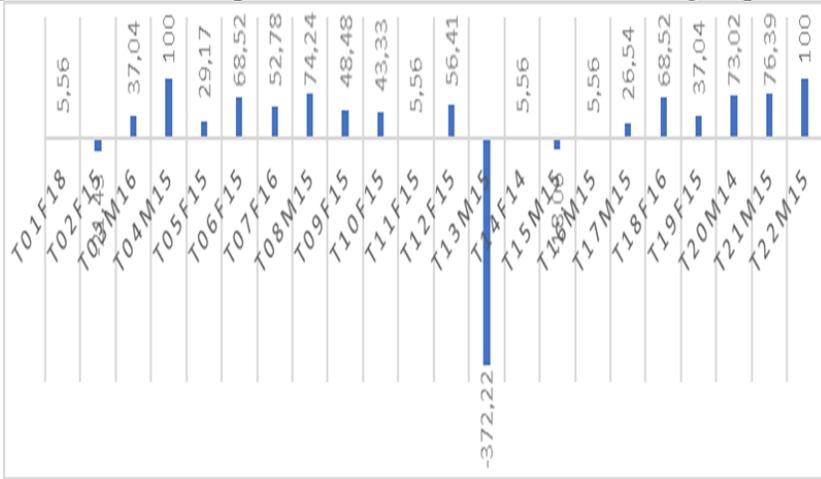
Nous pouvons donc déduire que le dispositif expérimenté était profitable pour les trois niveaux d'apprenants voire tous les apprenants comme le montre la figure suivante :

Fig. 3. Evolution des performances individuelles dans le groupe expérimental



Par contre, l'évolution des performances individuelles dans le groupe témoin était timide pour la grande majorité des apprenants voire négative pour certains comme le montre la figure suivante :

Fig.4. Evolution des performances individuelles dans le groupe témoin



Nous pouvons expliquer l'amélioration des performances des apprenants suite à l'enseignement différencié de plusieurs manières : d'une part, sur le plan cognitif, différencier les contenus, les processus (notamment l'étayage) et les structures permet de minimiser l'effet de la surcharge cognitive intervenant lors de la lecture en langue étrangère en permettant à chaque apprenant de se situer dans sa propre zone proche de développement. Aussi, la différenciation pédagogique, à travers les multiples dispositifs qu'elle met à la disposition de l'enseignant peut aider à l'automatisation des mécanismes de "bas niveau" notamment chez les apprenants en difficulté et le développement des processus de haut niveau chez les « bons » en proposant successivement des situations de lecture présentant des niveaux de difficultés variés dans un sens croissant. Signalons à ce propos que l'automatisation des processus de bas niveau est une solution proposée par Fayol et Gaonac'h pour pallier à la surcharge cognitive qui accompagne la compréhension de l'écrit, notre apport ici consiste uniquement à proposer la différenciation pédagogique comme cadre et moyen qui pourraient favoriser cette automatisation et par conséquent améliorer la réussite en compréhension de l'écrit.

D'autre part, la différenciation pédagogique fournit un cadre propice pour mettre à profit les connaissances antérieures de chaque apprenant, de les conjuguer avec l'étayage de l'enseignant et l'interaction avec les pairs ce qui est censé favoriser l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Enfin, la différenciation pédagogique permet de prendre en charge la diversité sociales des apprenants et par ricochet socioculturelles.

6. Conclusion :

Dans cet article, nous avons étudié l'effet de l'enseignement différencié sur le développement de la compréhension de l'écrit dans le contexte scolaire algérien. A cet effet, une expérimentation de type provoquée et contrôlée fut menée auprès d'une classe de 1ASTCST. Elle a consisté à tester un projet de lecture-compréhension mettant en place une pédagogie différenciée.

Au terme de l'expérimentation, un post-test fut administré. Les résultats enregistrés ont affirmé notre hypothèse de départ : l'enseignement différencié permet d'améliorer la réussite des apprenants en compréhension de l'écrit, ils démontrent clairement que le groupe ayant bénéficié de l'enseignement différencié s'est améliorée considérablement en comparaison avec le groupe de contrôle où nous avons dispensé un enseignement standard et uniforme. L'analyse a montré d'ailleurs que l'amélioration n'était pas limitée à une catégorie d'apprenants, elle a touché tout le public y compris les apprenants en difficulté.

Abordons à présent les limites de notre étude. En effet, les mesures exceptionnelles prises par la tutelle suite à la conjoncture pandémique covid-19 et dans lesquelles notre expérimentation s'est déroulée, notamment la réduction du nombre d'apprenants par classe, ont contré notre ambition de tester la faisabilité de notre projet dans une classe nombreuses. En effet, le nombre d'apprenants par classe en Algérie dépasse parfois, dans le cas ordinaire, la quarantaine alors que notre expérimentation a eu lieu dans une classe de 22 apprenants. La surcharge des classes mettra sans doute en difficulté la mise en place efficiente de la différenciation pédagogique.

7. Références

1. Adam, J.-M. (1990). Les éléments de linguistique textuelle, Margada, Bruxelles ;
2. Bruner, J.-S. (1983). Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire, PUF, Paris ;
3. Chaduc, M.-T. et all. (1999). Les grandes notions de pédagogies, Bordas, Paris ;
4. Chauveau, G. (2002). Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture, Editions Retz, Paris ;
5. Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris ;
6. Gaonac'h, D. F. (2003). Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia, Hachette, Paris ;
7. Grandguillot, M.-C. (1993). Enseigner en classe hétérogène, Hachette, Paris ;
8. Meirieu, P. (1985). L'école, mode d'emploi, Des méthodes actives à la pédagogie différenciée, ESF, Paris ;
9. Ministère de l'Education Nationale. (2008). Programme de français. 1ère année secondaire, ONPS, Alger ;
10. Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, De Boeck, Bruxelles ;
11. Pierre, R. (1994). Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire, Logiques, Montréal ;
12. Przesmycki, H. (2004). La pédagogie différenciée, Hachette, Paris.